UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE GONÇALVES SOUTO

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES DO PROFESSOR FORMADOR DO TOPA: (DES) CAMINHOS PERCORRIDOS

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

SIMONE GONÇALVES SOUTO

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES DO PROFESSOR FORMADOR DO TOPA: (DES) CAMINHOS PERCORRIDOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Subjetivação

Orientadora: Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto.

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

S71f

Souto, Simone Gonçalves.

Formação e prática docentes do professor formador do TOPA: (des) caminhos percorridos. / Simone Gonçalves Souto, 2020.

115f.

Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 107 – 113.

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES DO PROFESSOR FORMADOR DO TOPA: (DES) CAMINHOS PERCORRIDOS

Autor: Simone Gonçalves Souto

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto (UESB)
Orientadora

_____
Prof Dr. Antônio Pereira Santos (UNEB)
Examinador Titular Externo

_____
Profª Drª Ester Maria Figueiredo Souza (UESB)
Examinadora Titular Interna

2020

AGRADECIMENTO

Sonhar é o que nos motiva a irmos em busca de realizar os nossos desejos. É com muita emoção e Gratidão que chego a esse momento e durante essa caminhada acadêmica, muitos estão envolvidos nesse fazer. Chego ao final dessa pesquisa, podendo identifica o apoio e incentivo recebido de todos que contribuíram para a realização desse sonho. Por isso, quero agradecer a Deus e a cada pessoa que ele colocou em meu caminho nesse percurso. Esse sonho, nasce de uma inspiração, de um grande incentivo que foi construído durante as experiências desenvolvidas nas formações do TOPA. Começo agradecendo a Profª. Drª **Denise Aparecida Brito Barreto** por tanta dedicação, pelas orientações, pelas lições e pelos conselhos aplicados com tanto apreço e atenção. Obrigada por todo apoio, pela confiança e pela paciência durante todas as orientações. Reconheço que és uma orientadora exemplar, humana, atenciosa, que me proporcionou um aprendizado significativo com seu jeito simples e amigo de ser. Gostaria de registrar que sem o seu apoio, não teria chegado até aqui. Receba minha eterna gratidão, querida professora, por ter me proporcionado a oportunidade por fazer este estudo que tanto contribuiu com a minha formação profissional.

Dedico esta qualificação aos meus filhos **Gabriel** e **Lara**, que dividiram comigo momentos de preocupação, de angústia e de vibração em cada etapa vencida, que estiveram sempre comigo, me apoiando e incentivando nessa jornada que não foi nada fácil para concluí-la. Obrigada por terem caminhado lado a lado comigo, sonhando o meu sonho, me ajudando, incentivando, mostrando sempre que é preciso seguir com erros e acertos, contribuindo grandiosamente para o meu crescimento profissional.

Agradeço imensamente a minha musa inspiradora, minha **mãe** Enilza (in memória) que durante esse processo, partiu para a eternidade, porém, me ensinou a lutar sempre, a perceber que meus limites podem se reverter em possibilidades, por me apoiar e vibrar sempre comigo em todos os meus projetos e conquistas, por sonhar comigo o meu sonho, levarei para sempre seu legado.

A todos os **meus amigos** que, de alguma forma, fizeram parte desta luta e me ajudaram a vencer os obstáculos encontrados nesta jornada. Entre tantas pessoas queridas, não poderia deixar de agradecer em especial as minhas queridas amigas: **Jussara Dias e Lídia Ferreira,** que tanto contribuíram comigo nos estudos e na construção dessa pesquisa, me apoiando e incentivando, seremos parceiras e companheiras sempre, saiba que é muito gratificante tê-las como amiga. Meu muito obrigada a vocês pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus familiares, irmãs, tias, primos, primas, sobrinhos e sobrinhas que sempre

torceram por minha vitória.

Aos professores formadoras, sujeitos dessa pesquisa, que participaram e contribuíram de forma brilhante para a conclusão deste trabalho.

A coordenação, a **todos os professores**, **funcionários** e **colegas** do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela relevante contribuição na minha formação nesta etapa.

Sou eternamente grata a colega Dalvani, que durante esse processo se tornou uma amiga/irmã que a vida me deu, estando presente em todos os momentos dessa etapa me encorajando sempre. Aos colegas que encontrei durante essa caminhada e que dividiram comigo momentos de alegrias e de angústias, onde foi construído na grande maioria laços de amizades.

Agradeço de coração a todos que torceram por mim.

Sonho que se sonha juntos é REALIDADE!

TOPA ensinar
TOPA aprender
E TOPA a
E TOPA b
E TOPA ser

Alguém melhor
Pronto pra crescer

Alguém melhor
Livre pra escrever
Livro para ler
Livre para ser

Alguém melhor
Pronto pra crescer

Alguém melhor
Que TOPA ajudar
Que TOPA ensinar
Que TOPA aprender
Gilberto Gil

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

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo nos permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA e compreender a relação teoria e Prática no processo de formação direcionado pela seguinte questão de pesquisa: Como os saberes docentes dos professores formadores do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), têm orientado a sua prática pedagógica durante as formações? Para tanto apresentamos como objetivo geral da pesquisa compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos professores Formadores do TOPA que atuaram no município de Vitória da Conquista, discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo. A pesquisa tem como objetivos específicos: entender a história da alfabetização de jovens e adultos, a construção política da EJA no Brasil e o reflexo deste processo para o Programa Todos pela Alfabetização; investigar as abordagens de alfabetização e letramento dos professores formadores do TOPA; verificar a formação inicial e continuada do Professor Formador do TOPA e a sua contribuição para aplicação da sua prática pedagógica; analisar como se deu a teoria e a prática de educação presentes durante as formações, como os formadores percebem essa relação durante a sua prática. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória na qual utilizaremos para produção dos dados a entrevistas semi-estruturadas. Para análise do *corpus* da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de BARDIN, por permitir analisar, a partir de inferências e interpretação do corpus com vistas a identificar a formação e a prática pedagógica dos professores formadores. A pesquisa tem como sujeitos cinco professores formadores do Programa TOPA – que atuaram no município de Vitória da Conquista-BA, e a partir da análise desta teremos a constituição de um diagnóstico. Para fundamentar a discussão, buscamos autores tais quais: Freire (2001; 2007), Arroyo (2000), Souza (2008), Haddad e Di Pierro (2000). Entre outros esperamos que esta pesquisa possa proporcionar aos professores formadores reflexões sobre o que foi realizado e novas perspectivas de aprendizagem para a (re)construção de sua prática.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. TOPA. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study allowed us to deepen knowledge in the field of EJA and to understand the relationship theory and practice in the training process directed by the following research question: How did the teaching knowledge of the teachers who teach the TOPA Program have guided their pedagogical practice during the formations? Therefore, we present as general objective of the research to understand the relation theory and practice in the process of formation of TOPA formative teachers who worked in the city of Vitória da Conquista, discussing how the practice is related or not with the theories learned during the formative process. . The research has as its specific objectives: to understand the history of youth and adult literacy, the political construction of EJA in Brazil and the reflection of this process for the Todos by Literacy Program; to investigate the literacy and literacy approaches of teachers who are educators of EJA / TOPA; verify the initial and continuing education of TOPA's Teacher Trainer and his contribution to the application of his pedagogical practice; analyze how the theory and the practice of education present during the training took place, how the trainers perceive this relationship during their practice. This research is a qualitative approach, exploratory in nature that we will use to produce data to semi-structured interviews. For the analysis of the research corpus, we used the content analysis technique, by BARDIN, because it allows analyzing, from inferences and interpretation of the corpus in order to identify the formation and pedagogical practice of the teacher trainers. The research has as its subject five teacher trainers of the TOPA Program - who worked in the city of Vitória da Conquista - BA, and from the analysis of this we will have the constitution of a diagnosis. To support the discussion, we sought authors such as: Freire (2001; 2007), Arroyo (2000), Souza (2008), Haddad and Di Pierro (2000). Among others, we hope that this research can provide the teachers with reflections on what was done and new learning perspectives for the (re) construction of their practice.

Keywords: Youth and Adult Education. TOPA. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento documental do período de 2009 a 2018.....32
Quadro 2 - Formação Pessoal e Profissional do Professor Formador do TOPA.....83
Quadro 3 - Prática Pedagógica no processo das Formações do TOPA.....83
Quadro 4 - Saberes Necessários para atuação Docente.....84
Quadro 5 - Graduação e Pós Graduação.....85
Quadro 6 - Tempo de atuação das professoras formadoras na EJA.....87
Quadro 7 - Prática Pedagógica no processo das Formações do TOPA.....91
Quadro 8 - Saberes necessários para a atuação docente.....98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DIREC	Direção Regional de Educação e Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAINOR	Faculdade Independente do Nordeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOPA	Todos pela Alfabetização
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 DO SONHO À REALIDADE: UM CAMINHO ENTRE OS DESAFIOS 16
1.1 INTRODUÇÃO 18
2 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: ESTADO DA ARTE 23
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIADA EJA 26
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA 28
2.3 A BAHIA RECEBE O PROGRAMA TOPA 30
2.4 ANÁLISES DOS DADOS 33
3 O PROGRAMA EJA E A SUA TRAJETÓRIA 46
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA E SUA LEGISLAÇÃO 46
3.2 A CAMINHADA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 48
3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA 55
3.3.1 Programa topa: trajetória e outras questões 58
3.3.2 Configuração, estruturação e funcionamento do TOPA 59
3.4 A TRAJETÓRIA DA EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA 63
4 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA 67
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESCOBRINDO O CAMINHO 67
4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES DO TOPA E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO 69
4.3 A TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FORMADOR NO PROGRAMA TOPA 71
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 78
5.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 78
5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS 80
5.3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM 81
6 ANÁLISE DOS DADOS – HISTÓRIAS DAS FORMAÇÕES DO TOPA 82

6.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DO TOPA 85
6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÕES DO TOPA 91
6.3 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE 97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICE 114
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 115

1 DO SONHO À REALIDADE: UM CAMINHO ENTRE OS DESAFIOS

> Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós (FREIRE, 1998, p. 33).

As primeiras palavras serão descritas para apresentar os objetivos que geraram a pesquisa, quais sejam: Compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos professores Formadores do Todos pela Alfabetização (TOPA)[1], discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo, apresentando as angústias e desejos que me levaram a fazer este estudo. Nesse sentido, iniciaremos o primeiro momento da escrita relatando a minha trajetória de vida e formação, situando a origem do objeto na minha trajetória acadêmica e profissional para, nas palavras de Freire (1998, p. 33), "falar de nossas memórias, de nossas inquietações, dos nossos lugares de fazer e pensar a educação".

Nesta pesquisa refletem-se as experiências que marcaram minha[2] trajetória como professora formadora do programa TOPA. Nesse percurso, muitos desafios foram surgindo, fazendo com que os enfrentamentos, as dúvidas, as buscas e descobertas encontradas reorientassem o meu aprendizado acadêmico e profissional. Durante o processo de formação, onde atuei como professora formadora do TOPA, nos anos de 2010 a 2016, ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Instituto Imborés[3] – e, passei a observar as formações com "um outro olhar", ficando registrado em minha memória a estrutura das formações, desde o momento onde recebíamos a formação inicial até a sua aplicação, dos lugares por onde passei, das dificuldades enfrentadas nesse caminhar, de forma a alcançar os objetivos do programa, e percebendo, assim, a ausência de uma prática pedagógica consistente e significativa.

Para dar início apresento-me: sou a terceira das quatro filhas de um casal que buscou

---

[1] O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), criado em 2007 pelo governa da Bahia, visa alfabetizar jovens (acima de 15 anos), adultos e idosos em parceria com prefeituras municipais e entidades dos movimentos sociais e sindicais, universidades públicas e privadas.

[2] Nesta pesquisa refletem-se as experiências que marcaram minha trajetória como professora formadora do programa TOPA. Nesse percurso, muitos desafios foram surgindo, fazendo com que os enfrentamentos, as dúvidas, as buscas e descobertas encontradas reorientassem o meu aprendizado acadêmico e profissional. Durante o processo de formação, onde atuei como professora formadora do TOPA, nos anos de 2010 a 2016, ofertados pela UESB e FAINOR, passei a observar as formações com "um outro olhar", ficando registrado em minha memória a estrutura das formações, desde o momento onde recebíamos a formação inicial até a sua aplicação, dos lugares por onde passei, das dificuldades enfrentadas nesse caminhar, de forma a alcançar os objetivos do programa, e percebendo, assim, a ausência de uma prática pedagógica consistente e significativa.

[3] Imborés - nome de tribo indígena.

priorizar os estudos e que, no entanto, só puderam estudar o necessário para dominar a leitura, a escrita e o cálculo. Meu pai concluiu a 8ª série e minha mãe somente o 1º ano. Aos quatro anos nos mudamos para Itapetinga, buscando uma vida melhor. Ingressei-me na escola infantil tardiamente com quase sete anos, indo direto para a alfabetização, pois, nessa época, não havia pré-escola na educação. Tínhamos uma vida difícil financeiramente e, aos 15 anos, ingressei no mercado de trabalho, começando como vendedora, auxiliar de escritório, e tendo que terminar o segundo grau no turno noturno, pois era preciso trabalhar durante o dia para ajudar nas despesas. Foi assim que começou o meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no colégio onde eu estudava e onde havia uma turma do Mobral. Constantemente eu era convidada para cantar com os alunos idosos aquelas canções antigas que, desde nova, aprendi com meus avós, mãe e tios.

No ano de 1998 mudamos para Vitória da Conquista em busca de melhoras, quando surgiu a oportunidade de ingressar na carreira bancária, profissão que exerci por onze anos.

Minha trajetória acadêmica teve início na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), onde cursei Administração Agroindustrial por três semestres e, devido a problemas financeiros, tranquei matrícula, interrompendo meu sonho de cursar uma faculdade. A seguir, trabalhei na UESB como Secretária do Curso de Geografia, por um período de cinco anos e meio, espaço que despertou em mim o interesse pela atuação na área de ensino.

O conhecimento aqui apresentado ocorreu ao ingressar-me na Faculdade de Pedagogia, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) quando tive a oportunidade de estagiar em diversas turmas (educação infantil e ensino fundamental I). Um fato que sempre me chamou a atenção foi a pluralidade dos trabalhos docentes e a singularidade desses mesmos docentes em seu espaço em sala de aula, seus saberes, suas particularidades, o que promoveu em mim reflexões sobre o ofício de ser professor.

Em 2009, consegui aprovação no processo seletivo de Pós-graduação em Educação, Cultura e Memória, ofertada pelo Museu Pedagógico da UESB, fato que contribuiu muito para aprimoramento dos meus estudos, no âmbito da Educação, apresentando a seguinte proposta de trabalho: “A importância da Educação Física para crianças nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista”, aproveitando a minha experiência profissional na rede particular e pública de ensino. Assim, venho, ao longo desses anos, observando, pensando, discutindo e, na medida do possível, recebendo e repassando minha contribuição na área de educação.

Comecei atuando na educação infantil em escola municipal, atuando em um projeto Reforço Escolar, para recuperar e trabalhar as dificuldades das crianças na área de exatas e na escrita, foi uma fase muito importante, uma vez que aprendia e aplicava os saberes ao mesmo

tempo, contava histórias e brincava e foi assim por um bom e longo tempo.

Um belo dia surgiu um grande desafio, uma oportunidade de ingressar na formação de Jovens e Adultos no Programa TOPA, foi aí que tudo começou. Descobri que havia chegado o momento que eu tanto esperava: construir minha própria história, trilhando por tantos lugares, culturas e saberes diferentes, e em todos esses lugares deixando a minha marca e transmitindo todo o meu aprendizado e minha experiência de professora. Buscava, em cada momento, aplicar com todo amor, alegria, paciência e responsabilidade a formação do TOPA. A possibilidade de trabalhar como professora Formadora do TOPA e as aprendizagens construídas no curso de Pedagogia e na Especialização foram muito significativas, pois me forneceram aspectos fundamentais para minha prática docente, quando passei a adquirir mais segurança melhor desempenhar o meu trabalho no programa TOPA.

Iniciei o meu trabalho nas formações do TOPA em 2010, quando me encontrei profissionalmente com os ensinamentos de Freire, momento enriquecedor, além de um grande aprendizado.

Em 2018, busquei agregar mais conhecimentos, buscando coragem e determinação para enfrentar o desafio, ao conseguir ingressar na Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado da UESB, no *campus* de Vitória da Conquista, na linha de pesquisa em Linguagem e Subjetividade. Um outro momento que me proporcionou a oportunidade de retomar os estudos para um fim prático, trazendo comigo a vontade de recuperar tempos, conhecimentos e oportunidades, buscando, a partir dos conhecimentos adquiridos nas formações, agregar mais valor e estudos na área de atuação em EJA. A minha trajetória foi construída a partir de vivências passadas, de circunstâncias atuais e desejo de avançar sempre.

1.1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA)[4], tem sido, desde o seu surgimento até a atualidade, marcada pela exclusão. O público oriundo da EJA é fruto dessa exclusão social, educacional, econômica, política e cultural, que se produz e reproduz em nosso país, no decorrer da história. Segundo Haddad (2009), esses sujeitos representam a maioria da população, composta por pessoas jovens, adultas e idosas que, por não serem escolarizadas, encontram-se à margem de nossa sociedade, tendo seus direitos básicos subtraídos.

[4] EJA é um programa do governo que visa oferecer o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar.

Nesse sentido, é importante valorizar os estudos que vêm sendo oferecidos em pouca escala, em se tratando da história da educação de jovens e adultos, e das políticas públicas que são a ela direcionadas. Percebi a ausência de uma formação voltada para a EJA, quando iniciei o meu trabalho no programa TOPA, nesse momento, foi ofertada uma capacitação para os professores Formadores.

O meu interesse no mestrado em estudar sobre Formação dos Professores Formadores da EJA/TOPA surge do resultado da minha experiência profissional como professora formadora desse Programa, ofertado pelo Instituto Imborés e UESB, no município de Vitória da Conquista[5] – BA, onde atuei por sete anos como professora formadora. Trago como problema da pesquisa, compreender as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do Programa, implementado pelas instituições citadas e quais os saberes mobilizados por elas em suas práticas docentes naquele momento.

A partir do envolvimento com o Programa TOPA, iniciei estudos sobre Paulo Freire e a partir dos conhecimentos adquiridos, com este autor, comecei a refletir sobre diferenças, cuidados, relacionamentos docentes e discentes, tendo a oportunidade de colocar todo esse conhecimento em prática, durante as formações. Durante todo o percurso de formação, busquei, observei e acompanhando as formações, trocando experiências com outros colegas e, dessa forma, construindo nossas próprias práticas, com o compromisso e desejo que essas acontecessem de forma mais exitosa. A partir dessa inquietação enfrentada pelos professores formadores e por mim, e, por entender a importância de se pensar em novas estratégias que vivessem equacionar as dificuldades enfrentadas durante as formações, é que cheguei ao objetivo desta pesquisa, qual seja: compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos professores Formadores do TOPA do município de Vitória da Conquista, discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo.

Paulo Freire (1996, p. 39) ressalta que, nesse momento de investimento na formação profissional é importante que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

---

[5] Vitória da Conquista é um município brasileiro do Estado da Bahia. Sua população, conforme o IBGE, em 2018 era de 338 885 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do estado, atrás de Salvador e Feira de Santana, e a quarta do interior do Nordeste. É a capital regional de uma área que abrange aproximadamente oitenta municípios na Bahia e dezesseis no norte de Minas Gerais. Tem uma altitude média de 923 metros nas escadarias da igreja Matriz, atingindo os 1.100 metros nas partes mais altas. Possui uma área de 3.204,257 km².

Dessa forma, ao refletir sobre a citação de Freire, tomamos consciência da importância de uma formação/prática voltada para a aérea de atuação do professor. Freire (1996) deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes foi retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos. Gadotti (1989, p. 46) afirma que, "para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo". Para Freire, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir e criar conhecimentos.

Os saberes envolvidos no processo de constituição de um bom professor se constroem com o tempo, incluindo-se a formação inicial, a prática e, principalmente, uma formação continuada em que o professor poderá refletir sobre a própria prática, sobre os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, em processo de trocas de experiências com os demais professores, mantendo-se atualizado. O educador Paulo Freire (2001) em toda sua obra, sempre procurou destacar o papel do professor e os saberes necessários a essa profissão. Em seu livro "*Pedagogia da autonomia*", ele faz uma reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica. Dessa feita, demonstra diversos saberes que um professor deve ter para exercer a profissão.

O Programa TOPA é considerado a principal ação do Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, que foi projetado pelo Decreto nº 10.339 de 09 de maio de 2007, através da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em parceria com municípios, instituições de ensino superior, entidades não governamentais e organizações sociais, sendo desenvolvido por meio de adesão. Esse programa teve como objetivo erradicar o analfabetismo no Estado da Bahia e também criar condições de inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos; assegurar a população, de 15 anos ou mais, as condições necessárias para a continuidade dos seus estudos; realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais e articular governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana.

Nesse sentido, é importante enfatizarmos os estudos que vêm sendo efetivados acerca da história da educação de jovens e adultos e das políticas públicas, observando a relação que estas têm com a formação dos professores alfabetizadores que atuam com jovens, adultos e idosos. Dentre os estudiosos mais citados pelos autores pesquisados, Paulo Freire tem local de destaque, por possuir uma base metodológica bem relacionada com as práticas expostas em

formações do TOPA. Uma das ideias centrais deste autor é que não há conhecimento pronto e acabado, estando o mesmo sempre em construção. Desta forma Freire (2014) afirma que a prática docente envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Nesse contexto, este estudo se justifica pela necessidade de investigar o professor formador da EJA/TOPA, que requer saberes, conhecimentos pedagógicos, educacionais, experiências, para proceder a mediações reflexivas que contribuam com a transformação social e, principalmente, para a formação humana dos educandos. Dessa forma, faz-se necessário compreender a formação inicial e/ou continuada desse professor nos tempos de hoje, bem como observar a forma como eles estão organizando sua prática pedagógica, objetivando a construção do conhecimento do alfabetizando.

Os resultados obtidos irão contribuir com a memória e o acervo pedagógico das instituições citadas, com o registro dos dados colhidos e analisados, com a pesquisa, sistematização, registro e reflexão sobre o que foi realizado. E que este trabalho possa colaborar para a transposição da teoria à prática docente, possibilitando uma sólida formação profissional, que considere uma formação crítica, reflexiva, considerando não só a prática pedagógica, mas também a prática social.

Nosso trabalho foi assim organizado: o primeiro capítulo Memorial “Do sonho a realidade: um caminho entre os desafios”. Apresentamos através de uma narrativa autobiográfica os processos que conceberam a pesquisa, a trajetória escolar e profissional da autora, sua aventura no exercício das formações no TOPA e seu encontro com o objeto de pesquisa.

Quanto a “Introdução” apresentamos a delimitação do estudo, as razões que justificam esta investigação: a relevância social, científica e acadêmica.

O segundo capítulo dominado: “ O caminho para se tornar professor do topa: estado da arte”. Neste capítulo apresentamos reflexões e a diferença sobre prática docente e prática pedagógica para atuar no programa TOPA, análise de trabalhos acadêmicos com o tema abordado na pesquisa. Formação de Professores no TOPA.

Apresentamos o terceiro Capítulo com o tema: “O programa EJA e a sua trajetória”, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam o estudo, fazemos referências a importância de ser professor formador do TOPA’, abordamos a respeito do o olhar de Freire, Haddad, Tardf dentre outros.

A partir do Quarto capítulo – “O programa EJA e a sua trajetória” - Apresentamos a história da EJA no Brasil, Na Bahia e no município de Vitória da Conquista, como também as diretrizes que amparam essa modalidade. O percurso dos programas de Educação existentes, os

períodos e sua trajetória e os resultados.

Por sua vez, no capítulo Quinto intitulado, “O caminho da formação de professor”, abordamos sobre o perfil dos professores formadores do TOPA, a importância da formação de professores para atuar no TOPA, e a prática do professor formador do programa TOPA. Como foco nesta pesquisa, este capítulo mereceu destaque.

Percurso metodológico pretenderei trilhar na pesquisa, versarei sobre o caminho metodológico que será utilizado para a realização desta pesquisa. Ao tempo, informamos que está parte da pesquisa será iniciada a partir do dia 20/06/2019.

2 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: ESTADO DA ARTE

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos professores Formadores, discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo. Entretanto, todos os demais saberes docentes também serão considerados, uma vez que os saberes experienciais são compostos de todos os outros (TARDIF, 2014).

O presente estudo, baseado em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, foi construído na perspectiva de um "estado da arte" ou "estado do conhecimento", busca analisar as principais características reveladas pela produção acadêmica estadual a respeito da formação de professores formadores para a Educação de Jovens e Adultos (TOPA). Com a intenção de trazer contribuições para as políticas educacionais, essa análise integra um estudo maior sobre o tema gerador, pertinente ao projeto de pesquisa em andamento do Mestrado em Educação, intitulado "Reflexões da Formação e Prática Docente do Professor Formador da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/TOPA: (des)caminhos percorridos", o referido projeto pertence à Linha de Pesquisa Educação e Subjetivação, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/UESB.

Além dos espaços de pesquisa citados acima, foram realizadas buscas nos seguintes ambiente: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), entretanto, salientamos que, em nenhum deles, foram encontrados registros sobre o TOPA. Podemos sinalizar que a ausência de trabalhos sobre o TOPA ocorre por ser este um programa específico da Bahia.

Para a busca no banco de dados da biblioteca digital e, visando uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordam a temática, foram catalogados o total de onze (11) arquivos, dos quais, após análise dos resumos, inferiu-se que apenas nove (9) poderiam subsidiar a pesquisa, porém, após leitura do referencial teórico, somente seis (6) se encontravam consonantes com o aporte teórico pretendido.

Nessa perspectiva é que surge este trabalho na modalidade de "estado do conhecimento" ou "estado da arte", que tem por finalidade elaborar um mapeamento de discussões dos temas de produções acadêmicas em diversos campos.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois

procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, aponta as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identifica experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhece as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Portanto, a pesquisa aqui apresentada, além de ampliar o recorte temporal em relação aos estudos anteriores, manteve forte diálogo com dados já produzidos, de modo a ampliar o panorama sobre essa produção.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, desenvolveu-se um estudo descritivo exploratório, de cunho qualitativo**,** uma pesquisa *ex-post facto*[6], que significa "a partir do fato passado". Este tipo de pesquisa é responsável por verificar a existência de relações entre as variáveis. O experimento, portanto, realiza-se depois dos fatos e do estudo das variações nas variáveis. O *lócus* desta pesquisa foi a cidade de Vitória da Conquista, visto que os colaboradores deste trabalho atuaram como formadores do TOPA nesse município, e os sujeitos informantes desta pesquisa foram um total de dez (10) professores formadores, que atuaram no programa TOPA.

Utilizamos como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo, pois, constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Desse modo, a opção que melhor se adaptou aos objetivos da pesquisa apresentada neste estado da arte é a análise de conteúdo. Sobre essa perspectiva, Bardin (2011, p. 19) declara que "a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". Desse modo, constitui

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p. 42).

[6] *Ex-postfacto* significa "a partir do fato passado", este tipo de pesquisa é responsável por verificar a existência de relações entre as variáveis. O experimento, portanto, realiza-se depois dos fatos e do estudo das variações nas variáveis.

Bardin (1995) aponta para três fases no desenvolvimento metodológico do estudo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Mediante esse encaminhamento, Campos (2004) faz uma releitura e indica apontamentos para o desenvolvimento da pesquisa com base na abordagem de conteúdo: a) fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus*, sobre o qual são realizadas diversas leituras para apenas apreender as principais ideias e significados, ou seja, uma pré-análise dos dados; b) seleção das unidades de análise (ou unidades de significados). Para o autor, há várias opções na seleção dos recortes, mas uma das mais utilizadas é a análise temática (temas), mediante a análise de sentenças, frases ou parágrafos como "unidades de análise". Essas unidades são selecionadas de acordo com o problema e objetivos da pesquisa; c) processo de categorização e subcategorização em que os enunciados podem ser agrupados por proximidade ou distanciamento em função dos objetivos da investigação. Tal categorização pode ser de caráter filosófico ou empírico.

A definição de categorização pode contribuir no debate quanto às questões que se referem ao método do conhecimento no campo de investigação e, neste caso, os objetos voltados à educação de Jovens e Adultos.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

Por tratar-se de pesquisas na área das ciências sociais inseridas em instituições, a estrutura metodológica também deve ser rigorosamente planejada, considerando-se em primeiro plano a ética do pesquisador ao engendrar-se em determinada organização. A obtenção de dados requer um redobrado cuidado do pesquisador quanto às opiniões dos respondentes e da organização. Devem imperar, portanto, a ética e o rigor científico, no caminho a ser trilhado. Silva (2005) indica ainda que não há, no método, um esquema rígido de utilização e que o cientista social pode e deve utilizar essa flexibilidade, entretanto, permanece o compromisso de imprimir nitidez ao quadro teórico e a postura metodológica.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. Assim, podemos concluir que a análise de conteúdo é uma leitura profunda, determinada pelas condições

oferecidas pelo sistema linguístico, e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, utilização e aplicação de um determinado conteúdo.

Tendo em vista as diferentes análises possibilitadas por esta pesquisa, este trabalho apresenta um recorte do estudo realizado a partir das pesquisas, cujo enfoque maior está na formação do professor formador do TOPA e sua prática. Este estudo traz como objetivo geral: Compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos Professores Formadores, discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo. E como objetivos específicos: Conhecer a história da alfabetização de jovens e adultos, a construção política da EJA no Brasil e o reflexo deste processo para o Programa Todos pela Alfabetização; Verificar a formação inicial e continuada do Professor Formador do TOPA e a sua contribuição para aplicação da sua prática pedagógica.

A seguir, iremos, no capítulo seguinte, abordar a história do surgimento da EJA em nosso país.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIADA EJA

Neste capítulo, narraremos um pouco da história da EJA no Brasil, os programas que surgiram no decorrer da história, até o memento atual.

Durante a campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, surge a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (COLAVITTO; ARRUDA, 2014). Nesta época cria-se o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo; surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Nos anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB) (VIEIRA, 2004). Logo após, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (HADDAD, 1991), enquanto na Bahia, o AJA Bahia (2002-2006) e o TOPA (2007-2017), acontecendo com a garantia de direitos para o cidadão a partir do ensinar e aprender a ler e escrever. Embora tenham sido elaborados com boas intenções e estejam voltados para a “redução quantitativa dos índices do analfabetismo”, busca-se, ainda, pedagogicamente a garantia da qualidade do processo educativo. Objetivando alfabetizar todas as pessoas, criou-se os Centros de Estudos Supletivos

em todo o país, tendo como proposta ser um modelo de educação do futuro, atendendo à necessidade de uma sociedade em processo de modernização com o intuito de escolarizar o maior número de pessoas possíveis.

Segundo Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Durante a década de 80, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, possibilitando que as atividades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fossem ampliadas. Com o início do Governo Collor, nos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais e a Fundação Educar levou todos os seus funcionários a estarem disponíveis no mercado de trabalho. Com isso, a União foi se afastando das atividades da EJA, em 2003, e anunciado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que a EJA seria responsabilidade do governo.

Com um olhar diferenciado para a educação da EJA, foi criada, no Governo Lula (2007), uma Secretaria Extraordinária de Erradicações do Analfabetismo, tendo como meta acabar com o analfabetismo durante os quatro anos em que o presidente Lula estivesse no governo. Para ser cumprida essa meta, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo direcionar a assistência a projetos diretamente relacionados com ações de Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores, no qual o MEC estaria responsável por contribuir com organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de alfabetização e com órgãos públicos, estaduais e municipais.

O Programa Brasil Alfabetizado provocou um crescimento da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), os estados e os municípios para combater o analfabetismo. Atualmente, a parceria só aumenta, assim como a quantidade de alunos em algumas regiões, a ação em conjunto é importante para estimular a continuidade da formação no ensino de jovens e adultos. Surge em 2007, por meio do Decreto nº 10.339 de 09 de maio de 2207, através da Secretária da Educação do Estado da Bahia, o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), que chegou com a proposta de Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos, no contexto de educação popular, na perspectiva emancipatória, surgindo com o desejo de garantir o direito à alfabetização como dever do Estado. Com o TOPA, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia amplia parcerias com municípios, instituições de ensino superior (IES), entidades não-governamentais e organizações sociais. A intenção era construir políticas públicas para a educação de jovens, adultos e idosos, especialmente voltadas para a alfabetização. Com a mudança de governo, novamente o programa da EJA veio a ser finalizado, sendo realizado em

2017 as últimas formações do TOPA. Até a presente data, não há nenhum programa para atender ao público da EJA em andamento.

Apesar dos avanços obtidos no âmbito político e pedagógico, ainda é pouco o reconhecimento da EJA enquanto modalidade/espaço/tempo de formação. A EJA segue se arrastando com pouco espaço no sistema educacional brasileiro.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Esta seção tem como foco realizar uma breve discussão sobre a formação de professores para atuarem na EJA, observando que a ação de ensinar contribui para a constituição do professor.

Paulo Freire (1996, p. 39) ressalta que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

É importante destacar que, seguindo o que Freire (1996) orienta no livro "*Pedagogia da autonomia*", na parte que escreve as exigências do processo de ensinar para o educador ter um excelente resultado em suas aulas, faz-se necessário que ele perceba o quanto será importante à sua prática. O papel do educador, frente ao sucesso que almeja atingir, encontra-se ligado à maneira que este vai desenvolver suas atividades.

Para Freire (1996) o educador precisa fazer uma investigação para conhecer quem é seu aluno e a partir daí pensar e organizar seu planejamento de acordo com a realidade exigida no momento. Para tanto, o professor, ao pensar sua aula, não pode esquecer como ele fará para desenvolver a criatividade dos seus alunos, uma vez que, sem exercitar esses questionamentos que estão adormecidos dentro de cada indivíduo, seu trabalho é nada ou quase nada, pois sabemos que uma boa aula é aquela que também se caracteriza pela interação e troca de pensamentos e experiências entre educador-educando e educando-educador.

No Brasil, a educação de jovens e adultos tem sido um tema polêmico desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular. Somente quando Freire e Moacir de Góes começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade desses alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele nas escolas regulares, destinado a crianças. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas (MOURA, 2008).

Quanto à prática dos professores, a orientação é utilizara socialização das experiências, conhecer os símbolos, a sala de aula de EJA. O professor deve provocar a curiosidade no educando, fazendo-o ir à busca de novos desafios que, mais tarde, tornarão novos conhecimentos. Ser educador é entrar no mundo do educando, redescobri-lo, ajudando a suprir suas necessidades.

O público que busca a EJA vem trazendo nas suas mochilas sonhos, esperanças, crenças, vivências, conhecimento de mundo e oportunidades que marcaram sua vida cotidiana/escolar. A escola tem, nas últimas décadas, assumindo um papel significativo na sociedade, proporcionando a libertação de seus sujeitos.

A educação, segundo Paulo Freire (1996), não pode ser percebida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas como umas práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica, profundamente democrática e libertadora contra o princípio de uma educação bancária, uma educação contra um tipo de educação que domesticava a educação, em que o homem não tinha sua liberdade de conhecer, de levar sua realidade vivida ao conhecimento.

O conhecimento modifica o homem, assim considera-se que a EJA seja capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa e traga oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres. No Brasil, tem sido uma estratégia de exclusão da desigualdade social, por isso, a realidade do aluno é algo fundamental e deve ser conhecido pelo professor, em especial, aquele que leciona para essa modalidade de ensino.

Para Freire (1996), a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento é de fundamental importância aos rumos na prática pedagógica. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Ainda, segundo Freire (1996), os educadores que se dedicam a ensinar na Educação de Jovens e Adultos devem buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula, devendo o professor ser o estimulador, o mediador de seus alunos. Nesse sentido, “não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1999, p. 153).

O método Paulo Freire objetiva alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Busca a formação integral do educando, fazendo refletir uma *práxis* política a conscientização, incentivando para a autonomia e são transformados por uma educação libertadora. Como sustenta Freire (2007,

p. 105), esse método “é o procedimento, no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”. Freire (2001) elaborou o método de Alfabetização de Jovens e Adultos, a partir do diálogo, principalmente, do diálogo entre educador e educando, um ouvindo e respeitando o outro, visto que “o papel do homem é o de sujeito e não de simples objeto” (FREIRE, 2001, p. 53).

Os alfabetizadores da EJA devem utilizar o diálogo com os alunos para abordar nas aulas o tema de interesses deles, falar do cotidiano, das necessidades, dos seus desejos, gostos, sonhos etc. Nessa concepção, os educandos devem ser sempre sujeitos capazes de pensar, de refletir e de serem críticos, proporcionando, assim, a interação, buscando também trabalhar, a partir da realidade do educando, os conhecimentos prévios que trazem os ensinamentos que ele tem mediante a sua trajetória de vida.

Segundo Soares (2001), não é só a Leitura e a Escrita, a fala oral também é importante, pois a pessoa letrada tem seu modo de falar diferente de uma pessoa iletrada ou analfabeta, aquele que convive com a escrita tem sua linguagem oral alterada, muda-se o jeito de falar e o vocabulário. Esse educador não deve então corrigir nem tentar mudar esses jovens e adultos, mas sim aproveitar essa maneira de falar diferenciada e esse letramento que ele já possui para aprimorar a sua prática em sala de aula.

Compreende-se, assim, que o alfabetizador precisa descobrir maneiras de incentivar esses sujeitos, levando-os a se tornar alfabetizados e letrados. Cabe então ao professor o papel crucial nesse processo, pois é o alfabetizador que toma decisões sobre o que, como e quando ensinar, e cria situações para que esses alunos aprendam. Mesmo havendo um esforço por parte do professor e do aluno, a situação ainda é preocupante, pois ainda falta qualidade de estrutura, de ensino, de metodologias e de políticas públicas que amparem a EJA na sua totalidade, para que o aluno da EJA consiga o seu direito de ser alfabetizado e letrado em uma Educação de qualidade.

2.3 A BAHIA RECEBE O PROGRAMA TOPA

Nesta seção estaremos apresentando o Programa TOPA e sua trajetória em meio a tantos desafios. Foi inspirado por educadores como Anísio Teixeira e Cosme de Farias, que tentaram melhorar a qualidade de vida dos baianos, as desigualdades sociais e culturais da Bahia, além das grandes distâncias entre as regiões do estado e a dificuldade de acesso a um grande número de comunidade.

A instituição do Programa Todos pela Alfabetização se deu por meio do Decreto 10.339

de 09 de maio de 2007, que institui, no âmbito do Estado da Bahia, o programa especial de alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA.

Com um desejo de mudar a realidade do analfabetismo na Bahia, surge então o TOPA, que é considerado a principal ação do Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, projetado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em parceria com municípios, IES, entidades não governamentais e organizações sociais, sendo desenvolvido por meio de adesão e tendo como objetivos:

> Promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural. Objetiva também Reduzir os índices de ingresso e a permanência na escola de jovens com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos e adultos; dotar os beneficiários de condições que efetivamente auxiliem na sua inclusão social, política, econômica e cultural; proporcionar aos jovens e adultos alternativas de profissionalização integradas aos processos de alfabetização e escolarização (BAHIA, 2007, p. 51).

O Programa TOPA, iniciado em 2007, constitui-se num grande coletivo social que realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade, semeando sonhos e plantando esperanças por onde passa. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o TOPA persegue a meta de alfabetizar um milhão de pessoas de 15 anos ou mais, que se deu a partir de um Decreto-Lei. Foi no interior dos movimentos sociais e sindicais, e prefeituras espalhadas por todo o estado da Bahia, que o TOPA encontrou solo fértil para crescer e se desenvolver.

Nesse sentido, diante dos dados aqui analisados, apresentamos a planilha abaixo com a relação nominal das dissertações que mais se aproximam deste estudo e que darão suporte inicial à nossa pesquisa, sendo este o levantamento do nosso filtro. O objetivo desse estado da arte foi analisar cada dissertação na sua profundidade e, desse modo, refletir o que cada pesquisador/a usou para desenvolver sua pesquisa. A revisão e análise dos artigos seguiram a temática estabelecida pela pesquisa, ou seja, “A Formação e Prática Docente do Professor Formador do TOPA: (des)caminhos percorridos”.

Quadro 1 - Levantamento documental do período de 2009 a 2018

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO				
CAPES				
DESCRITOR: GESTÃO DEMOCRÁTICA E COORDENADOR PEDAGÓGICO				
TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS IDEIAS	AUTORES	CONCLUSÕES
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA EDUCAÇÃO-TOPA, NO MUNICÍPIO DE IRECÊ E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA	Investigar a proposta de formação de professores alfabetizadores com o intuito de compreender a possibilidade da formação continuada estar sendo realizada pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB e a sua contribuição para a melhoria da qualidade da práxis pedagógica do professor alfabetizador em Irecê. Sua proposta apresenta como objetivo geral a reflexão sobre a formação inicial do educador da EJA e a sua contribuição para atuar no Programa Todos pela Alfabetização.	A pesquisadora apresenta uma proposta de intervenção onde objetiva promover a formação inicial e continuada aos professores alfabetizadores, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades do ser educador e alfabetizador, trabalhando a teoria e a prática, contribuindo para a construção dos saberes e fazeres da práxis alfabetizadora, afirmando que as evidencias encontradas na pesquisa a luz do diálogo teórico e da pesquisa, identificou ainda que a formação que vem sendo destinada aos professores alfabetizadores ainda não vem atendendo as necessidades formativas desses profissionais. Identifica também que haja a	HELGA PORTO MIRANDA	A pesquisadora concluí que a formação que vem sendo desenvolvida pela UNEB não está conseguindo desenvolver saberes teórico- práticos para a atuação nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. A formação inicial destes sujeitos tem sido insuficiente para que compreendam as especificidades de alfabetizar jovens, adultos e idosos, não conseguem construir uma base teórica que sustente a prática docente. Dessa forma, a formação deve considerar os conhecimentos básicos da educação: históricos, epistemológico, pedagógico e em um segundo momento os conhecimentos relativos à práxis de alfabetizar, letrar jovens, adultos e idosos
Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos - BA 2015	DESAFIOS DOS EDUCADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS, VINCULADOS AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA, JUNTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA: ANÁLISE DO PERÍODO 2011 – 2015	Dentre algumas dificuldades ela cita a formação básica dos alfabetizadores e a falta de experiência e prática destes na educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades que este público traz consigo.	JANILDA SILVA PINHO	O fato da seleção dos bolsistas ficarem a cargo das entidades parceiras e das Secretarias Municipais de Educação, fato que ocasiona problemas ao Processo de Formação, já que em alguns casos, pessoas despreparadas são selecionadas como bolsistas, o que compromete a eficácia da Política Pública do TOPA
Perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia.	Compreender o processo de formação de professores alfabetizadores e a contribuição do trabalho destes para a diminuição do alto índice de analfabetismo no Estado.	Acrescenta quanto a avaliação do processo de formação de professores alfabetizadores que poderá se reestruturar enquanto política pública para considerar as contribuições dos estudos sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, na perspectiva de que o	ADRIANA DOS SANTOS MARMORI LIMA	defende a ideia de que a inclusão sociodigital dos cidadãos, aqui entendida como a democratização do acesso dos homens e mulheres aos bens materiais e imateriais produzidos ao longo da história da sociedade, incluindo-se neste campo os bens as tecnologias digitais, não necessariamente se dá pela implementação de políticas

Quadro 1 - Levantamento documental do período de 2009 a 2018

(continuação)

NAS PÁGINAS DO LIVRO-MUNDO, TRAVESSIAS DO ALFABETIZAR: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO TOPA/UEFS	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	È 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.	LUDIMILA DE OLIVEIRA BARROS	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
ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: um estudo do Programa TOPA no município de Vitória da Conquista –BA	Objetivou-se analisar o Programa TOPA - Todos pela Alfabetização, como política pública de educação de jovens e adultos no município de Vitoria da Conquista – BA.	Identificar as ações desenvolvidas pelo município para a migração dos alunos do TOPA para a rede regular de ensino, é bom lembrar que este trabalho partiu do princípio de que a educação seja um direito.	ONEY CARDOSO BADARÓ ALVES DA SILVA	Os dados denunciam também que o TOPA, não tem efetivamente funcionado com esse propósito no município de Vitória da Conquista, dada à fragilidade no desenvolvimento de suas ações. Vale lembrar que o objetivo desejado no final do Programa é, além de alfabetizar os jovens e adultos, incentivá-los a continuarem seus estudos na escola regular.
SABERES EXPERIENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA	Compreender de que forma os saberes experienciais contribuem para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, com o intuito de aprofundar os conhecimentos no campo da Eja e saberes docentes.	Sendo possível apreender o explícito e o implícito a respeito das experiências formativas vivenciadas por elas, da organização do ensino e de suas práticas pedagógicas e das contribuições dos saberes experienciais para atuação docente na modalidade.	CAMILA MOREIRA ALVES	Esta dissertação nos permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA e dos saberes docentes, em busca de novos caminhos possíveis e de perspectivas de uma educação significativa para alunos e professores neste contexto

Fonte: elaborado pelo autor

2.4 ANÁLISES DOS DADOS

Observamos que a pesquisadora Miranda (2015) abordou o tema: "A formação profissional dos educadores que atuam no programa todos pela educação - TOPA, no município de Irecê –BA e a relação com a *práxis* pedagógica", buscando investigar a proposta de formação de professores alfabetizadores com o intuito de compreender a possibilidade da formação continuada que está sendo realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a sua contribuição para a melhoria da qualidade da práxis pedagógica do professor alfabetizador em

Irecê. Em sua proposta, apresenta como objetivo geral a reflexão sobre a formação inicial do educador da EJA e a sua contribuição para atuar no Programa Todos pela Alfabetização.

A pesquisadora apresenta como referencial teórico Freire (1996), Gadotti (2005, 2014), Dantas (2005, 2012), Romão (2011), Capucho (2012), Pimenta (2012), Soares (2002), Ventura (2007, 2014), dentre outros. Podemos ratificar a importância desse trabalho, que identifica as lacunas da formação, tais quais: a ausência de atendimento das necessidades formativas do professor alfabetizador; o tempo de ocorrência das formações; a necessidade de prática, dentre outras. Como sujeitos da pesquisa são apresentados professores alfabetizadores, entrevistados pela pesquisadora. A pesquisa apresenta como principal resultado o desenvolvimento do processo formativo desses sujeitos, suas lacunas e suas contribuições.

A pesquisadora aponta que essa pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando questionários semiestruturados para entrevista dos sujeitos envolvidos no processo educacional do campo de pesquisa. Notamos na temática abordada pela autora que a formação dos professores Alfabetizadores e suas práticas são sempre o foco principal das suas pesquisas.

Segundo Freire (1996, p. 39), neste momento de investimento na formação profissional, é importante que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, Miranda (2015) acrescenta que a formação do profissional da EJA necessita ser analisada enquanto investimento educacional, político, social, que irá trazer melhoramentos, benfeitorias ao conjunto da sociedade, considerando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Miranda (2015) acrescenta ainda que ensinar, acima de tudo, exige respeito aos saberes dos educados, e não podemos esquecer que esses saberes são socialmente construídos na prática social. O ato de educar não se limita aos “conteúdos” que o professor possui e deve transmitir, pois deve partir do princípio de que há uma troca efetiva de informações e de conhecimento entre educador e educando.

Por fim, a pesquisadora apresenta uma proposta de intervenção na qual objetiva promover a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades do ser educador e alfabetizador, trabalhando a teoria e a prática, contribuindo para a construção dos saberes e fazeres da práxis alfabetizadora, afirmando que as evidências encontradas na pesquisa, à luz do diálogo teórico e da pesquisa, identificaram ainda que a formação que vem sendo destinada aos professores

alfabetizadores ainda não vem atendendo às necessidades formativas desses profissionais. Identifica também a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam a formação dos professores alfabetizadores que atuam no Programa TOPA.

Nesse sentido, a proposta que a pesquisadora apresenta vem subsidiar a compreender o contexto da formação destinada aos professores alfabetizadores que atuam na prática alfabetizadora no programa, e que necessitam de uma formação mais ampla, processual e contínua, não só no que diz respeito ao ato de alfabetizar, como também nos saberes sobre ser educador, saberes epistemológicos, históricos, políticos de formação do profissional.

A autora Miranda, deixa ainda em seu trabalho um apelo aos governantes: "Esperamos que as ponderações aqui apresentadas sejam inquietantes e provocadoras de novas reflexões. Não trouxemos aqui verdades prontas e acabadas, porém, alguns resultados de um estudo que ainda em outros momentos poderão suscitar novas questões, novos olhares e novas perspectivas".

Afirma que o Programa TOPA apresenta o desafio de alfabetizar, realizar a inclusão social e contribuir com a emancipação humana. Esse grande desafio só será superado se tivermos professores com uma formação sólida, de qualidade, e esta tem sido a responsabilidade da Universidade, formar o professor alfabetizador que atua no TOPA com responsabilidade social, para a emancipação humana.

A pesquisadora concluiu que a formação que vem sendo desenvolvida pela UNEB não está conseguindo desenvolver saberes teórico-práticos para a atuação nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. A formação inicial destes sujeitos tem sido insuficiente para que compreendam as especificidades de alfabetizar jovens, adultos e idosos, pois não conseguem construir uma base teórica que sustente a prática docente. Dessa forma, a formação deve considerar os conhecimentos básicos da educação: históricos, epistemológico, pedagógico e, em um segundo momento, os conhecimentos relativos a práxis de alfabetizar, letrar jovens, adultos e idosos.

Diante dessas evidências apresentadas pela pesquisa, a pesquisadora acrescenta que há necessidade urgente de um novo olhar sobre a formação desenvolvida pela Universidade para os professores alfabetizadores que fazem parte do programa TOPA. Consideramos também que a ausência da experiência profissional leva muitos professores Alfabetizadores a estarem iniciando as atividades de ensino no programa.

Assim, Miranda (2015) conclui o seu trabalho, com esse desejo, esse novo olhar para as formações do TOPA no município de Irecê-Bahia.

Ao descrever a dissertação de Pinho (2017), verificamos que a mesma pesquisou a

respeito dos “Desafios dos Educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, junto ao Processo de Formação dos Bolsistas do Programa: análise do Período 2011–2015”.

Observamos que Pinho (2001) aponta que essa pesquisa é um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, exploratório-descritiva e pesquisa *ex-post-facto*, a partir da análise de documentos oficiais, cuja investigação ocorre mediante dados coletados a partir dos planos de trabalhos definidos pela coordenação do TOPA/UEFS. Observa-se que a autora desenvolve sua pesquisa abordando as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores e todos os outros profissionais que compõem as formações ocorridas pela UEFS. Busca compreender como é estruturado o Programa e o processo de formação dos bolsistas, sob a responsabilidade da UEFS, como Unidade Formadora, desde o momento de seleção de professores formadores, do planejamento metodológico e pedagógico da formação, até as etapas de formação propriamente ditas, e como se processa a atuação desses formadores nas fases de planejamento e durante as aulas formativas, bem como as dificuldades enfrentadas.

Segundo Pinho (2017), a escolha de um estudo empírico para validar seu trabalho deu-se pela abrangência do método utilizado, que compreende desde o planejamento do estudo até a análise e compreensão dos dados, o que possibilita à pesquisadora resultados mais próximos da realidade do contexto de estudo, garantindo a fidelidade dos dados.

Dentre algumas dificuldades, ela aponta a formação básica dos alfabetizadores e a falta de experiência e prática destes na educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades que este público traz consigo.

A pesquisadora acrescenta que, segundo relatos dos formadores, bem como das informações levantadas pela coordenação do TOPA/UEFS, presentes nos relatórios enviados à Secretaria de Educação Continuada (SEC), ainda é comum a incidência, durante as formações, de bolsistas sem experiência na área educacional, nas práticas docentes e na Educação de Jovens e Adultos.

Pinho (2017) relata também que, durante as formações *in loco*, a equipe da UEFS observava que, em alguns casos, o professor alfabetizador não desenvolvia junto aos seus educandos a proposta apresentada durante as formações continuadas, eles reproduziam nas turmas de alfabetização de adultos a mesma metodologia utilizada para alfabetizar crianças, utilizando atividades empregadas na educação infantil, desenhos infantis, por exemplo, e aplicavam aos alunos do programa, “[...] não tinham a preocupação de alfabetizar com letramento, como era a perspectiva do TOPA, e de não infantilizar, por se tratar de adultos”.

A pesquisadora apresenta a opinião de alguns dos Professores Formadores, os quais

afirmavam que existia uma “barganha política do TOPA” que comprometia a execução do Programa e, apesar dos relatórios enviados à SEC apontarem todas essas dificuldades e irregularidades vivenciadas ao longo das formações, nenhuma ação foi realmente efetivada na tentativa de minimizar ou sanar eventuais efeitos negativos.

Observa-se que as dificuldades encontradas pela pesquisadora são praticamente as mesmas encontradas pelos professores formadores em outras localidades. Percebe-se também que, em se tratando de formação de jovens e adultos, é necessário um saber específico e, nesse sentido, o estudo de formação de professores se faz necessário para uma boa atuação e para se alcançar as metas desejadas pelo programa.

Pinho (2017) acrescenta que em alguns dos municípios polos observa-se a falta de estrutura mínima para o funcionamento das formações/ aulas: ambientes quentes, sem ventilação, banheiro sem condições de uso, carteiras quebradas ou insuficientes, em alguns locais, nem salas de aula tinham, a alfabetização ocorria na casa do próprio alfabetizador que, em alguns momentos, nem se valia do material didático, devido aos constantes atrasos de envio por parte do governo do estado. Sinalizaram também problemas relacionados à falta de apoio e compromisso dos gestores locais em proporcionar aos bolsistas e alfabetizandos as condições apropriadas para o processo de alfabetização.

Para concluir a pesquisa, ratifica a hipótese inicialmente levantada de que o fato da seleção dos bolsistas ficarem a cargo das entidades parceiras e das Secretarias Municipais de Educação ocasiona problemas ao Processo de Formação, já que, em alguns casos, pessoas despreparadas são selecionadas como bolsistas, o que compromete a eficácia da Política Pública do TOPA. Complementa ainda que, sem o acompanhamento e compromisso de gestão da SEC, os problemas tornam-se recorrentes e sem um processo seletivo formalizado que embase a escolha dos interessados, e, assim, a função de alfabetizador não estará cumprindo seu verdadeiro papel.

Apresentamos a dissertação da pesquisadora Lima (2009), que traz como tema: “O Programa TOPA/UNEB: formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio digital dos jovens e adultos da Bahia”.

A pesquisa de Lima (2009) tem como objetivo geral compreender o processo de formação de professores alfabetizadores e a contribuição do trabalho destes para a diminuição do alto índice de analfabetismo no Estado.

A pesquisadora utiliza, enquanto método de pesquisa, o estudo de caso que culminou numa abordagem qualitativa. Para tanto, procurou entender o programa em dois momentos: inicialmente, através do aprofundamento bibliográfico, inserindo-o em um quadro geral das

políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil e na Bahia, e relacionando-o com as discussões acerca da alfabetização no mundo contemporâneo.

Lima (2009) acrescenta, no tocante à avaliação do processo de formação de professores alfabetizadores, que poderá se reestruturar enquanto política pública para considerar as contribuições dos estudos sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, na perspectiva de que o programa também avance para a inclusão sócio digital dos alfabetizandos.

A pesquisadora chama a atenção para a importância da inclusão sócio digital dos alfabetizando, para o avanço e atualização da formação. Observa-se que a mesma seguiu um caminho prazeroso e árduo, desafiador e instigante, comprometido e técnico, para alcançar seus objetivos. Quanto às formações, ela apresenta que os alfabetizadores e formadores, em sua maioria mulheres, que traz com garra e coragem, que educam outros homens e mulheres, na certeza de que através da educação se constrói um mundo melhor.

Lima (2009) segue a sua fala concluindo que nossas vidas são entrelaçadas por saberes do cotidiano, agregados aos saberes das ciências e aos saberes tecnológicos, que imprimem nossas marcas em tudo que pensamos ou produzimos. Acrescenta que aos poucos, é que vão tecendo redes de relacionamentos e de conhecimentos e, nesse emaranhado, vão se constituindo como sujeitos históricos, políticos, comunicativos e, portanto, críticos, reflexivos e capazes de ensinar e aprender.

Por outro lado, a pesquisadora constituiu-se em um trabalho árduo, e debruçar sobre os livros, para resgatar saberes dos inúmeros teóricos, há tempos já lidos, e nos atuais, para ressignificar conceitos e teorizar práticas. Nesse garimpo, o olhar construído sobre políticas públicas, formação de professores, alfabetização e letramento, e também sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como instrumentos para a inclusão sócio digital dos sujeitos, foi alterado significativamente.

Na sua dissertação, Lima (2009) utilizou como aporte metodológico uma abordagem qualitativa que compreendesse as possibilidades de articulação entre os atos de ler e escrever, e a inclusão sócio digital dos alfabetizandos. Tal abordagem não tem a pretensão de alcançar a verdade, apenas tenta compreender a lógica que permeia, na realidade, as práticas dessas alfabetizadoras (MINAYO, 1999).

Para Lima (2009), foi desafiador trabalhar no Programa TOPA, uma vez que, ao adentrar os meandros das políticas públicas desenvolvidas pela SEC-BA em parceria com as universidades públicas, foi preciso manter uma postura impessoal de pesquisadora, para realizar um olhar como membro externo do objeto pesquisado, devido à sua condição de Pró-Reitora

de Extensão que, quotidianamente, encontra-se às voltas com os documentos, relatórios e negociações junto à SEC para implementação do Programa.

A pesquisa doa acrescenta que o Programa TOPA se caracteriza pela "busca do desenvolvimento da leitura e escrita daqueles que estiveram excluídos do mundo letrado", com o objetivo de "diminuir os índices quantitativos de analfabetismo e de despertar a necessidade de escolarização dos sujeitos" (LIMA, 2009, p. 02). Com tal objetivo amplo e complexo, foi instigante poder situar o Programa TOPA no contexto histórico em que foi elaborado, implementado e, principalmente, verificar quais as forças sociais e políticas que o conduzem.

Lima (2009) defende a ideia de que a inclusão sócia digital dos cidadãos, aqui entendida como a democratização do acesso dos homens e mulheres aos bens materiais e imateriais produzidos ao longo da história da sociedade, incluindo-se neste campo os bens e as tecnologias digitais, não necessariamente se dá pela implementação de políticas públicas elaboradas em gabinetes ou por grupos isolados, mas sim pelo processo educativo escolar e extramuros.

Por fim, a pesquisadora termina afirmando que o diálogo continua, porque é necessária a continuidade de novas pesquisas que apontem para o conceito de inclusão sócio digital e para verificação dos resultados, do processo de alfabetização na vida e no trabalho dos sujeitos jovens e adultos.

O trabalho desenvolvido por Barros (2016), intitulado "Nas páginas do Livro-Mundo, Travessias do Alfabetizar: saberes e práticas de Professores Alfabetizadores do TOPA/UEFS", apresenta uma 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 seu 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.

Barros (2016) buscou 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. O *lócus* de sua pesquisa foi a cidade de Feira de Santana, e os teórico-metodológicos que ela apresenta são: Freire (2011), em diálogo com o campo da Formação de Professores e Saberes Docentes; Tardif (2012) e Charlot (2000).

Por outro lado, a pesquisadora afirma que das muitas lições apreendidas, aprender e ensinar a leitura implica, necessariamente, na compreensão do mundo que nos cerca e na apreensão das realidades que nos alcançam. A travessia, como 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: 1) 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, uma vez que 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 confundem com suas experiências de "ser e estar" no/com o mundo.

Segundo Barros (2018), o objetivo geral dessa pesquisa só foi possível quando, em certa medida, preocupou-se em compreender quem são esses alfabetizadores, de qual (is) lugar (es) social (is) eles falam, como se projetam no mundo.

Assim, entre saberes e práticas cotidianas, os sujeitos desta pesquisa foram *ziguezagueando* suas trajetórias; construíram caminhos interpretativos de um problema, 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).

A linguagem metafórica de João Guimarães Rosa, atravessada nesses escritos, buscou apresentar um lugar de investigação científica, marcado pelo autoconhecimento e pela descoberta de si (e do outro).

Barros (2016) aponta que a construção da sua dissertação só foi possível por meio dos tantos diálogos que ela levou a tecer. As conversas com a orientadora, os encontros com os sujeitos da 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 ali contidas se desvelassem no transcorrer dos trabalhos.

Por fim, a pesquisadora encerra a linda pesquisa, fazendo um convite ao (a) leitor (a) a enveredar-se por entre as ideias contidas em seu 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, tais quais os sujeitos da pesquisa: gentes que desbravaram caminhos, que se "aventuraram" na travessia do alfabetizar e deixaram, nas páginas do livro-mundo, suas digitais.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2016) faz uma abordagem ao tema: "Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um estudo do Programa TOPA no município de Vitória da Conquista - BA", em que apresenta uma análise do Programa TOPA, como política pública de

educação de jovens e adultos no município de Vitoria da Conquista - BA. Para alcançar o objetivo, o mesmo desenvolveu um estudo descritivo exploratório de cunho qualitativo, optando pela metodologia aplicada através da entrevista, possibilitando, assim, conhecer com detalhes as formas de como o Programa vem sendo de fato executado no contexto do município de Vitória da Conquista, e identificando todas as suas ações. Acrescenta também que a pesquisa documental foi fundamental para entender o Programa a partir de sua inserção no quadro geral das políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Ao utilizar Paulo Freire como referencial, defende a ideia da alfabetização como direito e alfabetização como a porta de acesso para o exercício da cidadania. Foi nessa perspectiva e à luz de pressupostos freirianos, que foi desenvolvida a análise dos dados, por meio da técnica da análise de conteúdo.

Segunda o pesquisador, a formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores de turma do TOPA, no município de Vitória da Conquista, é oferecida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A formação é realiza em dois momentos: no primeiro momento, chamado de formação inicial, oferece o curso com quarenta horas de duração; e, no segundo, chamado de formação continuada, são mais 20h. Partindo do pressuposto de que os jovens e adultos alfabetizandos não tiveram seus direitos respeitados em relação à educação, a formação inicial e continuada procura fazer com que os alfabetizadores considerem e se apropriem da cultura dos alfabetizandos.

Silva (2016) acrescenta que, por meio dessa análise, pode-se constatar que o Programa TOPA no município tem feito pouco para a redução do analfabetismo, tendo em vista as fragilidades identificadas na execução do Programa, demonstrando, assim, que os alunos oriundos do TOPA continuam tendo negado os seus direitos à educação, principalmente no que se referem às ações praticadas para assegurar a matrícula e a permanência na rede regular de ensino, das pessoas alfabetizadas no Programa Todos pela Alfabetização.

Considerando os dados analisados, o pesquisador conclui que o Programa TOPA, que se considera como política pública de resgate de jovens e adultos na escola, apresenta alguns pontos que cabem questionamentos e análise. Os dados denunciam também que o TOPA não tem efetivamente funcionado com esse propósito no município de Vitória da Conquista, dada a fragilidade no desenvolvimento de suas ações.

O objetivo desejado ao final do Programa, segundo Silva (2016), é, além de alfabetizar os jovens e adultos, incentivá-los a continuarem seus estudos na escola regular. Acrescenta que só com a continuidade nos estudos é que o município conseguirá avançar, no sentido de reduzir de fato os índices de analfabetismo.

Por fim, o pesquisador acrescenta que seu trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar o Programa TOPA, como política pública de educação de jovens e adultos. Com isso, foi possível identificar, por meio das ações desenvolvidas, que o Programa, no contexto local, não tem cumprido com o acordo firmado oficialmente. Por outro lado, pode-se também pensar que essa falta de comprometimento, por parte do poder público, em relação à educação de pessoas jovens e adultas no país, especificamente à alfabetização, seja em decorrência das propostas de encaminhamento para o problema do analfabetismo terem sido sempre por meio de campanhas e programas e, todos eles, fracassados, pois nenhum cumpriu com suas metas, conforme apresentado neste trabalho

O trabalho realizado por Alves (2018) traz como tema: “Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA”, cujo objetivo principal é compreender de que forma os saberes experienciais contribuem para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, com o intuito de aprofundar os conhecimentos no campo da EJA e os saberes docentes.

Na sua dissertação, Alves (2018) apresenta uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como técnica de produção as narrativas autobiográficas orais para realização do levantamento dos dados empíricos. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais, localizadas na cidade de Poções/Bahia, por intermédio das narrativas autobiográficas de quatro professoras da EJA, sujeitos ativos que colaboraram e protagonizaram sua pesquisa, sendo possível apreender o explícito e o implícito a respeito das experiências formativas vivenciadas por elas, da organização do ensino e de suas práticas pedagógicas, e das contribuições dos saberes experienciais para atuação docente na modalidade. Para análise e sistematização dos dados, baseou-se nos pressupostos da análise dialógica do discurso, na perspectiva filosófica de Mikhail Bakhtin, especificamente sobre o discurso/enunciado dos atos responsáveis/responsivos.

A pesquisadora apresenta como objetivo geral de sua pesquisa: “De que forma os saberes experienciais contribuem para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino fundamental na EJA?”. Contudo, a pesquisadora define os saberes experienciais afirmando que dependem e estão relacionados à prática docente, uma vez que eles são desenvolvidos a partir da relação do professor com seu trabalho, da relação entre o professor e os outros atores envolvidos no trabalho escolar, a partir das demandas e desafios da prática pedagógica.

Alves (2018) prossegue definindo as análises das narrativas das professoras, que permitem afirmar que os saberes experienciais são os saberes que melhor contribuem para sua atuação docente na EJA; já que os saberes experienciais são saberes que emergem da

experiência, pois são desenvolvidos pelo professor no âmbito da prática docente (TARDIF, 2014).

De acordo com Nunes (2001 apud ALVES, 2018), que os saberes experienciais são saberes práticos, constituídos a partir do trabalho do professor, validado e legitimado pela experiência, mesmo sem respaldo científico. Entretanto, a autora ressalta que "[...] o fato de pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa a negação do papel da teoria na produção do conhecimento" (NUNES, 2001, p. 31). Isso é posto, porque os saberes experienciais são constituídos por outros saberes (da formação profissional, disciplinares e curriculares), nos quais têm um embasamento teórico e científico.

Sendo assim, Alves (2018), explica que os saberes experienciais adquirem destaque nos discursos das professoras, pois contribuem para sua atuação docente das seguintes formas: ao explicitarem que é um saber funcional, prático, útil, necessário; atende ao contexto e às especificidades da EJA; direciona a ação docente; é um saber interativo, temporal, reflexivo, crítico, formador; oferece segurança e certezas à prática; ajuda a contornar situações; compreende a prática docente, próximo da realidade dos alunos; contempla as necessidades e as dificuldades da sala de aula; alicerça a prática pedagógica.

A pesquisadora apresenta em sua pesquisa relatos das professoras Cecília Meireles, Clarice Lispector e Cora Coralina, através dos quais evidencia que os saberes experienciais são desenvolvidos porque tem utilidade, serventia, préstimo, e satisfazem suas necessidades docentes na EJA, correspondem às expectativas da sua função, isto é, são funcionais, visa um uso prático.

A pesquisadora conclui, em virtude do que foi apresentado, ressaltando que os saberes experienciais possuem uma relação intrínseca com a prática docente, com o trabalho cotidiano do professor, mas também estão vigorosamente ligados à relação com o outro, à integração entre sujeitos, à relação entre professor e aluno, e outros atores da escola.

Por fim, Alves (2018) encerra a dissertação afirmando que o trabalhado desenvolvido lhe permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA e dos saberes docentes, em busca de novos caminhos possíveis e de perspectivas de uma educação significativa para alunos e professores nesse contexto, esperando que a sua pesquisa tenha contribuído com a prática pedagógica de professores, de jovens e adultos, com o desenvolvimento de políticas públicas para a modalidade, com a construção de uma identidade profissional dos professores, com a formação de acadêmicos, além de favorecer debates e reflexões sobre as contribuições dos saberes experienciais na EJA.

Neste trabalho, foram avaliados artigos científicos sobre o tema da formação dos professores formadores da Educação para Jovens e Adultos (EJA) /Todos pela Educação (TOPA), e a sua prática docente, ou seja, sua aplicabilidade nos espaços de formação desses educadores. Os resultados dessas produções foram significativos para o andamento desta pesquisa, pois nos levou a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. As leituras realizadas foram pertinentes, pois propiciaram considerações relevantes para a pesquisa.

Diante da proposta de investigação do Estado da Arte, sobre este tema, baseada em dissertações e teses produzidas no Brasil, relacionadas à formação de professores do TOPA e sua prática, um desafio se concebia: descobrir quais inclinações teórico-metodológicas desses estudos estariam presentes nas produções acadêmicas. Revisar os estudos sobre formação do professor formador da EJA nos trouxe oportunidade de conhecer outros trabalhos, por meio de relatos, experiências, riquezas das pesquisas e desafios.

O estudo realizado é parte do percurso da pesquisa e foi de grande importância para não ficar apenas na teorização do elaborar. Por em prática as discussões sobre como buscar, catalogar e construir um texto científico com características do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” é um exercício muito rico e proveitoso para o embasamento do objeto de pesquisa do mestrado. Para além de finalidades acadêmicas, esse tipo de trabalho proporcionou uma visão mais aguçada das temáticas relacionadas com o meu objeto de pesquisa.

Certamente, sabíamos que essa seria uma caminhada difícil, mas que iria trazer grandes contribuições. Sendo assim, ao ler as pesquisas encontradas, as informações colhidas evidenciam as necessidades de formação dos educadores referentes à construção de suas práticas, como também esclarecer as dúvidas, angústias encontradas no decorrer das formações.

As dificuldades levantadas durante as leituras das dissertações selecionadas desencadeiam mudanças tanto pedagógicas como metodológicas nas formações subsequentes, a fim de, além de dinamizar o processo, fazê-lo sempre atual e atrativo à participação e envolvimento do público da EJA.

A angústia concebida durante as formações, a falta do estudo e sua aplicabilidade prática é compartilhada por todos os alfabetizadores, cada um em seu nível de entendimento/conhecimento. No decorrer das leituras das dissertações, no que tange à formação dos professores, foi possível perceber um alto grau de comprometimento dos formadores na atenção e aprendizados das atividades propostas, uma incerteza dentro do que se plantou a mesma angústia sofrida por mim, é compartilhada por todos os formadores, em todos os lugares onde se aplica as formações.

Pode-se concluir que, dentre os estudiosos mais citados pelos autores pesquisados, o autor

Paulo Freire tem local de destaque, por possuir uma base metodológica bem relacionada com as práticas expostas em formações do TOPA, no período, e ter sido citado em todos os trabalhos selecionados. Uma das ideias centrais deste autor é que não há conhecimento pronto e acabado, estando o mesmo sempre em construção. Por outro lado, Freire (2014) afirma que a prática docente envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Assim, encontramos em cada uma dessas pesquisas a resposta para as nossas indagações, aprendemos que é no fazer que se constrói. Buscamos um caminho desconhecido, definir conceitos que servissem como aporte para responder às nossas dúvidas.

Dessa forma, entende-se que o professor formador é o principal agente para fazer cumprir/ acontecer um bom trabalho nos municípios onde se aplicou o TOPA. Para tal, ele pode explorar melhor sua relação com o aluno, o modo como planeja as atividades para o aluno, o ouvir, conhecer esse aluno, sua origem, em qual contexto vive, ser dinâmico, criativo e, acima de tudo, gostar do que faz.

3 O PROGRAMA EJA E A SUA TRAJETÓRIA

Para compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é preciso fazer uma retrospectiva da história da educação no Brasil. Sabemos que a EJA é um campo complexo, também político, denso e carrega consigo o rico legado da educação popular.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA E SUA LEGISLAÇÃO

A EJA possui peculiaridades, devido ao seu alunado ser composto por jovens e adultos com dificuldades, história de vida sofrida, na maioria já inseridos no mundo do trabalho e, por isso, necessita de legislação e diretrizes curriculares direcionadas para atender as suas demandas.

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta (BRASIL, 1988, 2009).

Diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, a EJA fundamenta sua construção nas exigências legais definidas: A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura a educação de Jovens e Adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com isso será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s.p.).

O Art. 208 da Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 208. I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, 2009).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/1996), que trata da Educação de Jovens e Adultos (Título V, Capítulo II) como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que

não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. O Artigo 37 diz que "[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996, s.p.).

> Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, s.p.).

De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

> [...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 248).

A própria constituição federal, em seu artigo citado acima, nos diz que existe uma importância na alfabetização dos jovens e adultos que vivem no país e que não concluíram seus estudos em idade correta ou sequer chegaram a estudar. Cabe ao Estado, unidade federativa, ofertar uma educação adequada para todos os estudantes matriculados.

As funções da EJA são reparadora, equalizadora e qualificadora. **Reparadora**, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito

a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. **Equalizadora**, por que cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. **Qualificadora**, mais do que uma função permanente da EJA que assim pode ser chamada. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu Artigo 6º, diz que: “Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000, p. 2).

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) a integração de ações do poder público que conduza à erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2001, art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

A modalidade EJA possui tarefas imensas a executar na reinserção de jovens e adultos na vida escolar, preparando-os para conviver na dinâmica social hoje, que se caracteriza por ser competitiva e excludente. Por isso, a escola necessita preparar o jovem nesse contexto para que ele possa se adentrar no mundo de trabalho de forma eficiente e dar continuidade aos estudos, qualificando-se cada vez mais.

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

No Brasil, por muito tempo, jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada, foram excluídos do processo educacional, seja por motivos sociais, econômicos ou familiares.

> O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (PEDROSO, 2010, p. 8).

A Educação de Jovens e Adultos ao longo da sua história, em meio ao desenvolvimento social, configura-se como uma complementação de estudos e suplementação de escolarização.

Para compreender a trajetória da EJA, é preciso fazer uma retrospectiva da história da educação do Brasil. Sabemos que a EJA é um campo complexo, também político, denso, e carrega consigo o rico legado da educação popular.

A EJA se faz presente no Brasil desde a época de sua colonização. Com a chegada dos Jesuítas em 1.549, os mesmos se dedicavam a alfabetizar (catequizar) indígenas, crianças e adultos, na intenção de combater os rituais nativos e convertê-los ao cristianismo. Para além de propagar a fé católica, o trabalho educativo se destinava também ao ensino dos costumes europeus (PAIVA, 1973).

Foi somente a partir de 1940 que a educação de jovens e adultos veio se firmar como um problema de política nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 10). A implantação de uma política para EJA tinha dois objetivos: atender a uma demanda de mão de obra e formar eleitores porque analfabetos não votavam.

A educação de adultos vinculava-se naquele momento à educação profissional. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)[7], que veio corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Somente na década de 1960, nasceram os principais programas de alfabetização e educação popular, que logo ganharam atenção dos movimentos sociais, diante da necessidade de qualificação de mão de obra, para atenderem aos anseios da sociedade capitalista vigente.

Os anos de 1958-1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36). Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Surgiu daí o Plano Nacional de

[7] O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina. Seus cursos formam profissionais para 28 áreas da indústria brasileira, desde a iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica.

Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire. A proposta para a alfabetização de adultos, orientada pelo pensamento do pedagogo, ganhou visibilidade no cenário nacional brasileiro, por propor um modelo pedagógico diferenciado–extinto pelo Golpe de Estado em 1964 (CODATO, 2004). Sobre a importância de Freire e sua obra para a alfabetização de adultos, Morrow e Torres afirmam que:

> O trabalho de Freire atraiu pela primeira vez a atenção quando das suas iniciais experiências de alfabetização em Angicos, no Nordeste brasileiro. Enquanto primeiro diretor do Serviço da Extensão Cultural da Universidade do Recife (1961 –1964), no Estado de Pernambuco, Freire esteve associado à Esquerda católica e o seu pensamento foi considerado fonte de inspiração, na América Latina, para a teologia da libertação. O seu trabalho pedagógico esteve associado ao Movimento de educação de Base, aos Centros para a Cultura Popular e às Comunidades Eclesiásticas de Base no Brasil. O seu trabalho no domínio da alfabetização teve um impacto profundo no desenvolvimento da cidadania no Brasil, em virtude de, em 1963, ter sido nomeado Presidente da Comissão Nacional da Cultura Popular e Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização pelo governo populista de João Goulart. A importância da alfabetização na construção da cidadania e dos setores populares no Brasil não pode ser subestimada (MORROW; TORRES, 1998, p. 130).

Nesse tempo, em 1965, foi elaborada a proposta para alfabetização de adultos do pedagogo Paulo Freire, que criticava o sistema tradicional e orientava uma prática educativa baseada no diálogo, valorizando a cultura e os conhecimentos prévios acumulados pelo sujeito.

O Golpe da Ditadura Militar de 1964 produziu uma ruptura com os movimentos de educação popular da época. Os programas e campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos que vinham sendo desenvolvidos foram interrompidos, seus dirigentes presos, exilados, materiais apreendidos e destruídos. Seus representantes, como Paulo Freire[8] e outras lideranças, foram perseguidos, impedidos de exercer seus direitos e suas funções, e muitos foram exilados do país.

Com o fim da proposta de Freire, surgiu uma nova campanha, realizada a partir do ideário autoritário: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379 de 1967, com o propósito de erradicar o analfabetismo no Brasil. A proposta, inicialmente, foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire, mais especificamente no plano pedagógico, com a utilização da palavra geradora, que consistia em palavras do mundo vivido pelos alunos, palavras por eles pesquisadas ou palavras do

[8] Foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

cotidiano. O Mobral, enquanto política educacional de caráter assistencialista conservador, ao final da década de 1960, tinha como objetivo preencher os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular, reprimidos pelo governo da época (DI PIERRO, 2000).

Ao ser subordinado ao Departamento Nacional de Educação, o MOBRAL começou a desenvolver atividades de alfabetização e programas articulados nos campos de saúde, recreação e civismo, mediante a realização de parcerias e convênios com instituições públicas e privadas.

Após desgastes e pressão, surgiu outra modalidade de ensino para a EJA, a Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que regulamentou o Ensino Supletivo[9] (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens e adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização. O artigo 24 diz que o Supletivo tem por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham tido acesso à educação na idade própria, proporcionando seu retorno à escola (SOARES, 2002).

Os anos de 1970 se destacaram pelo controle autoritário do Estado. Nesse período, o Mobral cresceu intensamente. No final dessa década, os objetivos do Mobral passaram por modificações que ampliaram sua atuação, numa tentativa de mantê-lo vivo. Por meio da consolidação da Lei 5692/1971, o Ensino Supletivo é regulamentado. Assim, este programa marca essa década (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985 da Presidência da República institui o Programa Fundação Educar, que teve seu fim no ano de 1990, quando o governo Collor lançou a medida provisória nº 251. Com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ocupou seu lugar, com o objetivo de fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos. Nessa década (1990), a Fundação Educar foi extinta pelo governo Fernando Collor de Melo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O mesmo governo criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)[10], com o objetivo de reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos que, em termos quantitativos, chegava a 17.762.629 em 1990. O Programa entrou em crise no seu primeiro ano, assim como o governo. Com a assunção do vice-presidente, Itamar Franco, a história se repete:

---

[9] Ensino supletivo é uma modalidade educativa que tem como objetivo suprir ciclos não concluídos por um adolescente ou adulto durante a idade considerada adequada.

[10] O desafio da alfabetização na idade certa. Garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade. Esse é o desafio colocado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições.

a substituição de um Programa por outro.

Logo após, o Ministério da Educação e Cultura (MEC)[11] criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais (DI PIERRO, 2001). A meta estabelecida por esse Programa foi também ousada: reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, no período de cinco anos (BRASIL, 2010).

No ano Internacional da Alfabetização, 1990, vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), objetivou estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Com a realização dessa conferência, foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com a finalidade de conduzir esforços para ofertar a educação adequada para crianças, jovens e adultos em seus diferentes níveis e modalidade da educação.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), implantado no governo Fernando Henrique, e a regulamentação da EJA em 1997, foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, com o objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos, e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. O Programa priorizou os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%. Nesse caso, atingiu apenas os municípios das regiões norte e nordeste.

No entanto, no ano de 1999, expandiu-se para os Centros Urbanos e, em 2002, para as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Inspirado na filosofia freireana, o objetivo do Programa era ampliar a visão de mundo do educando, de modo que ele se tornasse um ser crítico e reflexivo. Para que se alcançasse esse objetivo, seria necessária a continuidade na escola. Nesse sentido, o Programa trabalhou para que seus alunos se matriculassem na Educação de Jovens e Adultos, de modo que dessem prosseguimento ao processo de escolarização.

A década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a

---

[11] Ministério da Educação e Cultura (MEC), é um órgão do governo federal que trata dos assuntos relacionados à educação e cultura em todo território nacional. É o órgão superior de todas as secretarias de educação estaduais e municipais do Brasil.

descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nessa mesma década, com a homologação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, a EJA, como modalidade da educação básica, passa a configurar como um direito das pessoas que estão ausentes do processo educacional. E as instituições governamentais deverão oferecê-la gratuitamente, facilitando o acesso e permanência de todos, na citada modalidade, conforme o Art. 4º, inciso VII: "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996, p. 19).

Quanto ao ano de2002, em relação ao analfabetismo, o quadro era o seguinte:

> De acordo com o Censo de 2000, havia, no Brasil, 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos que não sabiam ler nem escrever. Esse número correspondia, à época, a 10,09% da nossa população. Somado a isso, o mesmo Censo nos dizia que 33 milhões de brasileiros eram analfabetos funcionais. Para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2005, existiam 22.353.967 pessoas analfabetas com mais de 15 anos, número que correspondia a 13,17% da população (MARIANO, 2006, p. 13).

Assim, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, destinado à EJA. O Programa nasce na Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e, em 2004, após uma reestruturação na organização do Ministério da Educação (MEC), foi transferido para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A Secretaria incorpora o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), do qual faz parte a Coordenação-Geral de Alfabetização, responsável pela gestão do programa (MARIANO, 2006).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), a criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente a geração de três vertentes, de caráter primordialmente social, para a modalidade de EJA: o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, que tem como enfoque central a qualificação para o trabalho, unindo a implementação de ações comunitárias (BRASIL, 2006); e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

Essas vertentes, apesar de buscarem a escolarização dos adultos (RUMMERT, 2007) e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade, caracterizando a formação inicial (RUMMERT; VENTURA, 2007).

No período do governo de Dilma Roussef, houve continuidade ao Programa Brasil Alfabetizado e a implantação de outros programas com o intuito de dar acesso à educação, expressando um processo que deu prioridade ao alargamento de programas de caráter provisório e descontínuo.

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

A participação da sociedade civil no processo de reconhecimento da EJA alavancou o direito dos jovens e adultos à educação. Todavia, conforme Di Pierro (2015), todos os esforços empenhados para colocar a EJA na pauta das agendas governamentais frustraram, devido ao neoliberalismo, que contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, ou seja, no Brasil e no mundo, os avanços relacionados à EJA ainda são considerados tímidos.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) nº 10.172, com vigência de dez anos, a contar da publicação da lei, na forma do anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214º da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

O art. 2º da supracitada lei reforça algumas diretrizes do plano anterior e estabelece outras, como a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a valorização dos (as) profissionais da educação; a melhoria da qualidade da educação; a educação como direito legítimo de crianças, jovens e adultos, realçando a importância da eliminação do analfabetismo para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Destaca, ainda, em uma de suas metas, a instituição de programas "visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo", dentre outras (BRASIL, 2001, p. 41). Todavia, o poder público não conseguiu atingir a meta no plano citado, por isso, o novo PNE[12] nº 13.005/2014, define objetivos e metas para o ensino em

[12]Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

todos os níveis e modalidades a serem executados de 2014 a 2024, continuando com o compromisso de erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional, conforme meta 9 (nove).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representou um avanço para o campo da EJA. A secretaria objetiva contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial, de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Vários programas foram criados pelo MEC, entre eles, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), Projovem Urbano, com o objetivo de contribuir para a superação do analfabetismo e elevação da escolaridade.

Dessa forma, os programas e projetos tiveram dificuldades para acabar com o analfabetismo e a desigualdade social existentes no país. Não se pode julgar que o problema tem sido originado na má gestão dos governos anteriores. Os movimentos já realizados, até hoje, em prol da alfabetização das pessoas jovens e adultas são suficientes para dizer que a solução do analfabetismo exige políticas públicas sérias e articuladas com um programa de governo que esteja voltado para o desenvolvimento socioeconômico.

Assim, a partir da trajetória da EJA no Brasil, iremos conhecer a história da EJA na Bahia e em Vitória da Conquista, dentro da mesma trajetória, com as dificuldades de uma política pública voltada para esse seguimento.

3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA

A EJA na Bahia teve sua gênese com a educação jesuítica e foi organizada ao longo do tempo, de acordo com as determinações legais dos órgãos governamentais.

A EJA no Brasil, tem seu percurso marcado por rupturas decorrentes da descontinuidade de políticas públicas voltadas à sua sistematização, enquanto possibilidade de educação formal, uma vez que as experiências educacionais propostas para essa modalidade de ensino resultam, principalmente, de iniciativas individuais ou de grupos isolados que provocam/despertam e se somam às iniciativas do Estado. Na Bahia não foi diferente.

Citamos os programas caracterizados como políticas públicas: a Mobilização Social Contra o Analfabetismo (1961-1963), a partir da organização das classes que eram construídas e equipadas para atender aos jovens e adultos, assim como a criação de “ciclos de palestras transmitidos por emissoras de rádio” (OLIVEIRA, 2007, p. 59); sobre o Programa Nacional de

Alfabetização (1964), fortemente pautado na concepção de Paulo Freire, que incentivava o diálogo, buscava o desenvolvimento do senso crítico diante da realidade política e econômica do país, a partir da "leitura do mundo", e encaminhava para a percepção da força da coletividade e da autonomia dos sujeitos.

A seguir veio o período pós 1964, com os Programas: A cruzada ABC, desenvolvido por "um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erkine", de caráter assistencialista, e que desconsiderava as ideias freireanas e o Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL (OLIVEIRA, 2007), que apresenta uma discussão sobre o papel do Programa EDUCAR (OLIVEIRA, 1985), que surgiu a partir da redefinição do MOBRAL, com o incremento de recursos financeiros e proposta de modificação das metodologias de ensino com a inserção de recursos didáticos inovadores (LIMA, 2009).

No Estado da Bahia, a EJA vem sendo oferecida no sistema público estadual de ensino, mantendo-se de acordo com a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Apesar do esforço dos últimos anos, muito falta para oferecer a modalidade a todos os jovens de 15 anos ou mais e adultos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394), a Educação de Jovens e Adultos passou a ser parte integrante da Educação Básica e de responsabilidade dos municípios (BRASIL, 1996).

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

Assim, a Secretaria de Educação do Estado, junto com os professores, gestores, alunos, Diretorias Regionais de Educação (DIRECs) e universidades públicas e particulares do estado da Bahia discutiram e elaboraram um documento que compreende a educação como processo formativo e apresentaram o currículo em tempos formativos:

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

> duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo) (BAHIA, 2009, p. 20).

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

Na Bahia, assim como no Brasil, a política pública para a educação de jovens e adultos passou por uma evolução muito lenta. Desde o início dos anos 1970 até meados dos anos 1980, as principais atividades desenvolvidas em termos de EJA estiveram restritas às iniciativas encaminhadas pelo Governo Federal, seguindo as orientações da Fundação MOBRAL, assim como orientações para implantação dos cursos supletivos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971 (SALES, 2008).

Foi durante o ano de 1988, logo após a criação do Núcleo de Educação de Adultos (NEA), quando teve início o processo de discussão e elaboração das propostas para a educação básica de jovens e adultos, com os consequentes encaminhamentos ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e aprovação. Essas propostas, segundo documento governamental (BAHIA, 1987), envolveram basicamente quatro projetos: Escola Popular Noturna (EPN); Ensino Individualizado (EI); Sábado e Domingo na Escola (SDE); e Exames de Educação Geral (EEG) (SALES, 2009).

Outro programa de destaque proposto pelo Governo Federal foi o Programa Alfabetização solidária (1998), de atuação regional nos polos de maiores índices de analfabetismo do país e com característica de uma ação integrada do poder público, universidades, empresas e sociedade civil. Seu principal foco era a formação de professores desenvolvida pelas universidades (LIMA, 2009).

Na Bahia, o Programa Alfabetização Solidária funcionou intensamente no período de 1998 a 2007, sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sua realização foi articulada pela Pró-reitora de Extensão (PROEX) com o engajamento de professores do quadro docente, que tinham experiência em projetos de alfabetização de jovens e adultos para realizarem a formação de alfabetizadores (BAHIA, 1997).

Importantes momentos históricos acima citados como: a Campanha de Educação de

Adultos, em 1964; a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de adultos, 1970; a realização do Programa MOBRAL, 1990; e o Programa Educar, substituto do MOBRAL – com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, PNAC 1999; a Alfabetização Solidária (ALFASOL); e, na Bahia, o AJA Bahia (2002-2006) e o TOPA (2007-2017), todos ideologicamente de caráter inclusivo e com garantia de direitos para o cidadão, a partir do ensinar e aprender a ler e escrever. Embora tenham sido elaborados com boas intenções e estejam voltados para a "redução quantitativa dos índices do analfabetismo", busca-se, ainda, pedagogicamente a garantia da qualidade do processo educativo (BAHIA, 1992).

Definido como política pública do Estado da Bahia, voltada para jovens e adultos, o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), objeto de estudo desta pesquisa, oriundo do Programa Federal Brasil Alfabetizado, teve um macro abrangência no Estado e objetivou reduzir em 50%, em quatro anos (2007-2014), o índice de analfabetismo da Bahia. A secretaria do Estado a Bahia desenvolveu uma política educacional apoiada nos 10 compromissos assumidos com a sociedade baiana para garantir o direito a uma educação de efetiva qualidade sociocultural e socioambiental a todas as pessoas.

Um índice que demonstra que o programa obteve bons resultados é que a Bahia registrou, em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no módulo Educação, a menor taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, com 12,7% da população.

Com um desejo de superar os índices de analfabetismo no estado, contando com o empenho e dedicação dos profissionais envolvidos, o TOPA veio para mudar a vida dos que viviam segregados pelo analfabetismo, motivados pelo legado de Paulo Freire, qual seja, não basta educar e incluir, é preciso emancipar.

3.3.1 Programa topa: trajetória e outras questões

Como se sabe, o impacto da alfabetização de jovens e adultos é imenso, em diversas dimensões da vida: pessoal, familiar, comunitária, profissional e cidadã. Num momento em que se anunciam boas perspectivas de crescimento econômico para o país, é fundamental que a alfabetização e a educação de jovens e adultos tenham a devida relevância e prioridade, de tal sorte que sejam elas poderosos instrumentos de redução das desigualdades que teimam em dividir e separar o povo brasileiro.

3.3.2 Configuração, estruturação e funcionamento do TOPA

> [...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2011, p. 39).

O governo federal lançou, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado com o objetivo de alfabetizar jovens, adultos e idosos.

O TOPA foi instituído por meio do Decreto nº 10.339 de maio de 2007, quando o Governo do Estado da Bahia aderiu ao programa Federal Brasil Alfabetizado, e a partir daí criou-se o Programa Todos pela Alfabetização, com a intenção de garantir a construção de políticas públicas para a educação de jovens, adultos e idosos, especialmente voltadas para a alfabetização (BAHIA, 2012).

Segundo o Governo do Estado da Bahia, o Programa TOPA "atua na perspectiva da intervenção sócio educacional, buscando respeitar o direito à cidadania, ao aprendizado e assegurar uma educação de qualidade, trazendo dignidade e esperança à vida dos baianos não alfabetizados" (BAHIA, 2012, p. 33).

Na construção do TOPA, alguns elementos foram decisivos:

> [...] o diálogo, a participação, a mobilização social, a intersetorialidade, o investimento em gestão, informatização e formação, a parceria com as universidades e a convicção de que não alcançaríamos os objetivos a que nos propusemos sem a ação conjunta do governo com a sociedade civil (BAHIA, 2012, p. 33).

A metodologia do TOPA traz uma essência fundamental, que é a autodeterminação da comunidade durante o processo de alfabetização. Daí a importância dos princípios filosófico-político-pedagógicos de Paulo Freire, os quais inspiraram o TOPA, que procurou ouvir as pessoas e construir com elas as ações a partir das situações significativas de seus contextos. E, assim, com uma metodologia fundamentada no pensamento freiriano, ao fazer com que alcançassem o que desejavam, no caso, a alfabetização, paralelamente,

> [...] fortalecemos a cidadania, estimulamos as organizações civis, os movimentos sociais. Promovemos a participação direta da população na definição e acompanhamento de políticas públicas, incentivando as organizações populares a opinarem e fiscalizarem os atos do governo, ensinando a ler o mundo e a reescrevê-lo, construindo realidades mais justas socialmente, alinhados, e, de certa forma, já nos antecipando à Política Nacional de Participação Social e à Política Nacional de Educação Popular (BAHIA, 2012, p. 32).

O Programa TOPA tem como objetivos:

> 1. Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos; 2. Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; 4. Realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; 5. Apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; 6. Articular governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana (BAHIA, 2012, p. 87).

E para alcançá-los, desde o início de suas atividades,

> [...] realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade (BAHIA, 2016, s.p.).

As ações do TOPA visavam reduzir o índice de analfabetismo na Bahia e assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos, bem como articular ações que contribuíssem com o desenvolvimento social e econômico da população, apoiando os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais, articulando movimentos sociais e sindicais e parcerias entre governo e sociedade, numa ação política de melhoria das condições de vida da população (BAHIA, 2011).

Ao analisar o programa TOPA, Gadotti e Alves afirmam que:

> O TOPA inova ao mostrar-se capaz de convergir em torno de si iniciativas governamentais de enfrentamento ao analfabetismo com a força e o compromisso dos movimentos sociais. Uma convergência que, nunca livre das tensões e divergências programáticas e políticas de cada uma das partes envolvidas, tem sido construída no plano do diálogo sistemático e crítico (GADOTTI; ALVES, 2014, p. 37).

Ao apresentar como um dos seus objetivos alfabetizar na perspectiva do letramento, o programa nos diz que mais que codificar as letras, mais do que ler e escrever, pretende, através da aquisição da escrita, da leitura do mundo, como nos dizia Paulo Freire, que os sujeitos realizassem também suas práticas sociais.

O termo letramento pode ser definido como conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita e seus sentidos em diferentes contextos sociais. Assim, o

> [...] letramento refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. Está para além da codificação e decodificação do sistema escrito, requer consciência e prática social, oferecendo aos sujeitos a oportunidade de análise e reflexão da língua, da sociedade e exercer sua cidadania (SOARES, 2005, p. 112).

A metodologia instituída no programa baseia-se na concepção freiriana, que entende a alfabetização como um processo lógico, intelectual, afetivo e social. Nesse sentido, Gadotti afirma que:

> Na concepção da aprendizagem em Paulo Freire, o alfabetizando é o sujeito ativo de sua alfabetização. Não é uma lata vazia a ser enchida pelo educador. Não é um mero receptáculo. O educador se comunica. [...] princípios político-pedagógicos, a oralidade, a leitura e a escrita são os "três pilares básicos" da alfabetização (GADOTTI, 2008, p. 37).

Se, de um lado, o TOPA lhes empresta diretrizes e pressupostos comuns para a realização do trabalho, os movimentos sociais e prefeituras encontram, nas realidades locais em que se inserem, os demais ingredientes necessários para desenvolverem uma ação alfabetizadora contextualizada e própria. Essa é uma das principais marcas do Programa: mobilizar autores-atores sociais locais para um amplo diálogo em torno do analfabetismo na Bahia e, apoiados nas referências metodológicas do TOPA, estimulá-los a planejarem suas ações político-pedagógicas de alfabetização em permanente diálogo com a realidade. Referencialidade apoiada na dialogia freiriana que compreende o diálogo como imperativo existencial humano e prática social, capaz de levar as pessoas a inaugurarem novas realidades para si, por meio da tomada de consciência de que podem, midiatizado pelo mundo, nele e sobre ele agirem (BAHIA, 2012).

Para Paulo Freire,

> A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar (FREIRE, 2013, p. 26).

Como todo programa governamental, o TOPA está subordinado a um marco legal e normativo e, consequentemente, às partes constitutivas dele – Secretaria da Educação, universidades, entidades e movimentos sociais e sindicais, prefeituras, os quais devem cumprir uma série de obrigações durante a execução das ações previstas (BAHIA, 2012).

Como parceiras do TOPA surgem às IES, as Universidades e Faculdades que são convocadas pela SEC, através de edital de chamada pública, sendo nomeadas como unidades formadoras que, consciente do papel da educação para a inclusão do indivíduo e estando comprometida com a realidade educacional do Brasil, tem por objetivo, nas etapas de formação, preparar os bolsistas (alfabetizadores, coordenadores de turma, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)) para que, na sua prática docente, consigam compreender o universo cultural dos alunos, os desafios que estes enfrentam na realidade do seu dia a dia e que, por meio do esforço em encontrar as respostas para esses desafios, produzam, juntos, novos saberes.

A Unidade Formadora é responsável pela formação político-pedagógica dos voluntários bolsistas do TOPA (alfabetizadores, coordenadores de turma e de tradutores e intérpretes da LIBRAS) e está incumbida, sobretudo, de: planejar, organizar e realizar as etapas de formação inicial e continuada dos bolsistas; designar um coordenador pedagógico e um financeiro para manter a interlocução com a Coordenação Geral do Programa; e selecionar os educadores formadores, docentes e de outras universidades Públicas Estaduais, Federais, Institutos Federais e da Educação Básica da Rede Pública, licenciados nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História ou Geografia, com experiência em Educação no Campo e/ou Educação para Jovens e Adultos (EJA), que irão atuar nas etapas deformação.

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

A adesão ao programa TOPA no município de Vitória da Conquista justificou-se pelo alto índice de analfabetismo no município de pessoas jovens e adultas, que aconteceu, desde a sua primeira etapa, no ano de 2007, quando o município registrava alta taxa de analfabetismo de pessoas jovens e adultas. Nessa etapa, o município não só aderiu ao Programa como também apresentou proposta, por meio da Secretaria Municipal de Educação, para ser unidade

formadora, tornando o único município no Estado a desenvolver tal ação nas duas primeiras etapas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2005).

Nas etapas seguintes, a formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas do município passou a ser desenvolvida pela UESB, objetivando inserir e reinserir as pessoas jovens, adultas e idosas acima de 15 anos ou mais na educação básica, de modo que elas elevem a escolaridade e acesso ao exercício da cidadania, sendo este um dos objetivos da formação cidadã, do Programa TOPA, por considerar que é necessário promover a continuidade de estudos das pessoas jovens e adultas egressas do Programa e ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2005).

Os resultados alcançados pelo TOPA são um estímulo para o prosseguimento, a ampliação e a melhoria da oferta da educação de jovens e adultos, garantindo a educação ao longo da vida.

Como se sabe, o impacto da alfabetização de jovens e adultos é imenso, em diversas dimensões da vida: pessoal, familiar, comunitária, profissional e cidadã. Num momento em que se anunciam boas perspectivas de crescimento econômico para o país, é fundamental que a alfabetização e a educação de jovens e adultos tenham a devida relevância e prioridade, de tal sorte que sejam eles poderosos instrumentos de redução das desigualdades que teimam em dividir e separar o povo brasileiro (BRASIL, 2000).

Os estudiosos de EJA, tais como: Haddad (2000), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti e Romão (2000), Arroyo (2009), Freire (2013) entre tantos outros, são unânimes em declarar que o modo de reverter os indicadores é respeitar as especificidades do público de EJA.

A seguir, iremos adentrar na história da EJA em nosso município – Vitória da Conquista, buscando compreender o alto índice de analfabetismo em nossa região.

3.4 A TRAJETÓRIA DA EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Semelhantemente a outras regiões do Brasil, missionários religiosos tiveram participação na urbanização, sendo pioneiros no processo educativo dos habitantes nativos da Bahia.

Segundo Tanajura (1992), os missionários, depois de se estabelecerem na capital (Salvador), foram se expandindo para as demais regiões, chegando a Vitória da Conquista. Essa prática missionária era dirigida, principalmente, aos índios com o propósito de educá-los, mais especificamente de torná-los cristãos, segundo a ordem da Igreja Católica. Com a expulsão dos

jesuítas, os Padres Capuchinhos continuaram o processo de educação na região de Vitória da Conquista. Estes desempenharam um significativo papel com missões que dominavam os Mongoiós[13], os Patachós[14] e os Botocudos[15].

De acordo com Tanajura,

> [...] a educação missionária foi extinta, a partir de 1808, quando começaram a chegar os primeiros professores, oriundos da Capital da Província. Como decorar nomes de infinidades de rios, lagoas, montanhas e datas históricas sem nenhuma importância. Tudo isso fazia a criança afugentar, assombrada da escola, e tornava o ensino de uma aridez extraordinária (TANAJURA, 1992, p. 125-126).

Durante a década de 1970, o governo do estado inicia um processo de interiorização da educação, com o intuito de fortalecer as grandes cidades médias da Bahia. Em 1972, Conquista foi beneficiada com a criação da 13 Coordenação Regional de Ensino (Cre-13), hoje denominada 20 Diretoria Regional de Educação (Direc-20), atuando numa grande área e abrangendo vários municípios da região Sudoeste. Conforme a Secretaria Estadual de Educação, a Direc-20 tem como finalidade descentralizar as ações educacionais, sócias educativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras (BAHIA, 2012).

No ano de 1992, foi criado o Conselho Municipal de Educação e Cultura, através da Lei Municipal nº 648 de 12 de junho de 1992, com o objetivo de tratar de questões referentes à estruturação e funcionamento das escolas municipais de ensino fundamental da criação e supervisão das unidades particulares destinadas à manutenção de creches e pré-escola (LEITE, 2008).

Seu funcionamento é garantido pela Lei Orgânica do município, conforme dita o artigo 167 da própria lei: “O Município garantirá o funcionamento regular do Conselho Municipal de Educação e Colegiados Escolares, cuja composição e competência serão definidas em lei, garantindo-se a representação da comunidade escolar e da sociedade” (VITÓRIA DA

---

[13] subgrupo dos camacãs, são um grupo indígena brasileiro que, no século XX, se fundiu com os antigos pataxós hãhãhães, com os baenãs, com os camacãs-menien, com os sapuiás-quiriris e com parte dos geréns e dos tupiniquins, passando a se identificar desde então como pataxós hãhãhães.

[14] são um povo indígena brasileiro de língua da família maxakali, do tronco macro-jê. Apesar de se expressarem na língua portuguesa, alguns grupos conservam seu idioma original, a língua maxacali (patxôhã). Em 2010, os **pataxós** totalizavam 11 833 pessoas, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde.

[15] denominação dada pelos portugueses a indígena pertencente a grupos de diversas filiações linguísticas e regiões geográficas por usarem botoques labiais e auriculares; eram assim chamados os *caingangues* e os *xoclengues* de Santa Catarina, os *bacuéns*, os *cracmuns*, os *crenaques*, os *eteuetes*, os *guticraques*, os *iaporoques*, os *maconis*, os *malalis*, os *minhajiruns*, os *nacrerrés*, os *nacnenuques*, os *naques-nhapemãs*, os *nepe-nepes*, os *panhames*, os *pEJAeruns*, os *pojixás*, os *tacruques-craques* e os *xetás*.

CONQUISTA, 2008).

Segundo Salles (2009), até 1985, enquanto perdurava o MOBRAL, as atividades voltadas para a clientela de adultos estavam restritas às ações desse programa. Porém, a partir de 1985, com a sua extinção e com vistas a manter as atividades que englobavam essa clientela, a Secretaria mantinha salas para atender a jovens e adultos que demandavam, principalmente, por alfabetização, sob a coordenação de uma funcionária da prefeitura.

As iniciativas para educação de jovens e adultos via Secretaria de Educação, na cidade de Vitória da Conquista, são recentes na história da educação do município. Até o movimento iniciado, no ano de1997,

> A EJA na Rede Municipal de Ensino era desenvolvida com características que não atendiam à realidade desse alunado, necessitando de maior dinamismo, não porque se limitava apenas à alfabetização de adultos, com um número de classes reduzido, mas porque, precisava incorporar novos princípios teórico-metodológicos e de organização pedagógica; introduzindo a diferenciação nas estratégias de organização curricular, de modo a contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pela Legislação educacional em vigor e, consequentemente, a complexa realidade do universo sócio educacional desse alunado (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2005, p. 3).

A Prefeitura de Vitória da Conquista, por meio da Secretaria Municipal de Educação, aliada a uma política de valorização dos jovens e adultos, implantou no ano de 1997 o Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (REAJA) que ganhou espaço ao longo dos anos e se configurou como essencial na política de educação do município.

No ano de 1998, o Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução nº 16, fixou normas para a educação de adolescentes, jovens e adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1998). Em seu Art. 4º alínea b, define pela modalidade modular e, no Art. 7º, indica que essa organização seja de quatro módulos, o que corresponde às séries iniciais com conteúdos específicos para os alunos a que o curso se destina. Essa Resolução trata também de outras questões, como: avaliação, classificação, transferência, histórico escolar, certificados, matrículas e outros.

Segundo Salles (2009), o Programa REAJA foi organizado e legalizado no decorrer do ano de 1997 e foi implantado após ter sido submetido ao CME, o qual foi aprovado no final de 1997, e regimentado na Resolução nº 16, conforme Anexo I, que “Fixa normas para o funcionamento dos cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 1998, s.p).

Assim, o ano de 1997 marcou o início de uma nova fase da EJA no município de Vitória da Conquista, uma vez que, até então,

> [...] a história da EJA na Rede Municipal de Ensino era desenvolvida com características que não atendiam à realidade desse alunado, necessitando de maior dinamismo, não porque se limitava apenas à alfabetização de adultos, com um número de classes reduzido, mas porque precisava incorporar novos princípios teórico- metodológicos e de organização pedagógica; introduzindo a diferenciação nas estratégias de organização curricular, de modo a contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pela Legislação educacional em vigor e, consequentemente, a complexa realidade do universo sócio educacional desse alunado (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2005, p. 3).

Mas, na realidade, antes de 1997, o poder público municipal não chegou a promover programas para atender à modalidade de educação de jovens e adultos. Os relatos apontam que, desde 1993, o governo do estado da Bahia iniciou a implantação e implementação de programas, com vistas a atender ao aluno jovem e adulto com defasagem idade/série. Enquanto isso, no âmbito nacional, programas – PLANFOR, PAS, Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) – estavam sendo implantados, como consequência do Plano Nacional de Educação para Todos e da Conferência Nacional de Educação para Todos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2005).

Em relação a luta contra o analfabetismo, poucas iniciativas foram implementadas pelo governo do município de Vitória da Conquista. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia celebrou convênio com o Programa Alfabetização Solidaria, criado em 1997 pelo Governo Federal. A instituição oferecia capacitação para alfabetizadores e também assessorava os municípios cadastrados. Em 2007, Vitória da conquista aderiu ao programa Todos pela Alfabetização, vinculado ao programa Brasil Alfabetizado.

As ações referentes à alfabetização sempre foram pontuais e sem continuidade. Nessa perspectiva, é preciso que os governantes venham compreender, de fato, que a educação é a chave para o desenvolvimento de uma sociedade. Lutar para a erradicação do analfabetismo no país com seriedade e compromisso social por toda a sociedade, por todos os atores envolvidos na promoção da alfabetização.

Enfim, podemos afirmar que a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitoria da Conquista sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época; e, sobretudo, será realmente de grande contribuição para nossa sociedade se o trabalho docente também estiver qualificado para essa modalidade de ensino, oferecendo, assim, uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

4 O CAMINHO DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação do professor é uma ação contínua, progressiva e contextualizada em perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinham à inclusão social, preparando os professores para uma atuação de situações de incertezas e de mudanças. Tem como objetivos claros, que apontam para uma opção política de confronto de experiências vivenciadas de forma coletiva. Como afirma Nóvoa :

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

A identidade do professor faz parte de um permanente processo de reflexão, revisão e atualização dos significados sociais. Nóvoa explicita que:

> [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tardif (2002, p. 54) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência, compreendendo como o “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESCOBRINDO O CAMINHO

Em razão de tantas mudanças ocorridas na atualidade, principalmente na educação, o professor precisa constantemente se atualizar, buscar conhecimento, formação e práticas

específicas para que consiga acompanhar as mudanças e atuar no mercado com novas formas, uma vez que, segundo Veiga,

> [...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2008, p. 15).

A formação docente é um processo inicial e continuado que tem como objetivo solucionar os problemas que ocorrem na educação, enfrentando as inovações constantes. Nesse sentido, o professor precisa sempre ser pesquisador, buscando melhorias para o processo ensino / aprendizagem e a sua valorização. Assim, a formação nunca pode ser considerada por completa, está sempre em construção, ou seja, inacabada, é um processo multifacetado, tem início e nunca tem fim.

Em sua obra intitulada "*Saberes Docentes e Formação Profissional*", Tardif (2014, p. 54) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência, afirmando ser o "[..] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana". Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Entendemos a importância do processo de formação do professor, que consiste em participar das transformações que ocorrem na contemporaneidade, buscar se desenvolver, se reinventar, criar possibilidades para aquisição de novos conhecimentos.

Para Ferreira (2004), formação significa ato ou efeito de formar, constituição, caráter ou modo pelo qual se constituiu uma mentalidade. Diante dessa reflexão, Freire (2001) nos leva a perceber a relevância dessa trajetória realizada pelo professor, quando afirma que:

> Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (FREIRE, 2001, p. 35).

Nesse sentido, é importante registrar que a formação de professores é um dos temas mais pesquisados na área de Educação. As pesquisas sobre formação profissional têm como

foco a prática dos professores no fazer de suas atividades, ou seja, no contexto de sala de aula (RAMANOWKI, 2010). Devido a tantas transformações na contemporaneidade, tem interferido nos currículos escolares e no trabalho do professor. Ser professor na atualidade é conviver com muitos desafios, tudo se transforma a todo momento, a tecnologia avança constantemente, as informações acabam acontecendo com muita rapidez e agilidade.

A formação continuada tem como objetivo proporcionar às profissionais novas possibilidades, melhorias e conhecimentos novos para sua prática. Ramanowski (2010) afirma que a formação continuada de professores se esbarra em dimensões políticas, cultural e profissional. Dessa forma, compreendemos que os programas de formação continuada dos professores devem ser realizados de forma participativa, discutindo as suas dificuldades e desafios, desejos e conflitos; propor a construção do conhecimento por meio de disciplinas, que contribua para o ensino, respeitando a posição de aluno/ formador, possuidor de conhecimentos, tanto quanto o professor / formador.

Em sequência, na seção seguinte, discutiremos o Perfil dos Professores Formadores da EJA, por entendermos a importância da didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, e compreendermos que os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem e construções de identidades profissionais.

4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES DO TOPA E O CONTEXTO DA FORMAÇÃO

Os professores/educadores, desde que começam a atuar na EJA, passam a compreender que terão que ter uma postura diferente daquela de sala de aula normal; que atuar nesta modalidade exige comprometimento ético, político e coerência na ação, possuindo clareza em seu discurso, amarrando a teoria à prática; se preocupar com formação de seu educando, levando-o a praticar a reflexão; que produzir conhecimentos não limita o ensino à mera transferência de saberes além de criar mecanismos e possibilidades para que construam seus conhecimentos de forma crítica e ética.

Na história da EJA no Brasil, a formação dos professores dessa modalidade de ensino sempre foi negligenciada. Fávero (2004, p. 27), a esse respeito, destaca: “[...] um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado.”.

Ainda sobre a identidade do professor, Tardif (2000, p. 15) declara que: “[...] ele tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade,

uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem".

Nessa perspectiva, a Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem profissional e as construções de identidades profissionais.

O professor da EJA é aquele que facilita, promove, cria e recria, junto aos seus alunos, experiências de aprendizagem, que dizem respeito aos novos conhecimentos, mas, também, em relação aos processos de reconhecimento de si próprios como sujeitos pertencentes a um amplo contexto de significações – fatos passados, experiências vividas que podem corroborar na provocação de sentidos às suas aprendizagens.

O professor, assumindo-se como reflexivo-investigativo (reflexão na ação e sobre a ação), conquista a autonomia, obtendo uma identificação pessoal com o seu trabalho. Dessa forma, o conhecimento que ele acumula depende de tomadas de decisão e de reflexões práticas e deliberativas sobre a sua ação, de modo a promover mudanças no seu pensar e fazer.

O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) destaca-se, dentre algumas políticas públicas de educação, por sua efetividade em uma ação que contém uma política pública que objetiva atender um contingente populacional analfabeto, a fim de erradicar o analfabetismo no Estado da Bahia/Brasil; e garantir a alfabetização inicial e inclusão escolar, surgindo para proporcionar às pessoas que não sabem ler e escrever a condição de avançarem para o patamar dos alfabetizados.

A importância de ensinar a se refletir sobre o mundo em que vivemos é assim discutida por Freire:

> É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 6).

Já Gadotti afirma que,

> Partindo deste princípio, percebe-se que a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens (GADOTTI, 2006, p. 59).

Assim, o educador da EJA precisa estar em diálogo com o cotidiano e com as práticas desenvolvidas nessa modalidade, as quais serão amadurecidas no processo de reflexão crítica, levando a uma reelaboração dos saberes em movimento. Trata-se de uma concepção de formação que valoriza os saberes vivenciais, como também os conhecimentos que proporcionam mudanças no cotidiano.

Segundo Gadotti e Romão (2011), no atual cenário de educação, é fundamental "aprender a pensar", saber pesquisar, saber fazer, ser sujeito da construção, conhecer informações, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. É nessa conjuntura que o professor também precisa ser curioso, pesquisador, deixar de ser um transmissor para ser um organizador de conhecimento e de aprendizagem.

Na seção que segue, discutiremos as práticas pedagógicas do formador do TOPA, realizadas no contexto das formações, objetivando compreender como se dá a construção da prática do professor formador, levando-o a refletir criticamente sobre seu papel de formado de conhecimentos.

4.3 A TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FORMADOR NO PROGRAMA TOPA

Para se construir a prática pedagógica, o caminho que se percorre apresenta grandes desafios ao professor, principalmente àqueles que se propõem a buscar inovações, pesquisas e construção de uma nova *práxis*.

Entendemos que, a fim de se alcançar uma trajetória de sucesso na EJA, o papel do professor é fundamental, assim como o reingresso do aluno às turmas, pois, para muitos, o professor é um modelo a se seguir. O conhecimento modifica o homem; assim, pode-se considerar que a EJA seja capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, trazendo-lhe oportunidades de conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária, com direitos e também deveres; é utilizada no Brasil como estratégia de exclusão da desigualdade social. A realidade do aluno é de fundamental importância e deve ser conhecida pelo professor, em especial, aquele que leciona nessa modalidade de ensino.

Sabemos que ser professor requer a apropriação de vários conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se apreendem no âmbito da universidade e no exercício da profissão. Por essa razão, a qualidade da formação é vital para que o professor cumpra, com êxito, o seu trabalho, que consiste, dentre outras dimensões, na transmissão, reestruturação e constituição de conhecimentos e saberes. Sobre isso, Tardif (2002, p. 31) declara que "[...]

parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros [...]”.

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas, essencialmente, das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão cotidiana que lhe impõe todo o trabalho pedagógico. É nesse sentido que se apontam os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e, ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na jornada do professor.

Ao se tratar de prática, reporta-se à ideia de algo que é praticado, um exercício. A prática pedagógica vai além desse conceito, pois deve ser uma atividade desenvolvida constantemente, porém, com um fim e objetivo a serem atingidos. A práxis[16] é uma atividade que deve ser direcionada. Por isso, "[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis" (VÁSQUEZ, 2007, p. 219); seja essa atividade impulsionada por uma realidade presente, seja por algo que se pretende conhecer, alcançar. É o que é chamado de atividade cognoscitiva e atividade teleológica. Sobre isso, Vásquez diz que

> [...] Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda refere-se a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda. Por outro lado, enquanto a atividade cognoscitiva em si não implica uma exigência de ação efetiva, a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer do fim uma causa da ação real (VÁSQUEZ, 2007, p. 223).

Como Vásquez (2007) aponta, existem diferenças entre a atividade cognoscitiva e a teleológica, contudo, atentando-se bem, a atividade pedagógica do professor envolve ambas, pois este tanto desenvolve ações impulsionado pelo que está vivendo em sua prática, quanto ações impulsionadas por algo que ainda é desconhecido, mas que a necessidade o leva a querer conhecer e, quem sabe, apropriar-se.

Ao se falar em prática, ficam evidentes as contribuições da atividade teórica, tendo em vista que, como afirma Vásquez (2007, p. 243), “[...] a teoria vem fundamentar a prática, assim, existe uma unidade entre a teoria e a prática, uma contribui para o desenvolvimento da outra”.

---

[16] Pelo conceito de *Práxis*, para Freire, compreende-se que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e, ao refletir, age, ou, se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e, da sua prática, chega à nova teoria; sendo assim, teoria e prática fazem-se juntas, perpetuam-se na *práxis*.

Dessa forma, é importante que os cursos de formação também assumam essa concepção e favoreçam a construção de práticas desenvolvidas com base nessa perspectiva. Em segundo lugar, o sistema de ensino vigente, sobretudo o público, acaba por não ofertar todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma prática de melhor qualidade e mais eficaz, que requer tempo e dedicação, elementos de que carecem muitos professores. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não se finda, pois o professor precisa constantemente de conhecimento, teoria e renovação do seu fazer pedagógico.

A proposta educativa de Freire (1998) vai ao encontro de uma sistemática de inter-relação entre teoria e prática, apresentada como *práxis* pedagógica. Pensar a educação, na dinâmica da *práxis* na atualidade, continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula.

Freire (1993) ressalta constantemente, em suas reflexões, a postura e a responsabilidade profissional do educador. Os professores da EJA precisam adaptar-se às novas mudanças, como a chegada em sua sala de aula de alunos com idade mais avançada e que ainda não sabem ler. A escola, portanto, não pode ignorá-los. O professor que atua na EJA terá o papel fundamental de empenhar-se para que o ensino dedicado aos seus alunos tenha qualidade e significado para suas vidas. O professor, diante desse contexto, deverá ter uma preparação/capacitação adequada; observar os exercícios, conforme a metodologia, para que não sejam complexos ao extremo ou infantilizados; e colaborar positivamente para que o processo de ensino-aprendizagem dos educandos jovens e adultos seja desenvolvido de forma eficaz.

A motivação é uma ferramenta que o professor não pode deixar de lado e é preciso estar presente de forma contínua, para que o interesse do aluno em ampliar e adquirir conhecimentos permaneça e este não venha a se sentir impotente diante de qualquer dificuldade que, por ventura, venha a surgir. Entretanto, é importante que o professor utilize uma metodologia adequada, por meio da qual o processo de ensino-aprendizagem flua de maneira satisfatória. Esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos, adotando métodos cada vez mais relacionados à realidade do público com que estão trabalhando, sendo criativos, inserindo no currículo a realidade do seu alunado.

Tardif (2002, p. 54) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência, afirmando ser o "[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana". Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes

docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

A partir da definição de prática, seguimos Sacristán (1999) para definir a prática educativa como algo mais que a expressão do ofício dos professores, como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação. Segundo o autor, a gênese da prática educativa está em outras práticas, capazes de interagir com o sistema escolar, mantendo relação com os demais âmbitos da sociedade, por exemplo, o político e o econômico. Sacristán (1999) ainda apresenta o conceito de prática pedagógica como aquele que acontece nas salas de aula e não pode ser tomada de modo isolado ou em uma perspectiva de prática cultural autônoma.

Para Sacristán (1999, p. 74), "[...] a prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico". A partir disso, percebemos que a prática carrega uma história, e o autor a concebe como cultura objetiva acumulada, no entanto, ativa, não inerte.

Dessa forma, Sacristán (1999) salienta os reflexos da cultura geral na subcultura, relativa às práticas educativas, porque o agente pedagógico, ou seja, o professor constitui-se dentro de ambas as culturas. A relação entre os componentes da ação pessoal (saber-fazer, conhecimento pessoal e motivos pessoais) com a cultura expressa na prática pedagógica é contínua. A prática dos professores, portanto, abrange conjuntos de saberes, e ela não os produz por completo, pois a cultura geral e a subcultura estão em constante relação e a prática docente também possui características já institucionalizadas. Nesse sentido, muitas vezes, os professores mantêm o papel de transmissores e não de produtores dos direcionamentos de seu trabalho; entretanto, deveriam participar da constituição dos saberes específicos da docência de modo mais intenso, a ponto de garantir a sua originalidade e contribuir para o processo de profissionalização. A função docente, mesmo se definindo com a relação entre os saberes, parece incapaz de determinar um saber que seria produzido e controlado pelos professores. A relação dos professores com os saberes é de exterioridade, porque eles não produzem um saber para ser imposto como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática com a objetivação das experiências (TARDIF, 2002).

Paulo Freire (2001) deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das mais importantes é a reflexão que propõe retirar do professor o papel de detentor do saber e colocar o aluno como construtor e modificador de seus conhecimentos.

Ao se reportar a Freire, Gadotti (1989, p. 46) aponta que, “Para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir”.

Fica evidente a importância do diálogo para a progressão do processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Pois parte dos educandos dessa modalidade de ensino foram alunos que, outrora, não tiveram a liberdade de se expressar em sala de aula, não tinham o professor como um mediador de novos conhecimentos. Ao contrário, eram tratados como depósitos de informações, característica típica da concepção tradicionalista, o que contribuiu para desestimulá-los a continuar na escola em período regular.

Sendo assim, entendemos que o professor da EJA precisa ter a consciência da valorização do outro; é importante considerar o conhecimento que o aluno possui, pois, durante toda a vida, ele adquire um vasto conhecimento provindo do senso comum, daí a importância da valorização de suas experiências de vida, sem se limitar a estas. Para Freire (2001), um professor dedicado à educação popular tem que acreditar em mudanças, não pode ensinar apenas a ler e escrever, é preciso haver uma mudança de paradigma e transmitir esperanças, fazer com que o aluno transforme-se em sujeito pensante, crítico e consciente do que lhe envolve no dia a dia. O professor precisa ter prazer, alegria no contato com os alunos. Segundo Freire (2002, p. 80), “[...] é preciso que o professor tenha esperança, uma vez que ele é espelho de seu aluno! ”.

Vale destacar que, a esse respeito, também Freire (2011) chama a atenção para o fato de que a teoria sem prática é teoricismo e a prática sem teoria é pratíssimos. Assim, é preciso que teoria e prática formem uma unidade indissociável, expressando-se como ação-reflexão-ação, ação transformadora.

Na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação que Freire (1987) faz sob a condição do ser humano, sendo este um ser da *práxis*. Essa é uma de suas condições ontológicas, “[...] os homens são seres do que fazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É *práxis*. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). A educação para o ensino e a aprendizagem estimula a construção epistemológica para a democracia, promoção do diálogo, respeito à diversidade e de caráter solidário dentro da ação educativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e ação. Da mesma forma que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que “a esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano

histórico, que se encontra em constante movimento e aperfeiçoamento.

Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído de modo distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis, tornam-se, por meio de sua relação, *práxis* autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação e, assim, proporciona educação para a liberdade. "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1987, p. 38).

Percebemos que a proposta freireana caracteriza-se num contexto originariamente dialético, ou seja, a educação, em seu fazer, exige do educador/a e educando/a um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana; para isso, "[...] o seu fazer, ação e reflexão não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade" (FREIRE, 1987, p. 122). As práxis pedagógica e epistemológica, em sua conjuntura, veem, na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção no mundo. Essas disposições fazem com que os sujeitos coloquem-se diante do outro, com o propósito de modificar a realidade e o contexto opressor/dominador.

O processo de libertação do oprimido, que parte da práxis, epistemologia e ética, não é uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitudes conscientes no sujeito frente às realidades desumanizadoras e opressoras que o limitam de "ser mais". Freire (1979, p. 15), em sua obra *Educação e Mudança*, afirma que "[...] o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento 'do profissional', ao qual segue o termo com a 'sociedade'". Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 1979).

Não se trata de qualquer tipo de compromisso, mas um compromisso crítico, ético e consciente, que visa ao fim da opressão, diante da realidade opressora. A educação, na dimensão humana, apenas é possível por meio da ética da solidariedade e justiça.

Não é possível pensar seres humanos distantes da ética, muito menos fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a

natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não se pode dar alheio à formação moral do educando. “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33). Paulo Freire estreita a conexão com o pensamento marxista, notadamente com Marx e com o teórico mexicano Adolfo Sánchez Vázquez, estudioso da *práxis*. A *pedagogia do oprimido*, a *educação libertadora* e a *educação problematizadora* – todas concebidas por Freire – são propostas pedagógicas que, imbricadas à *práxis*, constituem-se instrumentos de luta de libertação do ser humano, no campo educacional.

O caráter dialógico do processo educativo libertador, portanto, revolucionário, apresentado por Freire (1987), resgata a humanização do oprimido, restituindo-lhe a condição de sujeito de direitos, na ação-reflexão do direito de ser mais. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, *práxis* libertadora. Sem diálogo com os oprimidos e explorados, não há prática revolucionária.

Os saberes envolvidos no processo de constituição de um bom professor de formação constroem-se com o tempo, incluindo-se a formação inicial; a prática e, principalmente, a continuada, em que o educador poderá refletir sobre a própria prática, sobre os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino, em processo de trocas de experiências com os demais professores; e se mantendo atualizado.

A seguir, no próximo item, trataremos da trajetória metodológica no contexto formativo.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Diante da proposta desta pesquisa, cujo objetivo é compreender a relação teoria e prática no processo de formação dos professores Formadores do TOPA, apresentamos, neste capítulo, o percurso teórico-metodológico da investigação e o método de análise do conteúdo a desenvolver esta investigação.

De acordo com Nascimento (2008, p. 112-113), "[...] na pesquisa qualitativa todos os pesquisados são reconhecidos como sujeito que elaboram conhecimentos e produzem práticas de intervir nos problemas que identificam. [...] a relação entre pesquisado e pesquisador é interativa".

A pesquisa qualitativa, segundo Scheller e Bonoto (2015, p. 243), é permeada por múltiplos caminhos, por isso é preciso fazer uso de "procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados". Na sequência, apresentamos também os instrumentos utilizados para coleta dos dados e, por fim, a análise de conteúdo como escolha para o tratamento das informações.

5.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em Vitória da Conquista – BA, pertencente ao Território de Identidade do Médio Sudoeste Baiano. Os sujeitos da pesquisa foram três professores formadores do TOPA da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e três professores representantes do Instituto Imborés que atuaram nas três últimas formações do TOPA.

Percebendo novas possibilidades de construirmos novos conhecimentos, apresentaremos neste trabalho um viés de aprendizado, que nos levará, a partir de outras construções, outros olhares, a compreender a relação entre a teoria e a prática no processo de formação dos professores formadores do TOPA, discutindo a forma como a prática está relacionada ou não com as teorias aprendidas durante o processo formativo. De acordo com Brennand, Prestes e Rosi (2012, p. 369-370), "[...] a metodologia é uma parte crucial na elaboração dos procedimentos de pesquisa e compreende a definição do campo empírico, do universo e dos instrumentos de coleta de dados".

A pesquisa é uma construção de novas descobertas, possibilita a abertura de um novo conhecimento e novas realidades no mundo em que se vive, buscando solucionar problemas,

atender a necessidade de mercado, usando sempre o diálogo e a criatividade; segundo Demo (2000, p. 33), “[...] na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento".

Para Minayo, a pesquisa caracteriza-se

> [...] como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Para Gil (2002, p. 42), “[...] esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Sabemos que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Em sua execução, sugere que o investigador preocupe-se “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2000, p. 102).

Conforme Bardin (2010, p. 32), a análise de conteúdo é um “[...] método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Ainda segundo a autora, a análise do conteúdo “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2010, p. 33), não se refere a um instrumento, e sim a um conjunto de instrumentos, caracterizado por diferentes maneiras e passível de ajustes nos vários espaços, cujos documentos e objetivos a serem investigados podem ser muito diferentes no momento de proceder à análise. Assim, por mais complexa que seja a comunicação, será necessário que o pesquisador se empenhe mais para a realização de novas invenções, com o objetivo de aprimorar técnicas novas.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, desenvolveu-se um estudo descritivo exploratório de cunho qualitativo, cujo lócus foi a cidade de Vitória da Conquista, visto que os colaboradores deste trabalho atuaram como formadores do TOPA neste município, e os sujeitos informantes dessa pesquisa totalizam seis (06) professores formadores que atuaram no programa TOPA.

Segundo Nascimento (2008, p 112-113), “na pesquisa qualitativa todos os pesquisados são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas de intervir

nos problemas que identificam. [...], a relação entre pesquisado e pesquisador é interativa".

5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O procedimento metodológico utilizado para este estudo será a análise do conteúdo, por meio da aplicação de entrevistas. Por ser possível variar as perguntas e afirmações, de acordo com as demandas de cada situação, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada (ALVES-MAZOTTI, 2002).

Uma das formas de se executar a análise de conteúdo é por meio de documentos, e esse tipo de análise tem o objetivo de dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, com procedimentos de transformação. Segundo Bardin (2011, p. 19), "[...] a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". É também compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

Minayo (1994, p. 22) escreve que a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". A pesquisa qualitativa, dessa forma, atrela-se ao estudo e à compreensão do objeto de forma mais global, mais total, sem estabelecer elos de continuidade com o quantitativo, em outras palavras, demanda tempo. Após a coleta dos dados com os questionários e as atividades de leitura e interpretação de textos, seguem-se as etapas do processo de análise e interpretação, quais sejam: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) interpretação; d) análise; e) avaliação das generalizações; f) inferência de relações causais.

A partir da análise interpretativa da entrevista, pretende-se compreender de que forma e quais as contribuições para a formação dos professores alfabetizadores e a formação geral deste programa, como vem sendo desenvolvida a teoria-prática enfrentada durante as formações e também de que forma oportunizar a esses profissionais conhecimentos teórico- metodológicos.

Depois de realizada a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra, e, logo em seguida, foi feita a análise.

5.3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Os sujeitos da pesquisa são seis professores formadores do TOPA de Vitória da Conquista, que atuaram no programa nos últimos três anos. O material foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de propor categorias para serem analisadas. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para os professores formadores do TOPA participarem da pesquisa: a) terem participado do programa TOPA, comprovadamente pelo período de, pelo menos, 3 anos; b) terem aceitado participar da pesquisa, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A; c) terem participado dos encontros de capacitação, planejamento e formação oferecidos pela unidade formadora Instituto Imborés e UESB; seguindo os seguintes critérios de exclusão: a) terem participado de menos de três formações; b) não terem assinado o TCLE; c) não terem participado dos encontros de capacitação, planejamento e formação oferecidos pela unidade formadora Instituto Imborés. O problema será avaliado mediante a análise dos questionários e entrevistas. A maneira como a entrevista semiestruturada foi elaborada ofereceu segurança para o entrevistador no momento de realizar as perguntas, facilitando uma comunicação aberta e descontraída entre os sujeitos da pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DADOS – HISTÓRIAS DAS FORMAÇÕES DO TOPA

No decorrer deste capítulo, será discorrida a análise e a interpretação das entrevistas realizadas com as professoras formadoras que participaram das formações do programa TOPA e que compreendem a descrição e tratamento do material produzido em campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2008).

Para a realização da nossa pesquisa com os professores formadores do TOPA, foi elaborado, inicialmente, um questionário semiestruturado para ser utilizado como roteiro para a entrevista. Em seguida, foi encaminhado um ofício às Unidades Formadoras, a fim de solicitar a autorização para execução da pesquisa com os professores das referidas unidades. Essas Unidades nos apresentaram uma lista contendo os nomes de todos os professores que faziam parte dessas formações. Logo após, foram realizados contatos por telefone e por e-mail com todos os professores que se encontravam nessas listas, e com os que responderam positivamente quanto à sua disponibilidade para participar da pesquisa, nós estabelecemos um momento para a realização da entrevista, realizada individualmente, com dia e hora marcados, conforme a disponibilidade das professoras, e gravadas para melhor compreensão do percurso de formação desses sujeitos; em seguida, realizamos a transcrição dessa entrevista para procedermos com a análise dos dados. Após as transcrições, foram definidas as categorias para a elaboração das discussões e resultados.

Conforme Bardin (2010, p. 32), a análise de conteúdo é um "[...] método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo". Ainda segundo a autora, a análise do conteúdo "é um conjunto de técnicas de análises das comunicações" (BARDIN, 2010, p. 33), não se refere a um instrumento, e sim a um conjunto de instrumentos, caracterizado por diferentes maneiras e passível de ajustes nos vários espaços, cujos documentos e objetivos a serem investigados podem ser muito diferentes no momento de se proceder à análise. Assim, por mais complexa que seja a comunicação, será necessário que o pesquisador empenhe-se mais para a realização de novas invenções, com o objetivo de aprimorar técnicas novas.

Destarte, Bardin (2010) ressalta que o pesquisador realiza recortes dos registros produzidos e, com isso, deixa-os mais seguros. Quando estes registros trazem mais de um sentido, é preciso que suas "unidades de contextos" sejam estabelecidas para melhor entendimento e significação. Esse procedimento – o "método das categorias" – tem como objetivo classificar os vários componentes que produzem significado na comunicação, realizando uma divisão, ou seja, a comunicação precisa ter significado, fazer sentido, a fim de

que possa ser interpretada. Desta forma, “a análise do conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 40). Conforme a autora, o importante não é a descrição dos objetos, mas de que maneira estes objetos nos possibilitarão adquirir conhecimentos após o seu tratamento (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo ocorre após a transcrição da entrevista semiestruturada, cujo material será lido minuciosamente, buscando identificar palavras ou frases que tragam significado para a pesquisa, com o propósito de classificá-las e categorizá-las.

As professoras que participaram desta pesquisa foram identificadas por nomes fictícios para preservar a sua identidade. Esses nomes foram pensados e escolhidos a partir de mulheres que contribuíram com o avanço da alfabetização e da EJA em nosso país – Maria Clara di Pierre; Emília Ferreiro; Clarice Vieira; Magda Soares; Leonor Scliar Cabral e Ana Teberosky. É importante salientar a presença de alguns professores na lista apresentada, porém, somente se manifestaram as seis professoras que fazem parte desta pesquisa.

Dessa forma, organizamos as questões em categorias, conforme sugere a Análise do Conteúdo. Iniciando a nossa apresentação sobre a construção das categorias, apresentamos o quadro 2, que trata da formação Pessoal e Profissional do Professor Formador do TOPA.

Quadro 2 - Formação Pessoal e Profissional do Professor Formador do TOPA

Sexo
Formação Acadêmica
Tempo de profissão na EJA
Tempo de atuação no Programa TOPA
Nome da Instituição em que atuou no TOPA

Fonte: elaborado pelo autor

O segundo agrupamento apresenta a categoria que vai tratar da Prática Pedagógica no Processo das Formações do TOPA.

Quadro 3 - Prática Pedagógica no processo das Formações do TOPA

Como foram realizadas as formações do TOPA em sua Unidade Formadora?
De que forma ocorria a distribuição do material didático?
A sua formação inicial e continuada contribuiu para a sua atuação nas formações do TOPA?
As formações realizadas no TOPA ofereceram Subsídios Teóricos e Metodológicos para os alfabetizadores realizarem o seu trabalho?
Como ocorreu a relação teoria e prática no processo de formação dos alfabetizadores do TOPA?

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, o quadro 3 destaca os Saberes Necessários para a atuação Docente.

Quadro 4 - Saberes Necessários para atuação Docente

A experiência obtida após a realização das formações do TOPA ofereceu-lhe mais saberes para o seu exercício de docência? Por quê?
Qual a importância dos seus conhecimentos prévios para a realização das formações do TOPA?
Para você, quais são os saberes necessários para a sua atuação docente na formação?
Qual Teoria e Prática de Educação esteve subjacente a essa formação?

Fonte: elaborado pelo autor

As categorias elencadas acima iniciam a nossa interpretação e estão ancoradas na técnica de tratamento de dados eleita para este estudo – a análise de conteúdo. Esta técnica permite depreender as inferências dos conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção das mensagens contidas nas respostas dadas pelas participantes da pesquisa.

As instituições escolhidas para o presente estudo foram o Instituto Imborés e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A escolha dessas instituições ocorreu por as duas serem unidades formadoras de Vitória da Conquista que atendiam a região sudoeste.

A **UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** é uma instituição de ensino superior sediada em Vitória da Conquista. Vinculada ao Governo do Estado, a UESB tem a missão de estimular o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos.

Reconhecida pelo Ministério da Educação, a **UESB** é pública e gratuita. Além da sede, em Vitória da Conquista, a UESB tem campus em Jequié e Itapetinga. De acordo com o MEC, a instituição tem conceito 4 no Índice Geral de Cursos, um dos indicadores de qualidade de ensino de graduação e de pós-graduação.

A instituição foi criada em 1969 a partir da união da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF) com as Faculdades de Formação de Professores situadas em Alagoinhas, Feira de Santana, Jequié e Vitória da Conquista. Devido à demanda crescente por ensino superior, foram criadas diversas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras nas respectivas cidades – e também em Ilhéus, Caetité e Juazeiro.

Em 1980, foi criada a autarquia Universidade do Sudoeste, incorporando à sua estrutura patrimônios e bens das faculdades situadas em Vitória da Conquista e Jequié. Com a mudança, surgiram os centros de ensino de Agronomia, em Vitória da Conquista, Zootecnia, em Itapetinga, e Enfermagem, em Jequié. Nos anos seguintes, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia passou por mudanças estruturais: tornou-se multicampi e passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado (EDUCA MAIS BRASIL, 2019).

Quanto ao INSTITUTO IMBORÉS, é uma Associação privada de Vitória da Conquista-BA, foi fundada em 2 de maio de 2012. Sua principal atividade é o apoio à educação (CNPJ.com, 2019).

6.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR DO TOPA

Analisaremos, a partir de agora, os itens que estão contidos no quadro 1, quais sejam: Sexo; Formação Acadêmica; Tempo de profissão na EJA; Tempo de atuação no Programa TOPA; Nome da Instituição em que atuou no TOPA.

Com relação ao primeiro item, as participantes desta pesquisa foram seis professoras, todas do sexo feminino. Ratificamos que a maioria dos profissionais que participavam do programa TOPA, nas duas instituições pesquisadas, era do sexo feminino. A docência no Brasil é uma profissão predominantemente feminina. Esse fato é comprovado pelo Censo Escolar 2018, divulgado em janeiro de 2019 pelo Ministério da Educação, que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira são do sexo feminino.

Consideramos, para um melhor resultado, que todos os participantes da pesquisa deveriam ter atuado nas três últimas formações do Programa TOPA. Quanto à formação acadêmica das entrevistadas, observa-se que três são graduadas em Letras, duas em Pedagogia e uma em Ciências Biológicas. Com relação à pós-graduação, quatro (4) professoras cursaram especialização, uma (1) mestrado, e uma (1) Doutorado.

Quadro 5 - Graduação e Pós Graduação

Participantes*	Graduação	Pós-graduação
Maria Clara Di Pierro	Letras	Especialização (3)
Emília Ferreiro	Pedagogia	Especialização (3)
Ana Teberosky	Pedagogia	Especialização
Clarice Vieira	Ciências Biológicas	Mestrado
Magda Soares	Letras	Especialização
Leonor Scliar	Letras	Doutorado

*Nota: foi dado nome fictício às professoras a fim de preservar a sua identidade.
Fonte: elaborado pelo autor

Falar de formação de professores é apontar a necessidade de que o professor seja sempre pesquisador, desempenhe suas atividades profissionais, tanto teóricas quanto práticas, em um ambiente saudável e seguro. Como afirma Libâneo:

> A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, s/d, p. 230).

A citação acima vem confirmar que a profissão docente apresenta particularidades que a diferenciam de muitos profissionais, ou seja, não é simplesmente carregar um título acadêmico, mas é necessário dedicação, nível que não se alcança unicamente pelo querer ser, mas que só será adquirido quando houver compromisso desse profissional consigo mesmo, pautado pela ética e pela vontade de crescer tanto no plano profissional quanto no pessoal.

Entendemos que o professor que tem apenas formação inicial não detém todos os saberes necessários para executar suas atividades em sala de aula, pois cada escola em que trabalha, cada área em que venha atuar muda de acordo com cada realidade local; e, com isso, é necessário que o professor/a tenha um conhecimento além dessa formação, que permaneça estudando, pesquisando, buscando uma formação continuada, a fim de (re)aprender ou (re)significar suas práticas diárias, para, assim, aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Ao tratarmos de formação continuada de professores, entendemos a formação como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes que vêm sendo executados no exercício da profissão docente e que foram sendo adquiridos ao longo da vida profissional, com o objetivo de buscar uma ação docente de qualidade que promova aprendizagens significativas. Nesse sentido:

> [...] falar de formação contínua de professores é falar de criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 2002, p. 39).

A citação acima leva-nos à reflexão de que a formação continuada de professores formadores tem como intenção buscar mudanças educacionais que venham a acrescentar à sua autoformação. Sendo assim, conclui-se que as formações continuadas favorecem o profissional na aplicação dos saberes da autonomia na resolução dos conflitos durante o desempenho de suas atividades, acrescentando-lhes maiores possibilidades, maior percepção e criatividade no exercício de sua prática. Para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar de forma eficaz

teoria e prática.

Os fatores importantes da Formação Continuada consistem em atender as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. A dimensão científica ocupa-se do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. A dimensão pedagógica ocupa-se dos métodos, técnicas e recursos de ensino; infinitas possibilidades metodológicas apresentam-se aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências por meio de oficinas e *workshops* mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão. Por fim, a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal mediante atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente (FURTADO, 2015).

A formação continuada, nesse sentido, é vista como uma forma de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, trazendo, de alguma forma, mudanças e transformações, considerando a formação em que se baseiam tais práticas, sempre fundamentadas em pilares individuais e coletivos que acontecem durante o período de suas atuações.

Quadro 6 - Tempo de atuação das professoras formadoras na EJA

Participante	Tempo de atuação na EJA	Tempo de atuação no TOPA	Unidade(s) Formadora(s)
Maria Clara Di Pierre	37 anos	10 anos	Instituto Imborés/UESB
Ana Teberosky	17 anos	07 anos	Instituto Imborés/UESB
Clarice Vieira	15 anos	04 anos	Instituto Imborés
Magda Soares	10 anos	07 anos	Instituto Imborés
Emília Ferreiro	05 anos	08 anos’	Instituto Imborés
Leonor Scliar Cabral	05 anos	08 anos	Instituto Imborés/UESB

Fonte: elaborado pelo autor

A partir do ponto de vista da experiência das professoras entrevistadas, percebe-se que o seleto grupo possui uma vasta atuação na área. A professora com o menor tempo de prática na área de Educação de Jovens e Adultos possui dez anos de serviços prestados, enquanto a mais experiente, 37 anos.

A professora Maria Clara Di Pierre atua na EJA há 37 (trinta e sete) anos, é efetiva da Rede Municipal de Ensino e, também, da Rede Estadual. A sua experiência como professora

formadora do TOPA, pelo Instituto Imborés, durante 10 (dez) anos, contribuiu de forma significativa para as concretizações e sucessos do projeto. Esta professora também esteve presente na formação da UESB por 4 anos, participou de todas as etapas (edital), nas quais foram oferecidas vagas para professor externo e possui uma larga experiência em Educação popular.

As professoras, sobre experiência na EJA, declararam que:

> A minha primeira experiência foi como gestora de escola com essa modalidade de ensino (EJA); na formação acadêmica, trabalhei também com essa disciplina e com estágio e, depois, como professora formadora do Topa. (Ana Teberosky)
>
> A minha experiência na EJA é desde sempre, faz 37 anos que atuo na EJA, já fui coordenadora, professora, formadora, diretora, esse tempo todo me ajudou bastante durante as formações, onde pude contribuir e trabalhar as dificuldades dos alfabetizadores. (Maria Clara Di Pierre.)
>
> Eu trabalhei com a educação de jovens e adultos tanto na gestão como na sala de aula por um período de cinco anos. (Emília Ferreiro)
>
> Eu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos já faz 10 anos. (Magda Soares)
>
> Eu tenho 15 anos de experiências na EJA, atuei como gestora de escola e como professora formadora do topa por quatro anos (Clarice Vieira).
>
> Quanto a minha experiência na EJA, começou a partir das formações no TOPA em, 2008. (Leonor Scliar Cabral)

Com relação ao tempo de atuação Tardif, menciona que:

> O tempo de trabalho docente diz muito sobre o profissional: Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. [...] com o passar do tempo, ela vai adquirindo experiências, passa a ser um professor, com sua própria cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses. O tempo de atuação de um professor, além de modificar sua identidade docente, modifica também seus saberes, conhecimentos e práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 56-57).

A citação acima nos faz refletir a respeito da valorização do tempo de trabalho, pois quanto maior o tempo de atuação, maior a sua experiência, maior a sua prática, maior o saber; dessa maneira, o professor poderá aplicar melhor os seus conhecimentos, superar as dificuldades com sua experiência, com o seu saber fazer.

Em seguida, ao serem questionadas sobre quais são os saberes necessários para a sua atuação docente na formação, as professoras afirmaram que:

> São necessários os saberes da educação popular, quem não é um educador popular, quem não tem o pé no chão dessa escola da educação popular, não tem perfil para trabalhar com Topa e com Jovens e Adultos, tanto nós que somos formadores, quanto também eles que seriam ou serão educadores dessas turmas, precisa ter afinidade, precisa conhecer os anseios do povo, tem que ser um educador que acredita, que tenha esperança que é possível mudar as coisas através da Educação, através do respeito a esses sujeitos de direitos que são os educandos do Topa e que estão lá porque os direitos foram negados ao longo de sua vida (Maria Clara Di Pierre).
>
> Além do conhecimento da academia, é claro que fica evidente, trabalharmos com o conhecimento da vida, já que abarcamos os afetos, desafetos, sentimentos, as diversas linguagens e histórias de vidas que trazem ao logo da sua caminhada (Clarice Vieira).
>
> Os saberes relacionados aos da formação inicial, os saberes disciplinares e curriculares, além dos saberes, experiências que vão se consolidando enquanto profissional validadas pelo cotidiano e prática pedagógica (Ana Teberosky).
>
> Os saberes começam a partir do conhecimento da metodologia da alfabetização de jovens e adultos e as práticas de letramento, conhecer o método de Paulo Freire e principalmente saber aplica-lo. (Leonor Scliar Cabral).
>
> Os meus conhecimentos contribuíram para que eu pudesse fazer um trabalho com mais segurança, pra que eu pudesse contribuir mais com os alfabetizadores, por que a gente percebe que eles tem uma carência muito grande, tanto de conhecimento como de um suporte mesmo da prática do que fazer pra levar pra sala de aula, então a minha experiência contribuiu neste sentido, tanto na questão teórica como na questão prática, nas oficinas que a gente fazia nas formações, eu percebia que eles valorizavam muito esse trabalho e levavam pra sala de aula e na formação seguinte traziam e davam o retorno dos resultados (Emilia Ferreiro).
>
> Para mim, é necessário que o professor tenha conhecimento dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Magda Soares).

Ao dirigir a pergunta sobre os saberes necessários à atuação do professor (a), exige-se um olhar sobre o processo de formação de professores. Entende-se que a formação prepara, fornece os conhecimentos, os saberes necessários ao professor para a sua atuação. É preciso que o professor sempre se coloque no processo de aprendizagem e passe a ser um pesquisador, para, assim, acompanhar o processo de mudanças e atualização na educação e conseguir transmitir uma educação de qualidade.

Ao analisar a pergunta seguinte - “Qual Teoria e Prática de Educação esteve subjacente a essa formação?” -, vê-se que as outras professoras abaixo relataram que suas práticas estavam

alinhadas às ideias de Freire, conforme podemos observar nos seus relatos.

> A teoria e a prática alinhadas às ideias freirianas, com vistas a uma educação emancipatória. Na minha formação inicial, os debates e estudos teóricos subsidiaram a minha pratica pedagógica enquanto formadora do TOPA, mesmo não tendo a prática de sala de aula enquanto professora da EJA (Ana Teberosky).
>
> A minha teoria e prática já é freiriana independente do programa TOPA, então, desde quando eu comecei, aos 15 anos de idade, como eu falei, eu já comecei dentro dessa prática dialógica, de ação- reflexão- ação; é com base nisso que eu até hoje desenvolvo meu trabalho. Meu trabalho em sala de aula, ele é realmente levado em consideração, além do conhecimento formal, toda a experiência de vida que esses educandos trazem. Com relação à questão da teoria e prática, a gente percebe que os educadores, nem todos, mas a grande maioria, eles têm a prática, mas não têm a teoria Freiriana, não conhecem muito sobre o processo alfabetizador, alguns conhecem, mas aquele processo alfabetizador muito escolarizado, dentro da cartilha, muito cartilhado; então trabalhar com eles dentro da perspectiva dessa prática da palavra e dessa palavra a gente conseguir desenvolver todo o processo formador, tanto na parte linguística como na parte social, a política do que é isso, é bem complicado nos dias de hoje sim, então é um trabalho que exige da gente, né? Teorizar em cima de Paulo Freire, pra valorizar essa prática e, muitas vezes, modificar as práticas que eles tinham para atender a metodologia do programa (Maria Clara Di Pierre).
>
> Sempre procurei aplicar a teoria e a prática alinhadas às ideias freirinhas, com vistas a uma educação emancipatória (Clarice Vieira).
>
> Durante o período em que estive em sala de aula, busquei aplicar os ensinamentos de Freire, partindo do diálogo, está perto e conhecer seu aluno, participando do dia a dia, dessa forma, a contribuição, o retorno sempre foi positivo (Emília Ferreiro).

As professoras formadoras, Magda Soares e Leonor Scliar, não responderam a esta pergunta, afirmaram que já havia sido contemplada em outro momento.

Sabemos que a formação e os saberes docentes têm sido muito discutidos nos espaços acadêmicos, nas salas de aula na formação docente. Tardif (2010) discute a pluralidade de conhecimentos ao enfatizar que o professor possui um conjunto de saberes que são complexos heterogêneos e, em sua maior parte, exteriores a ele. O autor classifica os saberes docentes em quatro tipos diferentes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Esses saberes, citados acima, possuem um relevante papel na prática do professor, na qual o professor constrói um conjunto de saberes durante o processo de ensino e determina a sua relevância no processo de aprendizagem. Assim, é pertinente reconhecer e valorizar os saberes experienciais do professor em seu processo formativo: as memórias, histórias de vida e

experienciais do docente devem ser valorizados. Ele precisa ser visto e ouvido para que se reconheça como sujeito pensante no contexto de formação e ensino.

Pensar a educação, na dinâmica das práxis na atualidade, continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula. Mediante o relato das professoras, observamos que todas elas já aplicavam, em suas formações e durante suas aulas, a proposta freireana, valorizando o diálogo, as experiências de vida e a cultura de cada sujeito na sala de aula. Fica claro que, durante as formações, as professoras não tiveram dificuldades, pois a práxis que construíram, durante a trajetória que tiveram na educação, contribuiu muito para o êxito das formações.

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO TOPA

Sabemos que a prática assume um papel imprescindível na formação do professor, indispensável no processo de aprendizagem e de construção do pensamento prático do docente. Portanto, não será um equívoco afirmarmos que a prática docente é uma instância permanente de aprendizagem, constituindo-se em um dos espaços mais significativos para exercitar a ação e a reflexão em uma possível prática reflexiva.

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído de modo distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis, tornam-se, por meio da relação que possuem, *práxis* autênticas, que possibilitam aos sujeitos reflexão sobre a ação e, assim, proporcionam educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos com a construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído de modo distante ou separado da ação/prática.

Para dar sequência a esse trabalho, buscamos destacar a categoria seguinte que discute a prática pedagógica no processo de formação do TOPA.

Quadro 7 - Prática Pedagógica no processo das Formações do TOPA

Como foram realizadas as formações do TOPA em sua Unidade Formadora?
De que forma ocorria a distribuição do material didático?
A sua formação inicial e continuada contribuiu para a sua atuação nas formações do TOPA?

As formações realizadas no TOPA ofereceram Subsídios Teóricos e Metodológicos para os alfabetizadores?
Como ocorreu a relação teoria e prática no processo de formação dos alfabetizadores do TOPA?

Ao analisarmos as narrativas das professoras formadoras, verificamos que elas apontam que as formações realizadas no TOPA em suas Unidades Formadoras ofereceram subsídios teóricos e metodológicos para os alfabetizadores realizarem o seu trabalho. No que diz respeito à questão, podemos comprovar essa realidade com as suas falas:

> Sim, as formações foram bem enriquecedoras, a gente tem a oportunidade de discutir sobre as temáticas que envolvem a educação de jovens e adultos, a gente tem oportunidades de vivenciar experiências e a gente traz pra sala de aulas esses conhecimentos (Emília Ferreiro).
>
> Sim, é claro que a fração é rápida, porque é formação de 16 horas, de 24 horas, mas na expectativa sim, existem alguns percalços, mas nada que atrapalhe muito o desenvolvimento do programa (Maria Clara Di Pierre).
>
> Em parte, pois, muitas vezes, não se fechava numa unidade as formações no que diz respeito ao trabalho de formação nas localidades em que funcionavam as turmas do TOPA. Ponto positivo foi a assistência da unidade formadora, principalmente na logística, fornecimento de material pedagógico e de apoio para as formações (Ana Toberosky).
>
> As formações eram realizadas em duas etapas para os alfabetizadores e três etapas para coordenadores. O material utilizado era produzido por nós formadores (Leonor Scliar).
>
> Antes de iniciarmos o trabalho de sala de aula com uma carga horária a ser cumprida. Com técnicas de motivação, textos, paródias, documentários, fábulas, trabalhos em grupos e outros. Veio somar conhecimentos trazendo-me novas abordagens para o processo ensino e aprendizagem (Clarice Vieira)
>
> Sim, as formações eram muito esclarecedoras, havia momentos para debatermos alguns assuntos, tirar as dúvidas, sugerir material para o trabalho, a coordenação sempre buscando passar conhecimentos em cada nova formação. (Magda Soares).

Vale ressaltar que, no processo de formação aplicado no programa TOPA, foram vistas muitas práticas aplicadas que conseguiram avançar na perspectiva de uma aprendizagem significativa e da transformação social, respeitando sempre a cultura e linguagem do sujeito, o que permitiu que este sujeito se apropriasse da alfabetização e pudesse ampliá-la e utilizá-la em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

A coordenadora geral do TOPA, 2007-2011, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, ressaltou a importância da formação, neste programa, para a capacitação dos professores:

> Digo até com certo orgulho que inauguramos, por meio do TOPA, a formação dos professores (dentro da Universidade), não era pra levar um programa pronto para que o professor fosse multiplicador, pois, muitas vezes, nos programas anteriores, cada professor fazia o que queria, então o perfil da formação ficava extremamente solto. Então, começamos a discutir na universidade sobre o que é formar alfabetizadores de jovens e adultos. Primeiro, deveríamos traçar um perfil do alfabetizador de jovens e adultos com o que desejávamos, considerando que algumas comunidades não tinham pessoas qualificadas com o magistério, e, nesses casos, trabalhávamos com os educadores populares (GUSMÃO, 2014, p. 151).

Analisando a citação acima, podemos perceber o comprometimento da equipe da UESB responsável pelo processo de início da formação inicial e continuada dos professores formadores do TOPA em Vitória da Conquista-Ba. A formação capacitava e orientava esses profissionais para o trabalho que seria realizado com os alfabetizadores e tinha a intenção de contemplar as suas necessidades formativas.

Nessa perspectiva, observamos que as formações oferecidas pelas Unidades formadoras do TOPA foram desenvolvidas com estímulo, preparando o profissional para a atuação, visando à qualidade de ensino no trabalho do qual fariam parte.

Quanto ao material didático fornecido pelas unidades formadoras, a maioria das participantes desta pesquisa afirmou que este material atendia às necessidades, que a quantidade era suficiente para a formação e que o material disponibilizado era bem diversificado e correspondia às expectativas de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

> O material não satisfazia as necessidades totalmente, acrescentou que ela produzia materiais para atender às necessidades das formações (Leonor Scliar).
>
> Em relação ao material didático para realização das formações com os alfabetizadores nas primeiras etapas, conseguiram atender à demanda específica da formação e os alfabetizadores não se queixavam da falta deles para realização do trabalho em sala de aula. Nas duas últimas etapas, percebeu-se a escassez de material tanto para a formação quanto para o trabalho dos alfabetizadores (Ana Teberosky).
>
> A formadora acrescenta que o material atendia sim. Que a quantidade de Xerox fornecida pela Unidade Formadora era suficiente somente para a formação. Muitas vezes, os alunos pediam cópias, mas não havia material para os alfabetizadores, eles precisavam utilizar o livro didático, explorar os conteúdos contidos no livro (Maria Clara Di Pierre).

> A formadora Clarice Vieira complementa que o material era bastante diversificado, com técnicas de motivação, textos xerocados, vídeos, paródias, documentários, fábulas, trabalhos em grupos e outros, atendeu sim minha expectativa (Clarice Vieira).
>
> Sim. O material era bem diversificado conforme o planejamento. Havia material para aulas práticas, trabalho em grupo, vídeos etc. (Magda Soares).
>
> A formadora cita que o material atendia sim às formações, ele era elaborado durante o planejamento e que complementava as atividades do livro, ficando abordados todos os temas. (Emilia Ferreiro).

Os materiais didáticos são instrumentos imprescindíveis para o trabalho docente, pois oferecem suporte ao que é ensinado, porém não podem ser utilizados como o único recurso didático do professor. Parece ser consenso da importância do material didático no processo de ensino e aprendizagem, pois ele auxilia, orienta e até mesmo direciona o processo de ensino aprendizagem

> Daí ser necessário problematizar tanto a ideia da não necessidade de materiais didáticos quanto a ideia de que eles são todo o ensino, ao ponto de serem apontados como capazes de garantir sua qualidade e padronização; como também cabe questionar a concepção de educação que se está assumindo quando tais afirmativas são sugeridas e qual o papel atribuído ao professor dentro das escolas e como é visto pelos grandes sistemas, poder público e comunidade (BERTRÃO, 2012, p. 34).

Os alfabetizadores trazem consigo o desejo de utilizar nas aulas os materiais didáticos para facilitar sua prática pedagógica. Sabemos que o material é apenas um complemento para ajudar na aprendizagem e que não há fórmulas prontas, o material, por si só, não garante a aprendizagem dos alunos. A experiência do professor, os conhecimentos teóricos que ele traz, a forma de explanar os conteúdos, a sensibilidade para perceber o ritmo de aprendizagem dos alunos contam muito para uma educação eficiente.

Sobre a contribuição da formação inicial e continuada para atuação do professor nas formações do TOPA, verificamos que todas as entrevistadas concordaram que a formação inicial contribuiu muito para a atuação no TOPA, pois o professor precisa ter conhecimentos e experiências adequadas para atender às especificidades e demandas próprias da modalidade. Abaixo as declarações das participantes da pesquisa:

> Como a educação é dialógica, então nem só a gente ensina como aprende muito mais, então essa troca de experiências com eles, conhecer essa realidade deles é fundamental para nos enriquecer e para agregar o nosso conhecimento. E realmente a educação freiriana sendo colocada em prática quando a gente

> diz essa questão de agregar esses conhecimentos a nossas práticas. Então, é nessa troca mesmo que a gente vai aprendendo com eles (Maria Clara Di Pierre).
>
> Muito importantes, pois surgiram situações inusitadas, dúvidas dos alfabetizadores que só acessando meus conhecimentos prévios, criatividade e bom senso foram resolvidas (Leonor Scliar).
>
> Sabemos que o universo da EJA, com suas especificidades, problemáticas, as políticas públicas para atender às demandas dessa modalidade, uma vez que a minha experiência maior é com o ensino fundamental I. Costumo dizer que, a partir do TOPA, tive a oportunidade de aprender e trocar experiências com vários profissionais que atuam especificamente com a EJA, especificamente com o processo de alfabetização (Ana Teberosky).
>
> Com certeza, mas eu não pude aplicá-los, porque eu não atuo na escola hoje como professora de EJA. Atualmente, eu trabalho com os meninos do fundamental I e da educação infantil, mas, a nível de conhecimento, foi muito bom, muito interessante (Emília Ferreiro).
>
> A minha experiência ajudou muito durante as formações porque eu pude contribuir de maneira significativa. (Magda Soares)
>
> Como em tudo na vida, a experiência conta muito para tudo que nos propomos a realizar, a minha experiência contou muito nas formações. (Clarisse Vieira)

Para que o professor formador da EJA desenvolva uma formação dentro da metodologia freiriana, é preciso que ele esteja consciente e saiba aplicá-la de maneira clara e precisa. De acordo com Paulo Freire, a figura do professor (a), na visão tradicionalista, é a daquele que tem o papel privilegiado de detentor do saber. Freire define que é aquele que tem o papel de coordenar e problematizar as discussões, por isso, nos seus centros de culturas, ele denominava o professor de Animador de Debates. Cabia a ele ou a ela conhecer o seu educando, seu vocabulário, traduzir sua oralidade, respeitando sempre sua cultura, que se manifesta em suas histórias de vida, em seus causos; ele também usou o termo educador em lugar de professor.

A respeito da relação teoria e prática no processo de formação dos alfabetizadores do TOPA, as professoras formadoras foram unânimes em afirmarem que as formações destacaram a necessidade de unir a teoria e a prática. No entanto, reconheceram que os alfabetizadores, em sua maioria, não possuíam referencial teórico pertinente à teoria freiriana adotada pelo TOPA, como destacam as professoras:

> Com relação à questão da teoria e prática, a gente percebe que os educadores, nem todos, mas a grande maioria, eles têm a prática, mas não têm a teoria freiriana, não conhecem muito sobre o processo alfabetizador, alguns

> conhecem, mas aquele processo alfabetizador muito escolarizado, dentro da cartilha, muito cartilhado, então trabalhar com eles dentro da perspectiva dessa prática da palavra e dessa palavra a gente conseguir desenvolver todo o processo formador, tanto na parte linguística como na parte social, a política do que é isso é bem complicado nos dias de hoje sim, então, é um trabalho que exige da gente, né? Teorizar em cima de Paulo Freire, pra valorizar essa prática e, muitas vezes, modificar as práticas que eles tinham para atender a metodologia do programa (Maria Clara Di Pierre).
>
> Além do conhecimento da academia, é claro que fica evidente trabalharmos com o conhecimento da vida, já que abarcamos os afetos, desafetos, sentimentos, as diversas linguagens e histórias de vidas que trazem ao logo da sua caminhada. Trabalhar com a teoria e prática fez abrir caminhos para o exercício profissional numa sociedade desafiadora, o que me fez refletir um novo paradigma sobre as práticas pedagógicas que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências do mundo atual (Clarice Vieira).
>
> Na minha formação inicial, os debates e estudos teóricos subsidiaram a minha prática pedagógica enquanto formadora do TOPA, mesmo não tendo a prática de sala de aula enquanto professora da EJA (Ana Teberosky).
>
> Para mim, compreender e poder aplicar a teoria e prática na perspectiva freiriana foi gratificante e enriquecedor, saímos para uma formação onde a troca de conhecimento vai além de suas expectativas, nos transforma (Leonor Scliar).
>
> Compreender a teoria e a prática no exercício profissional me fez refletir um novo paradigma sobre as práticas pedagógicas que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências do mundo atual (Magda Soares)
>
> Os meus conhecimentos contribuíram para que eu pudesse fazer um trabalho com mais segurança, pra que eu pudesse contribuir mais com os alfabetizadores, por que a gente percebe que eles tem uma carência muito grande, tanto de conhecimento como de um suporte mesmo da prática do que fazer pra levar pra sala de aula, então a minha experiência contribuiu neste sentido, tanto na questão teórica como na questão prática, nas oficinas que a gente fazia nas formações, eu percebia que eles valorizavam muito esse trabalho e levavam pra sala de aula e na formação seguinte traziam e davam o retorno dos resultados. (Emilia Ferreiro).

Vimos que os saberes docentes, indispensáveis ao ensino, precisam ter a capacidade de proporcionar aos alunos a criação de sua autonomia e a administração de suas próprias ideias, valorizar a sua cultura, respeitar a individualidade e o conhecimento que carregam, permitir o direito de pesquisar, questionar, aprender e ensinar, ou seja, preparar o aluno para transformar a sociedade e ser um cidadão consciente de seus deveres e direitos.

Todas as participantes da pesquisa responderam que a experiência obtida, após a

realização das formações do TOPA, ofereceu-lhes mais saberes para o exercício de docência.

> A professora começa afirmando: eu acredito que eu respondi isso quando eu coloco que esse processo é dialógico e que a gente acaba nem só ensinando, como também aprendendo, então, para nós que somos professores formadores, o momento que a gente se encontra com os professores formadores para o planejamento, pra escolha dos temas é fundamental na nossa prática e também reaviva a cada vez mais a teoria com os educadores, não é? Nas formações também é fundamental. Então, eu acredito que é uma via de mão dupla onde a gente ensina e a gente aprende mesmo (Maria Clara Di Pierre).
>
> Sim, porque são apresentados métodos e técnicas de alfabetização, uma visão mais ampliada da educação de jovens e adultos e a valorização do estudo (Leonor Scliar).
>
> Com certeza. Toda formação traz o exercício da criticidade que, certamente, implicará no verdadeiro compromisso com a realidade desse público (Clarice Vieira).
>
> Na opinião da professora Emília, toda e qualquer formação oferece um aprendizado muito grande e você poder colocar em práticas os seus saberes é muito bom, melhor ainda é poder contribuir ao transmitir conhecimentos. (Emília Ferreiro)
>
> Acredito que ter atuado como professora Formadora do TOPA, me fez ser maior e mais freiriana do que eu já era. Meus conhecimentos se multiplicaram. (Ana Tiberosky)
>
> As formações do TOPA contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, foi grandioso e me sinto orgulhosa de ter tido a oportunidade de receber um aprendizado tão importante em minha carreira (Magda Soares).

Ao refletirmos sobre as respostas obtidas, fica mais clara a importância e comprometimento que as entrevistadas demonstraram, buscando aprendizagem, procurando complementar a visão de ensino que possuem. Mesmo que algumas destas professoras não estejam no momento atuando na EJA, percebemos que procuram realizar o seu trabalho da melhor forma possível.

6.3 SABERES NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Entendemos que os saberes docentes não podem ser desagregados das outras dimensões de ensino, o saber dos professores está diretamente ligado a cada pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua trajetória, a sua história, a sua cultura, com a sua relação com os outros etc. A experiência de vida, que é agregada no dia a dia de atuação do

professor, transforma-se em costume e habilidade do fazer, isso é a prática que ele adquire.

Quadro 8 - Saberes necessários para a atuação docente

Qual a importância dos seus conhecimentos prévios para a realização das formações do TOPA?
Para você quais são os saberes necessários para a sua atuação docente na formação?

Na definição de Pimenta (2012), os saberes pedagógicos são saberes construídos pelo professor no cotidiano de seu ofício e constituem sua ação docente. Deve-se procurar a articulação entre os saberes do conhecimento, da experiência e o didático-pedagógico desenvolvido pelo professor a partir dos saberes sobre a educação, sobre a pedagogia e sobre a ação de sua prática docente.

Portanto, sabemos que, para exercer a profissão de professor, não basta somente conhecer o conteúdo, ter bom senso, aplicar a intuição ou possuir vasto talento, trazer experiências ou deter uma ampla cultura. O professor deve ter o conhecimento dos saberes necessários à prática educativa e dos princípios da educação para, de fato, saber ensinar e efetivar o ensino.

Para atuar na EJA, é fundamental que o professor esteja próximo do aluno e conheça a sua vida, para, assim, construir seu plano de ação. O aluno da EJA que busca a escola ou retoma seus estudos, busca uma oportunidade ou um meio de melhorar a qualidade de vida, então, o professor deverá saber como desenvolver nos alunos as habilidades de escrita e fala, com vistas a facilitar, dessa maneira, que eles transitem por diferentes meios sociais e culturais.

Na perspectiva de buscar novas possibilidades metodológicas para ensinar e aprender e com o intuito de, a partir do reconhecimento dos seus saberes, somar estratégias explorando os saberes cotidianos, entendendo qual a importância desses saberes, segue o relato das professoras no que se refere à pergunta “qual a importância dos seus conhecimentos prévios para a realização das formações do TOPA?”. A esse respeito, as professoras declaram:

> O trabalho foi feito com mais segurança por causa dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória e que havia uma interação com os alfabetizadores que valorizavam os conhecimentos disponibilizados por ela nas formações. Os meus conhecimentos contribuíram para que eu pudesse fazer um trabalho com mais segurança, pra que eu pudesse contribuir mais com os alfabetizadores, porque a gente percebe que eles têm uma carência muito grande, tanto de conhecimento como de um suporte mesmo da prática do que fazer pra levar pra sala de aula, então, a minha experiência contribuiu neste sentido, tanto na questão teórica como na questão prática; nas oficinas que a gente fazia nas formações, eu percebia que eles valorizavam muito esse trabalho e levavam pra sala de aula e, na formação seguinte, traziam e davam o retorno dos resultados (Emília Ferreiro).

> A contribuição dos conhecimentos prévios que ela detinha serviu para auxiliar na preparação dos alfabetizadores, para depreender novas perspectivas para a EJA no contexto atual foi abrir caminhos para o exercício profissional numa sociedade desafiadora, o que me fez refletir um novo paradigma sobre as práticas pedagógicas que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências do mundo atual (Clarice Vieira).
>
> Os conhecimentos prévios foram muito importantes, pois surgiram situações inusitadas, dúvidas dos alfabetizadores que só acessando meus conhecimentos prévios, criatividade e bom senso foram resolvidas (Leonor Scliar).
>
> O docente precisa estar qualificado em relação aos domínios dos conceitos e teorias de aprendizagem no processo de construção de escrita, assim como às estratégias de leitura (Magda Soares).
>
> As formadoras Maria Clara e Ana Teberosky concordam e afirmam que atuar na EJA contribuiu para o crescimento profissional, ainda acrescentam que o TOPA foi uma grande escola.

Vimos, nos discursos das professoras formadoras, uma preocupação em adequar as suas práticas de acordo com a realidade dos alfabetizadores, dentro das necessidades, dos desejos e, principalmente, de suas experiências de vida e dos conhecimentos prévios que apresentavam durante as formações.

A filosofia freireana defendia que, na prática pedagógica, dever-se-iam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, por isso defende tanto o diálogo, as rodas de conversas, as discussões dos temas geradores.

Os saberes experienciais assumem uma posição de destaque por serem mobilizados, elaborados e legitimados no exercício cotidiano da profissão e possibilitam uma avaliação dos saberes oriundos da formação e uma autoavaliação da própria prática docente. Assim, a prática docente é compreendida como um espaço de aprendizagem profissional e um elemento essencial à constituição da identidade docente.

Os saberes experienciais desenvolvem-se no exercício cotidiano da atividade docente e, por isso, levam em conta as múltiplas interações existentes na prática. Com a experiência de ensino, o professor começa a elaborar sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes também são compostos da experiência compartilhada com outros docentes, já que o professor não é um profissional que atua sozinho e isoladamente (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência são saberes formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

A vivência no âmbito da profissão, as trocas de experiências com os colegas, os planejamentos, os cursos de formação, o desenvolvimento das práticas docentes, o perfil dos profissionais, as reflexões sobre as próprias práticas possibilitam a construção contínua dos saberes dos professores/sujeitos desta investigação.

Quanto aos saberes necessários para a atuação docente, as professoras formadoras destacam que estes saberes estão intimamente relacionados à experiência e ao perfil do profissional que está disposto a enfrentar os desafios que a EJA traz. As professoras relatam que:

> Sobre os saberes da educação popular, quem não é um educador popular, quem não tem o pé no chão dessa escola da educação popular não tem perfil para trabalhar com o TOPA e com Jovens e Adultos; tanto nós, que somos formadores, quanto eles, que seriam ou serão educadores dessas turmas, precisamos ter afinidade, precisamos conhecer os anseios do povo, temos que ser educadores que acreditam, que tenham esperança de que é possível mudar as coisas por meio da Educação, do respeito a esses sujeitos de direitos que são os educandos do TOPA e que estão lá porque os direitos lhes foram negados ao longo de sua vida (Maria Clara Di Pierre).
>
> Os saberes relacionados aos da formação inicial, os saberes disciplinares e curriculares, além dos saberes de experiências que vão se consolidando enquanto profissional validados pelo cotidiano e prática pedagógica (Ana Teberosky).
>
> A gente busca, é claro, utilizar os saberes curriculares, os saberes da formação, os disciplinares, todos esses vêm nos ajudar realmente, mas quem realmente está ali no nosso dia a dia alicerçando o nosso trabalho são os saberes experienciais, que vêm contribuir muito para nossa atuação. Mas a gente ainda precisa aprender muito, buscar conhecimento e sempre em sala de aula vão existir situações que só os saberes experienciais que vão fazer com que você contorne, com que você saiba lidar com situações e que seu aluno saia satisfeito, né, não estamos aqui pra dizer que sabemos tudo, né? Esses saberes fazem com que tenhamos segurança daquilo que estamos levando, né, esses saberes muitas vezes fazem com que a gente saiba sair de certas situações (Leonor Scliar).
>
> Durante as formações, aplico tudo que é relacionado aos saberes, principalmente, os curriculares e experienciais, afirma que os saberes experienciais contribuem também para a sua atuação docente, eles me transformam enquanto profissional, porque eu acredito o que eu sou hoje é por conta do meu início em EJA e por eu estar ainda na EJA. Esses saberes nos mostram que devemos fazer algumas correções, faz a gente entender melhor a nossa prática e ter confiança naquilo que estamos fazendo, eles servem de apoio ao nosso trabalho pedagógico, sustentam a nossa construção no dia a dia (Clarice Lispector).
>
> De acordo com a realidade, vão surgindo desafios que você vai aprendendo a lidar com a prática. No dia a dia, você vai ganhando mais experiência. Com a

> prática, aprendemos, de fato, a ensinar nessa modalidade. Com os saberes adquiridos na prática, vamos ganhando mais competência e habilidade para lecionar na EJA. Em todas as formações sempre nos chamam a atenção para que seja cumprido os planejamentos e a metodologia do programa, sendo assim, não poderia deixar de aplicar os saberes experienciais e curriculares (Clarisse Vieira).

A partir das falas das professoras entrevistadas, certificamos que elas aplicam, na sua prática docente na EJA, os saberes de sua formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, considerados por Tardif (2014) como saberes docentes. Segundo o autor, "[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (TARDIF, 2014, p. 37). Isso significa que os professores não são meros transmissores de conhecimentos, durante sua trajetória profissional, constroem e reconstroem saberes necessários ao trabalho docente.

Compreendemos que os professores formadores, após cada formação aplicada, carregavam consigo novos saberes, novas possibilidades de aplicarem seus conhecimentos, havia uma troca de experiências, de possibilidades de aplicar seus saberes. Assim como em tudo na vida, é preciso saber fazer; atuando na EJA, percebe-se que existe uma maneira diferente de se doar e de perceber o que se aplicou, aprender a aprender; isso fica muito claro na fala dos professores formadores; exceto na fala da professora Maria Clara Di Pierre, quando ela faz uma crítica a alguns formadores do TOPA.

> Olha, com relação aos professores do Topa, eu não vou dizer pela grande maioria, mas a gente percebe que em alguns realmente falta perfil. O processo de seleção de escolha, que não é por edital, e, vamos dizer assim, por uma seleção pública, ele fica prejudicado. Então, eu vou usar um termo assim que a gente utiliza muito, nós tínhamos muitos formadores burgueses dando formação no TOPA e isso prejudicava pessoas que, muitas vezes, não acreditavam naquilo que estavam fazendo ali e iam realmente só com base na questão de hora/aula. Isso foi uma das coisas que eu questionei durante todo o processo em todas as universidades pelas quais eu passei. Mas é difícil a gente reverter isso aí, mas, no planejamento, aqueles que tinham mais experiências e que tinham o perfil conseguiam de certa forma não abrir mão desse princípio do TOPA e mesmo aquele que a gente considerava que não tinha o perfil se esforçava para desenvolver o planejamento que tinha sido elaborado em conjunto (Maria Clara Di Pierre).

Percebemos que aqueles professores que não haviam trabalhado antes com a proposta da metodologia de Freire, na sua maioria, após começarem a trabalhar com esta metodologia,

identificaram-se, modificaram-se e a adaptaram ao seu cotidiano, incorporaram-se, acabaram saindo das formações com maior crescimento e experiências novas.

No que se refere à Teoria e à Prática alinhadas às ideias de Freire, as professoras evidenciaram nas suas falas:

> A professora afirma que trabalha com teoria e a prática alinhadas às ideias freirianas, com vistas a uma educação emancipatória. (Ana Teberosky).
>
> Trabalhamos com a metodologia Freiriana. Lembrando que Alfabetização envolve humanização e cidadania (Magda Soares).
>
> A minha teoria e prática, ela já é freiriana independente do programa TOPA, então, desde quando eu comecei aos 15 anos de idade, como eu falei, eu já comecei dentro dessa prática dialógica, de ação-reflexão-ação, é com base nisso que eu, até hoje, desenvolvo meu trabalho. Meu trabalho em sala de aula, ele é realmente levado em consideração além do conhecimento formal, toda a experiência de vida que esses educandos trazem consigo (Maria Clara Di Pierre).
>
> As professoras, Emília Ferreiro, Clarisse Vieira e Leonor Scliar, são da mesma opinião, ou seja, não se pode trabalhar com o método de Freire, que não seja aplicar o diálogo, valorizar o sujeito na sua totalidade e reconhecer a sua experiência de vida.

A prática pedagógica da EJA deve ser pensada de forma específica para atender uma modalidade de ensino para um público heterogêneo, não somente pela idade, mas por serem sujeitos com características sociais e culturais próprias, pertencentes a grupos geracionais e culturais distintos. Diante disso, precisamos ter um olhar mais sensível para reconhecer as especificidades desses alunos, compreendê-los como sujeitos que têm identidades de classe, gênero, etnia, território, entre outros. Pensar e repensar a prática, tornando-a cada vez mais instigadora, menos repetitiva e enfadonha, torna-se uma exigência para os professores formadores.

O método de educação freireano é dialógico: “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108). A metodologia dos temas geradores, apresentada por Freire, trata

de uma forma de investigar “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*” (FREIRE, 1987, p. 98).

Ainda em relação à *práxis* educativa freiriana, esta é uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente nesse método favorece uma mudança da consciência humana da estrutura social e uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada; a teoria e prática precisam dialogar constantemente.

Entendemos, a partir dessas falas reveladas pelas professoras, que a experiência na EJA permite transformar o professor enquanto profissional, modificar maneiras de pensar e agir, ter mais segurança e maturidade, dispor de mais vontade de aprender, adquirir conhecimentos, habilidades e competências para atuar na EJA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente é desafiador; o tempo todo, os professores deparam-se com situações que exigem abnegação, determinação, paciência e disposição; qualidades que transcendem a competência técnica, embora ela seja também fundamental para se desenvolver o trabalho pedagógico.

A modalidade de ensino EJA requer um perfil de professor muito específico, que leve em consideração as peculiaridades dos alunos que advêm de contextos sociais menos favorecidos.

Em se tratando da alfabetização de jovens e adultos, é necessária uma proposta conscientizadora que oriente os alunos a adquirirem a leitura e a escrita não como mera decodificação e codificação, mas que os levem a desenvolver uma consciência crítica acerca da sociedade que os cerca.

Sabemos que o Brasil é um país em que o número de analfabetos ainda é elevado; em vários momentos surgiram programas de Políticas Públicas de alfabetização direcionados a jovens e adultos. Em 2007, o governo do estado da Bahia criou o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), com a meta de alfabetizar 15 milhões de pessoas em toda a Bahia. Para atingir essa meta, foi estabelecido um convênio entre a Secretaria de Educação do estado da Bahia e universidades públicas estaduais e federais. As IES ficaram responsáveis pela organização e pela formação dos alfabetizadores.

Esta pesquisa se propôs a refletir sobre as formações ministradas por professores formadores do TOPA oferecidas pela UESB e pelo Instituto Imborés, apresentando o questionamento: Como os saberes docentes dos professores formadores do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) têm orientado a sua prática pedagógica durante as formações? Essa questão foi o ponto de partida para a realização desta pesquisa, que tem como objetivo geral avaliar como ocorreu a relação teoria e prática pedagógica do programa TOPA no município de Vitória da Conquista-BA.

Durante a trajetória desta pesquisa, ficaram registrados momentos importantes e de conquista para a pesquisadora, tanto no aspecto profissional como em relação ao crescimento pessoal, pois foi absorvido um conhecimento maior e específico para sua atuação profissional e foram trabalhadas e superadas as dificuldades encontradas no meio do caminho, que a fizeram descobrir percursos e emoções nunca visitadas e superadas; houve momentos de medo, ansiedade, reflexão, aprendizado, solidão e realizações. A essa mistura de sentimentos, chamamos de superação.

A partir do envolvimento com o Programa TOPA, iniciou-se estudos sobre Paulo Freire e, com os conhecimentos adquiridos com este autor, começou-se a refletir sobre diferenças, cuidados, relacionamentos docentes e discentes; houve a oportunidade de colocar todo esse conhecimento em prática durante as formações.

As análises das entrevistas das professoras possibilitaram responder o objetivo desta pesquisa. As professoras relatam que os cursos de formação que foram oferecidos pelas Unidades formadoras contribuíram e qualificaram as alfabetizadoras para suas atuações no programa TOPA, pois foi trabalhado o método de Paulo Freire. Os saberes mobilizados e obtidos nos espaços de formação foram bastante proveitosos e de grande importância para o desenvolvimento e o sucesso de seus trabalhos, apontando o conhecimento apropriado para a alfabetização dos jovens e adultos do TOPA.

As professoras afirmaram, em suas narrativas, que somente a formação não contempla totalmente as necessidades do trabalho, porque é breve e sucinta, e relataram que, em vários lugares, muitos dos alfabetizadores nunca haviam trabalhado com o método de alfabetização freiriano que foi adotado pelo TOPA. Referiram, também, que o saber experiencial é o melhor caminho, é a ferramenta mais segura para a atuação docente na modalidade EJA, pois, por meio da experiência, potencializam e constroem saberes necessários ao ensino de jovens e adultos.

Nesse sentido, Paulo Freire foi o principal teórico estudado nessa pesquisa, com o objetivo de entender como os saberes docentes dos professores formadores do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) têm orientado a sua prática pedagógica durante as formações. Na perspectiva freireana, além da exploração do letramento, as práticas pedagógicas são voltadas para o diálogo constante nas experiências de vida.

As formações do TOPA transformam quem delas participa. Aos professores formadores, as formações possibilitaram aprofundar conhecimentos no campo da EJA em busca de novos caminhos possíveis e de perspectivas de uma educação significativa.

Nesse sentido, esse estudo poderá contribuir para uma reflexão acerca do processo de formação dos professores formadores, proporcionando uma maior consciência crítica sobre a formação e o seu fazer pedagógico. Além disso, possibilita a construção de conhecimentos teóricos e práticos visando à formação de um profissional que contemple as demandas educacionais da ação de alfabetizar e letrar.

O intuito é que essa dissertação contribua para as formações na EJA, esperando que as questões aqui apresentadas sejam provocadoras de novas reflexões, novos olhares e novas perspectivas, pensando em uma formação que contemple o contexto histórico e social. Que esta pesquisa possa ainda contribuir para a construção de um profissional reflexivo, que saiba

inovar, que tenha a sua práxis como parceira constante da teoria para aperfeiçoar a sua contribuição na formação de alfabetizadores e assim poder emancipar jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J.O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZOTTI, A. J; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pineira, 2002. p. 109-188.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHIA (Estado). Ministério Público da Bahia. **Decreto 10.339**, 09 de maio de 2007. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/area/all/biblioteca/176. Acesso em: 10 fev. 2019.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Programa Todos pela Alfabetização**. 2009. Disponível em: www.sec.ba.gov.br/TOPA. Acesso em: 10 fev. 2019.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Alfabetizado do Estado da Bahia** –Programa Todos pela Alfabetização - etapas 2007 a 2010, 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Programa Todos pela Alfabetização.** 2016. Disponível em: www.sec.ba.gov.br/TOPA. Acesso em: 10 fev. 2019.

BAHIA. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Relatório do Programa Brasil Alfabetizado do Estado da Bahia –Programa Todos pela Alfabetização etapas 2007 a 2010. Bahia: SEC/TOPA, 2012

BAHIA. **Programa Todos pela Alfabetização** – TOPA. Disponível em: www.sec.ba.gov.br/topa. 2009

BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA:* New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238. [Links]

BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 9-42, 1977. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/179042926/Analise-de-Conteudo-Bardin-Laurencepdf#scribd. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, [1977] 2011.

BARRETO, D. A. B. **Práxis Educacional**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 12, n, 22, p. 323-324, maio/ago. 2016.

BERTRÃO, P. M. C. **A mistificação dos sistemas apostilados de ensino**. UNICAMP, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 2001. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 200.

BRASIL. **Decreto nº 10.339**, de 09 de maio de 2007. Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).

BRENNAND, E. G. G; PRESTES, E. M. T; ROSI, S. J. (org.). **Comunidades de aprendizagem e educação ao longo da vida.** Ed. Universitária UFPB, 2012.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt. Aceso em: 10 fev. 2019.

CNPJ.com. **Empresas**. Disponível em: https://www.cnpjconsultas.com/empresa/instituto-imbores/15459959000167. Aceso em: 10 fev. 2019.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v. 3).

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODATO, A. N. **Determinantes da crise política de 1968**: conflitos militares e lutas sociais. Departamento de Ciências Sociais/Universidade Federal do Paraná, 1997.

COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação,** v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf. Acessado em: 18 Jul. 2014.

DEMO, P. **Introdução à sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

DI PIERRO, M. C. A Aprendizagem de jovens e adultos: uma avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v, 14, n. 1, jan./mar. 2000a.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC- SP, 2000b.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. & Soc., Campinas**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?\script=scinlinks&ref= 000163&pid=S1516-73132008000200011000013&lng=pt. Acesso em: 10 dez. 2018.

EDUCA MAIS BRASIL. **UESB**. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/uesb. Acesso em: 10 dez. 2018.

ERREIRA, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FURTADO. **A importância da formação continuada dos professores**. Disponível em: http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/. Acesso em: 10 dez. 2019.

GADOTTI, M. **Convite à leitura dez/2019de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. **Sion (Suisse),** 18 au 22, oct. 2005. Disponível em:

http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 21 out. 2012.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos** – teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, L. A. M. **Transversalidade e interdisciplinaridade**. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUSMÃO, A. **TOPA**: todos pela alfabetização: Bahia 2007-2014. 2014.

HADDAD. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. A aprendizagem de jovens e adultos: uma avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000a.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf. Acesso em: fev. 1019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000c. Disponível em: http://www. bibliotecadigital.abong.org.br /bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 dez. 2018

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Itapetinga**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama. Acessado em 06/12/2018.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Y.U.; LIMA, V.M.M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n. 1, p. 69-93, jan/jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Conversas sobre Didática e Currículo: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2017. p. 21-32.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, M. Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação. In: TELES, J. L.; MARIANO, M. de C. (org.). **Brasil alfabetizado**: experiências de avaliação dos parceiros. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico:** teoria e prática. 2. ed. revista e atualizada. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores das séries iniciais**: condições de produção e formas de manifestação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2004.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZÚA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: métodos de investigacion cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, M. O. M. Educação de Jovens e Adultos na Bahia. **Pesquisa realidade**, Salvador: Quarteto, 2007.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. (Temas

Brasileiros, 2).

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010. **Anais** [...]. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. Disponível em: htpp://www.catedraunesco.org. Acesso em: 13 ago. 2017.

PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOVSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciência da Educação**, n. 2, jan./abr. 2007. Disponível em: http://forumEJA.org.br/sites/forumEJA.org.br/files/sisifo0203_rummert.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educ. Rev.** [online], n. 29, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES. S. C. F. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia**: programa REAJA. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, M. de L. R. da. Complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Notandum Libro 12**, FEUSP, Universidade do Porto, Portugal, p. 45-48, 2009. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fev. 2004

SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006

TANAJURA, M. **História de Conquista**: crônica de uma cidade. Vitória da Conquista, Bahia, 1992.

TARDIF, M. **Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério**. Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da *práxis***. São Paulo: Expressão Popular, 2007

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 16**, de 1998.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Município). Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Educação**. 2005. Disponível em: http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/. Acesso em: 10 jan. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido