

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Licenciatura em Pedagogia

LETÍCIA MARIA MENDONÇA DE SIQUEIRA

**PEDAGOGIA, PROJETOS ACADÊMICOS DE ENSINO E EXTENSÃO,
E EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: Contribuição da
Experiência em Projetos Acadêmicos para a Formação Docente Inicial**

JOÃO PESSOA
2024

LETÍCIA MARIA MENDONÇA DE SIQUEIRA

**PEDAGOGIA, PROJETOS ACADÊMICOS DE ENSINO E EXTENSÃO,
E EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: Contribuição da
Experiência em Projetos Acadêmicos para a Formação Docente Inicial**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
- Presencial, do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos
Brunieri

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S618p Siqueira, Leticia Maria Mendonça de.

Pedagogia, projetos acadêmicos de ensino e extensão, e educação de jovens, adultos e idosos: contribuição da experiência em projetos acadêmicos para a formação docente inicial / Leticia Maria Mendonça de Siqueira. - João Pessoa, 2024.

50 f.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Pedagogia. 2. Docência. 3. Educação de jovens adultos. 4. Educação de idosos. 5. Autobiografia. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

Letícia Maria Mendonça de Siqueira

**PEDAGOGIA, PROJETOS ACADÊMICOS DE ENSINO E EXTENSÃO,
E EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: Contribuições da
Experiência para a Formação Docente Inicial**

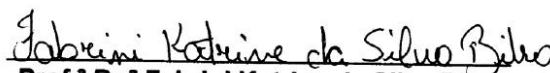
Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia - Presencial, do
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do grau acadêmico
de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em **08 de maio de 2024.**

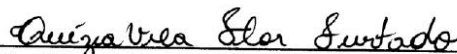
Banca Examinadora



Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri
DME/CE/UFPB
Orientador



Prof.ª Dr.ª Fabrini Katrine da Silva Bilro
DME/CE/UFPB
Examinadora



Prof.ª Dr.ª Quêzia Vila Flor Furtado
DME/CE/UFPB
Examinadora

Dedicatória

À Laura, que mesmo sem saber, deu sentido à vida, tornando-a tão bela quanto nenhuma palavra na língua portuguesa seria capaz de descrever.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a mim, por não ter desistido e por manter-me firme, por mais dolorosos que tenham sido os momentos, e por conseguir ver beleza em tudo que fiz, de uma forma ou de outra.

Sou grata ao meu parceiro, Felipe, com quem a vida em parceria tem o cheiro doce de um conto de fadas e o toque delicado como os pelos de todos os nossos gatos.

Sou grata às mulheres que me acompanham independente da distância, as quais levo na pele e no sangue todos os motivos para seguir em frente.

Sou grata aos professores, que fizeram parte do que vivi e do que me tornei, mediando o contato real com um sonho que um dia pareceu tão distante.

Sou grata à cada uma das experiências que o ambiente universitário proporcionou e sou grata a quem me orientou e me apoiou até o presente momento.

Sou grata a todos os estudantes que tornaram este trabalho possível, inclusive aos pequenos que fazem parte da minha vida, de forma externa à universidade e aos projetos, e que me proporcionam todos os dias experiências inimagináveis.

Sou grata à banca examinadora, pela disponibilidade e pelas contribuições que tornarão possíveis mais reflexões e análises, complementando parte significativa da minha formação.

Que este não seja o encerramento físico dos vínculos que a universidade me proporcionou.

RESUMO

Este trabalho consistiu em reunir alguns relatos da minha experiência com projetos universitários de ensino e extensão que contribuíram especificamente com o desenvolvimento de minhas experiências formativas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Para isso, foi necessário traçar uma linha temporal do desenvolvimento da Educação e, em particular, da EJAI, bem como do processo de alfabetização no Brasil, a fim de compreender a necessidade de experienciar a docência ainda enquanto estudante, principalmente no que concerne uma modalidade de ensino tão específica, porém com um denso histórico de defasagem governamental e pouco material teórico ou prático a ela particularmente destinado. Os elementos teóricos foram compostos, de um lado, por concepções da Educação brasileira em uma perspectiva histórica, em específico, às práticas alfabetizadoras, e, de outro, acerca da noção de experiência (Bondía, 2016), como fundamental para a formação acadêmico-profissional, sendo este, baseando-me em Brunieri (2022), a tratar da formação inicial das professoras. O objetivo desta monografia foi, através de exemplos da minha experiência, analisar como as vivências e as experiências foram significativas para constituir-me enquanto professora pedagoga, especificamente para a docência na EJAI. A metodologia parte do princípio da pesquisa autobiográfica de Abrahão (2003) e as análises são feitas pelo método de análise compreensiva (Abrahão, 2003), considerando a subjetividade dos relatos, separados em cinco cenas (Início dos Processos de Experiência, Hostilização entre Licenciatura Específica e Pedagogia no espaço escolar, Desafios no Espaço Escolar, Novas Tentativas Para Um Recomeço, Interações e Relacionamentos dos Alunos), retirados de um diário particular, no qual registrei os momentos durante os projetos de ensino e extensão, e utilizei como instrumento de pesquisa. Esta pesquisa pôde esclarecer como o acesso aos projetos universitários permitem às graduandas tornarem-se professoras. Além disso, também são feitas considerações sobre o peso e o impacto das experiências relatadas e analisadas para a formação acadêmica em um curso tão amplo, cujas oportunidades do campo de atuação, que são tantas, são pouco possíveis de contactar ainda na graduação.

Palavras-chave: Experiência; Pedagogia; Docência; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Autobiografia.

ABSTRACT

This work involved gathering some accounts of my experience with university teaching and extension projects that specifically contributed to the development of my formative experiences in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI). To achieve this, it was necessary to outline a timeline of the development of Education, particularly EJAI, as well as the literacy process in Brazil, in order to understand the necessity of experiencing teaching even as a student, especially regarding such a specific mode of education, yet with a dense history of governmental lag and scarce theoretical or practical material specifically aimed at it. The theoretical elements were composed, on one hand, of conceptions of Brazilian Education from a historical perspective, specifically focusing on literacy practices, and on the other, about the notion of experience (Bondía, 2016), as fundamental for academic-professional training, based on Brunieri (2022), which addresses the initial training of teachers. The objective of this monograph was to analyze, through examples from my experience, how these experiences and encounters were significant in shaping me as a pedagogy teacher, specifically for teaching in EJAI. The methodology is based on the principle of autobiographical research by Abrahão (2003), and the analyses are conducted using the comprehensive analysis method (Abrahão, 2003), considering the subjectivity of the accounts, separated into five scenes (Beginning of Experience Processes, Hostility between Specific Licensure and Pedagogy in the School Space, Challenges in the School Space, New Attempts for a Fresh Start, Interactions and Relationships with Students), taken from a personal diary in which I recorded moments during teaching and extension projects, and used as a research tool. This research was able to clarify how access to university projects allows undergraduates to become teachers. Additionally, considerations are made about the weight and impact of the experiences reported and analyzed for academic training in such a broad course, whose opportunities for fieldwork, which are many, are scarcely possible to contact still during undergraduate studies.

Keywords: Experience; Pedagogy; Teaching; Youth, Adult, and Elderly Education; Autobiography.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1. Origens da Educação Escolar no Brasil.....	14
2.1.1 Sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil.....	16
2.1.2. A noção de alfabetização ao longo da história recente.....	19
2.2. A contribuição da experiência para a formação docente.....	25
3 METODOLOGIA.....	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

Enquanto universitária, encontrei estudantes e colegas de diferentes origens e contextos socioeconômicos e familiares. Considero que sejam raras as vezes em que possa encontrar pelos corredores, no curso de Pedagogia - Presencial da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pessoas cujos familiares, amigos, ou, mesmo, conhecidos possuem algum histórico acadêmico que pudesse guiá-los na experiência universitária. De forma geral, considero que muitos ingressantes em cursos superiores chegam à academia sem muito conhecimento dos projetos e do amplo leque de possibilidades dentro do currículo acadêmico.

Tenho fortes memórias da pressão posta sobre mim, sobretudo, nos dois primeiros períodos de minha graduação, para que eu criasse meu “Currículo Lattes”. No entanto, pouco ou quase nada me foi dito pelos professores e coordenadores sobre como preenchê-lo, como e para que poderia ser utilizado, o que deveria, ou não, ser listado nesse artefato, por exemplo. Honestamente, não me recordo de ouvir falar dos projetos acadêmicos de forma clara e instrutiva. Sabia que existiam, mas para quê? Quais as formas de participar? Quais as opções? Como contribuiriam para as¹ estudantes e para a própria instituição? Acredito que isto, junto às precariedades de permanência na própria graduação, dificultam drasticamente o acesso das estudantes às oportunidades de agregar conhecimento às suas formações.

Apesar de achar o atual fluxograma do curso de Pedagogia - Presencial da UFPB, em certo sentido, bem organizado e compreender que, dentro do possível, é o melhor que temos, não acredito que seja suficiente para o exercício da docência. Tratando da Pedagogia e da sua vasta possibilidade de atuação, até mesmo as opções de componentes curriculares optativos se tornam irrisórios se comparados ao campo de atuação das pedagogas. Aproveito para ressaltar que acredito, também, que a graduação não seja e não deva ser unicamente feita e pensada para o mercado de trabalho, mas reconheço que este seja o ponto propulsor a ser pensado enquanto curso de graduação.

Por compreender a docência como a atuação mais presente entre as pedagogas, e ter tido a oportunidade de vivenciar grande parte dos projetos ofertados pela Universidade enquanto estudante, afirmo que, sem eles, não me sentiria capaz de empregar os conhecimentos apropriados por mim no curso de Pedagogia, em qualquer área que fosse. Ter

¹ Embora saiba que, pela gramática normativa, o masculino indique gênero não marcado, opto, neste trabalho, por empregar o feminino de tal forma.

passado pelos programas institucionais de Iniciação Científica, de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), de Monitoria e de Extensão, permitiu-me construir muito mais que um currículo denso, deu-me experiências, e como afirma Bondía (2016), a experiência é o que nos acontece, nos passa e nos toca, e ao fazê-lo, nos forma e transforma. Sendo assim, as experiências que tive, e reconheço serem invioláveis e impossibilitadas à maioria das graduandas, são minhas e me são imperdíveis. São propriedades que jamais deixarão de me pertencer. Tornam-me quem sou e influenciam no quê e no quanto posso fazer por mim e por outrem. Deram-me maior segurança ao falar da Pedagogia, das suas áreas de atuação e, principalmente, para defendê-la como a ciência que é.

Em mais de uma das minhas experiências, mais especificamente com o Prolicen e com o Projeto de Extensão, aprofundei meus conhecimentos acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos ²(EJAI), e, aqui, incluo os idosos em sua terminologia, justamente pela experiência que me permitiu observar que os ciclos de alfabetização - equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental, nos quais pedagogas podem atuar - são majoritariamente compostos por pessoas idosas. Uma educação voltada às pessoas cuja vida escolar foi interrompida, por diversos motivos, mas sempre pertencentes a um problema sociopolítico estrutural do nosso país. Por isso, compreender a educação como direito de todo ser humano, indiscutível e inegociavelmente, permite-me defender que a EJAI seja protegida e ofertada com o devido cuidado e atenção.

Nesse contexto, a escolha do tema deste trabalho ocorreu devido, por um lado, a alguns momentos vivenciados durante o projeto “Vivências Pedagógicas de Alfabetização, Leitura e Escrita: Contribuindo Com a Aprendizagem de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA de Uma Escola Pública” (VPALE), do Programa de Licenciaturas - PROLICEN (UFPB, 2020), que posteriormente sofreu algumas alterações no plano de trabalho e deu origem ao Projeto de Extensão, “Vivências Formativas em Alfabetização de Letramento na EJA” (VFALEJA) e, por outro, ao marco pessoal do estudo da Educação de Jovens e Adultos na minha trajetória acadêmica, durante o curso de Pedagogia.

Ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da UFPB, em 2018, logo após sair da escola. Desde pequena, sempre soube que seria professora, não me importava muito de quê. Vi a Pedagogia como a mãe de todas as licenciaturas, então, optei por ela. Entrar na universidade foi, sem dúvidas, uma grande

² A legislação nomeia esta modalidade como “Educação de Jovens e Adultos”, no entanto, acrescento o público idoso em sua terminologia por uma posição política que reconhece a participação destas pessoas em grande parte da modalidade.

conquista. No entanto, o ambiente universitário se mostrou menos acolhedor que o esperado e, após anos de ensino regular em espaços escolares altamente competitivos e sufocantes, a decepção com a idealização do campo acadêmico me desestimulou brutalmente. Em busca de me reconectar com o propósito inicial de ser professora, fiz estágios no sistema privado de ensino e tive experiências na Educação Infantil que, mais uma vez, minaram toda a expectativa que eu criei na Pedagogia.

Desgostosa com a escolha do curso que, até então, tinha sido minha certeza mais poderosa, abandonei o quarto semestre letivo pela metade. Desenvolvi um quadro de ansiedade social e precisei de acompanhamento profissional para retornar às atividades diárias, e, com o apoio à reconexão com a licenciatura, consegui voltar à Universidade. O período de meu afastamento durou cerca de um ano e meio, e meu retorno, em fevereiro de 2021, ainda durante a pandemia do Covid-19, foi facilitado pelo ensino remoto, o que me permitiu uma reintegração comedida às atividades acadêmicas. Antes de retomar o curso, minha vivência na universidade foi limitada pela timidez e pela ansiedade. Minhas participações em sala, meus trabalhos e minha socialização eram mínimas, quase nulas, e meu sentimento de pertencimento ao meio acadêmico não existia.

No período em que voltei à Universidade, no primeiro dia de aula tive meu primeiro contato com o estudo da Educação para Jovens, Adultos e Idosos no componente curricular de “Educação de Jovens e Adultos”. Esse dia, tão forte na minha memória, foi significativo para minha permanência no curso. A disciplina era remota, o que me permitia participar sem que me vissem e me possibilitou interagir com o professor exclusivamente pelos meios digitais, algo que me trazia segurança e conforto. Aos poucos, consegui trabalhar a ansiedade, tirar dúvidas, fazer posicionamentos e enviar textos. Um deles, inclusive, tornou-se minha primeira publicação em uma revista digital. Hoje, acredito que parte significativa dessa reintegração se deve a eu ter sentido uma real conexão com os estudos sobre a EJA no Brasil. Um dos fatores que mais me chamou atenção, nos textos científicos utilizados no mencionado componente, foi o abandono escolar e as dificuldades encontradas no retorno ao estudo por estudantes dessa modalidade, que também foram vistos e relatados, futuramente, durante os encontros do PROLICEN, onde tive meu primeiro contato com turmas de EJA no ensino institucionalizado, e no projeto de extensão VFALEJA, com turmas de EJA no ensino não-formal, do qual participo, atualmente, como aluna bolsista. Independente do nível educacional, o ato de retomar estudos, a meu ver, é sempre desafiador e requer profissionais aptos e abertos, dispostos a ofertarem uma mediação amorosa e paciente na aprendizagem.

Ao retomar a graduação, havia um sentimento misto de medo e da sensação de não pertencimento. As matérias que cursei, raramente tinham colegas ou conhecidos. A turma que ingressei, já estava muitos períodos à frente. Fizemos nossas fotos de formatura em 2022, ano em que todos se formaram. Menos eu. Atualmente, entendo que parte do sentimento provém de mais de uma década de ensino regular pautado no competitivismo, na pressão e na opressão. Porém, acredito que tal sentimento tenha me aproximado da EJAI e despertado em mim, ainda mais, o interesse em fazer parte de algo que contribua não só para a minha formação, mas, também, algo que fizesse diferença na vida de ao menos uma jovem, adulta e/ou idosa estudante da EJAI.

Decidi me empenhar nos projetos e eventos acadêmicos ao retornar à Universidade e entrei no Projeto de Iniciação Científica “Investigação da composição das políticas voltadas ao estudo dos povos ciganos para reconhecer a construção da identidade étnica, favorecida por uma legislação voltada e produzida para a vivência e atuação desses povos”, sob orientação da Professora Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues, que me possibilitou a experiência com a pesquisa científica em caráter documental e, também, me permitiu viagens de pesquisa a comunidades itinerantes, além do povo cigano. No mesmo período, fui monitora do componente curricular “Linguagem e Interação”, sob orientação do professor Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri, que me permitiu um contato maior com a docência acadêmica e meu primeiro contato prático com ensino de jovens, desde o planejamento às aulas presenciais. Em busca de experienciar o que foi estudado sobre a Educação para Jovens, Adultos e Idosos nas disciplinas, encontrei o projeto Prolicen VPALE, coordenado pelos professores Dr. Hermes Santos e Dr.^a Marinês Kunz, cujo plano de trabalho era subdividido entre ações com alunos dos anos finais do ensino fundamental, que precisavam desenvolver as habilidades de leitura e escrita, e alunos dos ciclos iniciais da EJAI, de uma escola pública de um bairro próximo à UFPB.

Depois, em meados de 2023, atuo como bolsista no projeto de extensão VFALEJA, também sob coordenação do Prof. Dr. Hermes Santos, do qual ainda faço parte e o qual tem como público alvo pessoas maiores de 15 anos que não passaram pelo processo de alfabetização. A partir do Prolicen e deste, do PROBEX, tive a oportunidade do contato direto com turmas de EJAI, e, posteriormente, com vivências do projeto sob uma perspectiva da Educação Popular. Neste projeto, as aulas são semanais, em uma sala cedida pela Associação dos Moradores do Bairro Castelo Branco. Os estudos realizados para garantir um resultado eficaz das ações, conjunta e individualmente com as outras estudantes e professoras participantes do projeto, despertaram-me profundo interesse pela área de alfabetização,

sobretudo as questões sócio-históricas envolvidas no alto índice de analfabetismo nacional. Ainda vinculada ao projeto, pude participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Linguagem - GEPEAL (CNPq/UFPB)³. Os estudos e as discussões realizadas neste grupo, ajudaram-me na compreensão e aprofundamento de meus conhecimentos sobre os processos de aquisição de leitura e escrita.

Ainda durante os projetos, em 2023, foi divulgado o Censo do IBGE (2023), que apontou a cidade de João Pessoa como a capital com o maior número de pessoas em situação de analfabetismo do país, sendo a Paraíba, o terceiro estado brasileiro com maior quantidade de pessoas analfabetas. Dentro de um projeto de alfabetização, atuante em uma cidade cujos números de analfabetismo são alarmantes, fui quase que dominada pela inquietação em entender as causas de tamanho desfalque histórico sofrido pela sociedade brasileira e, sobretudo, pessoense. Como poderia uma capital, tão relativamente pequena, liderar as pesquisas de analfabetismo? Se há projetos dentro e fora da universidade, que mais tarde mencionarei detalhadamente, por quê os números ainda são tão altos? De quem é o interesse em manter tantas pessoas em situação de analfabetismo? Tais questionamentos me envolveram, dos pés à cabeça, no estudo das causas socioeconômicas e históricas para os dados citados.

Sendo assim, vali-me da necessidade de um trabalho de conclusão de curso para aprofundar meus estudos sobre o tema. Nesse sentido, esta monografia tem como objetivo geral refletir como a experiência extensionista auxilia a formação docente de estudantes, em específico, de Pedagogia na área de EJAI. Além disso, objetiva especificamente relatar minha experiência enquanto participante voluntária do projeto Prolicen VPALE e como extensionista bolsista do projeto de extensão VFALEJA, assim como apontar desafios e possibilidades encontrados ao longo de um ano de projeto na educação de jovens, adultos e idosos, a partir de uma abordagem descritiva e destacar as contribuições das minhas experiências nos projetos de ensino e extensão para a minha formação docente inicial.

Para cumprir os objetivos estabelecidos pelo trabalho de conclusão de curso, estruturei esta monografia em cinco capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução. No segundo capítulo, dividido em subtópicos, abordo as origens da educação no Brasil correlacionado à EJAI, a evolução do conceito de alfabetização ao longo da história recente e a contribuição da experiência na formação de professores. No terceiro capítulo detalho a metodologia empregada, caracterizando esta pesquisa como autonarrativa e a análise

³ Mais informações sobre o grupo: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/789586>

compreensiva. O quarto capítulo concentra as análises da contribuição da experiência dos dois projetos universitários, Prolicen e de Extensão, em minha formação como docente. Por fim, no quinto, teço algumas considerações finais, destacando as análises da experiência como ponto-chave para a formação docente, sobretudo, na EJAI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em busca de organizar nossa linha temporal para melhor compreender alguns desafios encontrados na área educacional, tanto da alfabetização, quanto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que tornam fundamental para a formação docente experienciar as práticas pedagógicas, assim como defendê-las como ciência e refletir sobre as metodologias existentes, trago neste capítulo breves fundamentações históricas da educação no Brasil, da alfabetização e da contribuição da minha experiência como extensionista para a minha formação acadêmico-profissional.

2.1. Origens da Educação Escolar no Brasil

Para compreendermos as causas históricas que tornam fundamental a defesa de uma educação digna à todos, principalmente àqueles cuja vida escolar foi inviabilizada, e possamos enxergar as origens de tantas lacunas e falhas governamentais que nos fizeram chegar a essa extrema necessidade de ressarcir a nossos jovens, adultos e idosos um dos seus direitos básicos, precisamos perceber a trajetória escolar do Brasil a partir do momento em que os colonizadores chegaram às nossas terras.

De acordo com Medeiros *et al* (2012), nosso território tornou-se Brasil através de uma conjuntura racista e violenta. Os processos preconceituosos e agressivos fazem parte do cotidiano brasileiro desde que nossas terras começaram a ser transformadas em país. A desigualdade sempre esteve presente em todos os âmbitos. Na educação, não seria diferente. Durante séculos, nosso país passou por um processo de aculturação, com a ocupação européia. Este processo iniciou de maneira mais prática, por volta de 1549, através de processos de limpeza étnica, efetivamente realizado com as ações dos Jesuítas e da catequização forçada tanto dos povos nativos, quanto dos povos escravizados para cá trazidos.

Segundo Abreu *et al.* (2014), as formações e os processos de alfabetização realizados pelos grupos jesuítas ocorreram por séculos até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. No entanto, enquanto o Brasil passava por um lento processo de alfabetização (forçada) realizada por grupos religiosos, a Europa, desde 1517, começava a vivenciar, através da Reforma Protestante, a Educação Popular (ABREU *et al.*, 2014). Esta, por sua vez, pensada para possibilitar a leitura da Bíblia à população adulta.

Historicamente, de acordo com Abreu *et al.* (2014), nossa educação passou por três marcos fundamentais no período colonial, que modificaram o sistema educacional permanentemente: o período em que os jesuítas chegaram e ficaram responsáveis pela educação; o período após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o qual assumiu reformas pelo país, incluindo na educação, de acordo com o Estado; e a chegada da corte portuguesa ao país, por volta de 1808.

Apesar de constar, na primeira constituição nacional, ainda na era colonial, que “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), a parcela da sociedade que era considerada cidadã, era restrita a homens brancos da elite, proprietários de escravizados, e a educação só era ofertada até, o que consideramos hoje, os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse cenário, a primeira escola noturna de educação, foi criada em 1854, destinada à população pobre, mas ainda assim, apenas homens trabalhadores eram assistidos por essa educação, além desta ser ofertada de maneira precária e com o único objetivo de alfabetizar a mão de obra (PAIVA, 1973 *apud* BENITE *et al.*, 2010). Esse modelo de ensino pode ser considerado o primeiro referencial nacional às salas de EJA que encontramos atualmente. Em 1872, tivemos nosso primeiro recenseamento, que constatou termos 80% da população em situação de analfabetismo. A população alfabetizada restringia-se à elite branca e a pouquíssimos trabalhadores que, no mínimo, tinham prestígio dentre os demais proletários, como os que exerciam cargos em função da política ou em burocracias do império (ABREU *et al.*, 2014). No mais, a educação só era possível àqueles pertencentes a famílias abastadas. A educação superior era realizada em universidades estrangeiras. A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição de ensino superior nacional, cujos ingressos eram exclusivamente os mais ricos dentre os brasileiro (ABREU *et al.*, 2014)

Por ter sido um país amplamente agrário até os anos 60, do séc. XX, o Brasil iniciou o processo de “modernização” muito depois do processo originalmente europeu. Isto pode ser considerado um dos maiores fatores para a educação brasileira ter tido um cuidado também tardio. Consoante Abreu *et al.* (2014), para a elite, a população em situação de analfabetismo estava em desencontro com o objetivo de urbanizar o Brasil. Esta parcela da população considerava os analfabetos como escória da sociedade brasileira e, de certa forma, promovia ações que inviabilizavam o acesso aos estudos deles (ABREU *et al.*, 2014) A consideração da educação como uma ascensão social pode ser vista na brasileira, promulgada em 1881, e

conhecida como “Lei Saraiva” (Paiva, 1973), que instituiu o título de eleitor apenas aos cidadãos alfabetizados.

2.1.1 Sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil

Por tratar-se de um país cujo processo educativo sofre perduravelmente os efeitos da colonização e da escravização, o Brasil possui altos índices de adultos e idosos em situação de analfabetismo (IBGE, 2023). O abandono escolar, atualmente, é um grande fator contribuinte para índices tão altos (IBGE, 2023).

Pelo histórico de ser um país agrário, até recentemente, a maior parte de nossa população residia em áreas rurais e trabalhava nela desde o momento em que conseguisse ficar de pé. Após os anos 60, do século XX, com a chegada das indústrias e o início do êxodo rural, uma parte significativa da população começou a construir novos hábitos cotidianos, porém, eles não incluíam o acesso de crianças e adolescentes ao ensino escolar (ABREU et al., 2014). O trabalho infantil ainda era presente, sobretudo nas comunidades mais pobres, e o acesso às escolas ainda era restrito (ABREU et al., 2014). Por isso, essa população, atualmente, é o público alvo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Conforme Tavares ([s.d]), organizada como estratégia para preencher falhas do sistema educacional, a EJA tem um extenso histórico de sucateamento e menosprezo governamental. A chegada das indústrias no Brasil, apenas em 1930, trouxe a necessidade dos funcionários compreenderem instruções de máquinas, ou seja, serem alfabetizados. Neste mesmo ano, foram criados o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). A constituição de 1934 (BRASIL, 1934) passou a reconhecer, pela primeira vez, a educação como dever do Estado, com o propósito de reduzir tamanha taxa de analfabetismo, desigualdade, e qualificar profissionais para os novos modelos de trabalho que surgiam no país. Nesse contexto, mobilizaram-se, então, professores e entidades governamentais, para que espaços alfabetizadores fossem criados para suprir tal necessidade. Conforme ressalva Torres (2001), não por acreditarem que essas pessoas tinham direito à aprendizagem, mas para que se tornassem mais úteis aos olhos empresariais.

Seria ingenuidade tratar neste trabalho, a origem da Educação para Adultos, como um favor gentil do governo para a população e não como uma das possíveis práticas manipulatórias de algumas figuras de poder ou como um direito sendo ressarcido à população. Já no governo Vargas, em 1945, conhecido como república populista, os projetos voltados à educação tinham o propósito de conquistar eleitores tanto com a imagem de um

benfeitor pró-educação igualitária, quanto na formação de eleitores, uma vez que a votação era restrita a pessoas alfabetizadas (ABREU et al., 2014).

Após a Segunda Guerra Mundial, os países mais fragilizados com as perdas por ela acarretada, uniram-se e formaram a Organização das Nações Unidas (ONU), a qual o Brasil se alinhou. Tal organização possui, desde então, propostas e estratégias visando um “bem comum” entre as nações alinhadas. Dentre elas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO) promoveu Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) objetivando debater e indicar as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre as Conferências (Ireland, Spezia, 2014). Até os dias atuais, ocorreram seis Conferências, tendo o Brasil como país para realização da sexta edição. Ao reconhecer os investimentos brasileiros para a educação de adultos a ponto de escolhê-lo como sede de uma das Conferências, a UNESCO nos mostra a grandeza de marcos como Paulo Freire para a educação nacional.

Ainda nos anos 60, Paulo Freire⁴ realizou, na cidade de Angicos - RN, um movimento alfabetizador da classe trabalhadora que levava 40 horas para atingir um nível de alfabetização considerado suficiente para tornar os cidadãos eleitores. Sua prática será mais detalhada posteriormente, mas, por ora, é preciso encaixá-lo na linha temporal feita há pouco. A eficácia com que Paulo Freire alfabetizou tais trabalhadores atraiu olhares de entidades governamentais que compreendiam o percentual de população alfabetizada como um percentual de possíveis eleitores. Dessa forma, Freire ficou conhecido por suas práticas e os espaços e movimentos que buscavam alfabetizar cada vez mais trabalhadores jovens e adultos, tomaram força pelo país (Gadotti, 2001).

Atualmente, o público da EJAI possui os mais diversos perfis. Engana-se quem imagina que apenas pessoas cujos trajetos de vida levaram-na ao crime ou à desocupação integral fazem uso desse direito social. Encontramos jovens mães, idosas vítimas do trabalho infantil, do machismo e da precariedade de ensino nas zonas rurais brasileiras, adultos cujas famílias precisavam de apoio financeiro, e por isso, iniciaram a vida profissional precocemente... Um público tão diverso não consegue, e não pode ser contemplado por um único modelo educacional.

⁴ Filósofo e educador pernambucano, cujas práticas de alfabetização tornaram-se mundialmente conhecidas e importantes para a pedagogia. Idealizador da Pedagogia Crítica e autor de diversos materiais utilizados nos estudos da educação no mundo inteiro, como “Pedagogia do Oprimido”, “Educação como prática de liberdade”, “Professora sim, tia não”, e outros.

Nos dias de hoje, as salas de ensino público de EJAII ocorrem no período noturno e possuem grandes dificuldades em manter seu funcionamento (Carbone, 2013), às vezes por obstáculos postos pelas próprias prefeituras, como um limite mínimo de matrículas para assegurar o funcionamento das turmas, às vezes por questões sociais comumente ignoradas por aqueles que permitem seu funcionamento legalmente. Alguns exemplos em que o modelo ofertado não consegue alcançar nem metade do que deveria são: o público desta modalidade por muitas vezes tem sua fonte de renda com o trabalho noturno, nesse caso, o modelo disponibilizado de salas de aula não os acolhe; outra grande parte do público alvo são as jovens mães que evadiram o sistema educacional por não serem acolhidas enquanto mães nem dentro, nem fora das escolas, e nesse caso, o período noturno, no qual as crianças estão em casa, não acolhe estas jovens; a população cuja carga horária de trabalho ocupa de 8 a 12 horas do seu dia, poderia frequentar as aulas no período da noite, mas chega a ser desonesto considerar essa possibilidade como saudável ou benéfica para essas pessoas (Silva *et al*, 2022). Esses exemplos cabem no que chamamos de “Ensino Tradicional”, aquele que cabe ao Estado ofertar e que garante o que o público precisa: o certificado de conclusão. Este documento que atesta a frequência e a conclusão do ensino escolar ainda garante melhores empregos, com melhores condições trabalhistas e benefícios financeiros. No entanto, vemos que o processo para consegui-lo é, muitas vezes, motivo de desistência (Gadotti, 2001).

No entanto, conforme considera Gadotti (2001), apesar da educação de adultos estar sob âmbito do estado, a partir da segunda guerra mundial, a educação não-formal, promovida por organizações não-governamentais, igrejas, projetos universitários e afins, tem ganhado força porque seriam espaços e modalidades mais “encaixáveis” na rotina dos diversos grupos pertencentes à EJAII, cujas rotinas diárias exigem trabalho, cuidados com a casa e/ou com filhos, por exemplo.

Desde o acesso, como processo burocrático de matrículas e exigência de frequência, até a disponibilidade de horários, a Educação Informal e os projetos de acesso à educação voltados à Educação Popular em espaços alternativos, e incluo aqui, o Projeto de Extensão do qual participo e que me despertou a vontade e a necessidade de trabalhar essa temática no meu projeto de conclusão de curso, têm ganhado força e reconhecimento nos últimos anos. Pode-se ver estas ações como uma alternativa para a educação desses jovens, adultos e idosos, no entanto, não se pode esquecer de que o movimento disponibilizado por esses grupos de educadores é um exercício que deveria ser do Estado. Enquanto educadores, é preciso encontrar soluções e estratégias para facilitar e disseminar o acesso à educação, mas sem esquecer de que esta é uma obrigação do Estado, e por mais benéficas que sejam ações

autônomas para a sociedade, elas existem por uma falha governamental, para não dizer um descaso político, enraizado na nossa cultura desde a colonização.

Apesar de presente em vários breves momentos ao longo da história do Brasil, e constante como direito a todos os cidadãos, apenas na LDB em 1996, a EJA conseguiu destaque enquanto modalidade essencial e direito cidadão. Ela aparece em alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual, inclusive, tem uma seção (V) que trata especificamente sobre a EJA.

Art. 37. 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.

§ 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 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.

§ 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.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Encontram-se, no documento, boas orientações para o funcionamento da modalidade, como flexibilização de conteúdos e “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, porém, na prática, sabe-se que não é bem assim que a modalidade é ofertada. Até os dias atuais, os exames para aquisição dos diplomas de ensino fundamental e médio mantêm a idade proposta no documento, mas enquanto às salas de aula e ao conteúdo ofertado, observa-se que há uma grande defasagem de materiais específicos para a modalidade. Segundo Soares (2016), o pouco que há disponível costuma ser reciclado do que é ofertado ao ensino regular. Às vezes, nem reciclado, apenas reaproveitado. O que acaba sendo um grande desmotivador àqueles que retomam os estudos depois de adultos, ou àqueles cujo histórico escolar fez com que a gestão colocasse no “período da noite”, uma vez que, a meu ver, é bem desagradável. Além de ser perceptível a despreocupação com a modalidade quando a ela é oferecida, nenhum adulto quer ser tratado como criança, e esse tratamento vem implicitamente (ou explicitamente) nos materiais didáticos, nas salas de aula, no comportamento de professores e funcionários que não possuem formação e orientação adequadas ao trabalho com a EJA.

2.1.2. A noção de alfabetização ao longo da história recente

A prática de alfabetizar era, e ainda é, para a elite, sinônimo de prestígio e obrigação de seus pertencentes, já para a população não abastada socioeconomicamente, sinal de status social e uma realidade distante (Gadotti, 2001). Paulo Freire (1976, p. 12) descreve como perspectiva ingênua da situação de analfabetismo “[...] ora como ‘erva daninha’ - daí a expressão corrente ‘erradicação do analfabetismo’-, ora como uma ‘enfermidade’, que passa de um a outro [...]”. Ao compreendermos a educação como direito inegável, precisamos refletir de forma crítica a situação de analfabetismo, que para Freire se trata de uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. “Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por um meio da qual se pretende superá-lo” (Freire, 2014, p.14).

Dessa forma, seguindo o pensamento crítico acerca da educação e da alfabetização, busco historicizar, à maneira crítica, a forma como o analfabetismo é visto no Brasil, a fim de compreender como pode e deve ser feito o processo de alfabetização.

Humanizar, de acordo com o dicionário Michaelis (2024), pode significar “tornar-se humano”, “tornar-se benevolente” ou “tornar-se mais sociável; civilizar(se); socializar(se)”. Este último é-me útil semanticamente para ilustrar como, de maneira ingênua, os discursos que cercam a alfabetização referem-se a possibilitar que os indivíduos interajam socialmente, tendo em vista vivermos em uma sociedade grafocêntrica. No entanto, não acredito que esta seja mesmo a intenção por trás desta escolha de palavras. Tem-se usualmente como pensamento popular que alfabetizar é sinônimo de humanizar a população. Ora, por quê tem-se como ideal de humano um ser alfabetizado? O que torna, afinal, uma pessoa, de fato, humanizada? Nessa perspectiva, um ser adulto cujo processo escolar foi interrompido e não pôde desenvolver habilidades de escrita e de leitura não é plenamente humanizado? Ou é menos humanizado que aqueles que puderam se alfabetizar?

O discurso comum tende a colocar o indivíduo em situação de analfabetismo como culpado pela sua situação escolar. Não é por essa perspectiva que este trabalho caminhará. Pelo contrário, há fatores comportamentais e morais que tornam indivíduos humanizados ou não. Compreender e saber utilizar o sistema de escrita alfabética, não é uma delas, a meu ver. Alfabetizar-se pode abrir caminhos, possibilitar a participação em uma sociedade grafocêntrica e, de fato, facilita a desmarginalização destes sujeitos, mas não é dominar um sistema gráfico de escrita que nos torna, ou não, no meu entender, humanizados.

Isto difere-se, também, de um fazer pedagógico humanizado. Como defende Freire (1967), a educação deve ser feita para os indivíduos. Deve partir deles, para eles. Nunca de uma fórmula mágica pré-preparada e replicada diversas vezes. Para que o processo de alfabetização seja frutífero aos seus participantes, deve ser “Um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra” (Freire, 1967). No entanto, o que geralmente ocorreu no processo escolar, reduziu-se a práticas nas quais palavras, letras e sílabas eram meramente depositadas e decoradas pelos estudantes. Essa prática mecanicista estende-se, também, aos demais componentes curriculares. Principalmente no sistema de ensino no qual o pensamento crítico não é apenas impossibilitado, ele é vilanizado e banido. Os educandos, sejam adultos ou crianças, ao questionarem, debaterem ou até mesmo duvidarem por um instante, são repreendidos e por vezes punidos, minando a criatividade e a criticidade de maneira dolorosa e intensa, ao longo de toda a vida escolar (Freire, 2014).

Este processo educativo, por ser voltado exclusivamente, pelos olhos da elite, ao aperfeiçoamento da mão de obra, trouxe ao nosso país um histórico alfabetizador controverso. No século XX, ser alfabetizado passou a ser visto como direito universal, enquanto o contrário disso, era visto como um atraso econômico (ao país). Assim, alfabetizar as pessoas tornou-se um ato utilizado por figuras públicas e figuras políticas na autopromoção, sempre com intenções econômicas por trás. E esse processo alfabetizador, era meramente capacitar os indivíduos a conseguirem lidar com o sistema de escrita alfabética. Pouco importava dominá-lo ou saber utilizá-lo socialmente ou a benefício próprio, seja para o lazer, para exercer a cidadania ou para refletir sobre o que leu ou escreveu (Freire, 2014).

Ao longo do tempo, os conceitos de alfabetização, e consequentemente de analfabetismo, foram modificados. Ora por pesquisas e atualizações das áreas de estudo da língua e da educação, ora por estratégias políticas. Em primeiro momento, é preciso entender que a própria visão da língua e da linguagem mudou ao longo dos anos aqui citados e influenciou diretamente os moldes educacionais. Até início do século XX, a nível internacional, ainda acreditava-se que a linguagem era a expressão do pensamento, dessa forma, quem não seguia as normas gramaticais orais ou escritas, não “pensava direito” (Fuza *et al*, 2011), e dentro desse pensamento, a maneira de ensinar a ler e escrever, reduzia-se à praticar exercícios gramaticais para incorporação do conteúdo, sem considerar as partes e suas interações, como o indivíduo, seu contexto, os textos trabalhados e etc. No Brasil, esse pensamento durou até meados dos anos 60, e foi base para a formação e atuação de professores em todas as áreas de ensino (Fuza *et al*, 2011). Durante esse modelo de

pensamento, hábitos de ensino foram criados e perpetuados até os dias atuais, como o treino da oratória e a velocidade de leitura dos alunos, que nada implicam na compreensão ou não, dos textos lidos, e consideram menos ainda sua criticidade. Ao mesmo tempo, as práticas de escrita e de leitura, davam-se através de “cartilhas de alfabetização”, nas quais sílabas avulsas e palavras desconexas eram utilizadas, sem seguir um propósito ou até mesmo um padrão (Moratti, 2006).

Sendo assim, pode-se entender a margem de erro posta pelas estatísticas nos estudos de analfabetismo no Brasil, tendo em vista que para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a base de pesquisa é a autodeclaração. Nas pesquisas que buscam a porcentagem de pessoas alfabetizadas no país, precisa-se considerar que grande parte dos entrevistados pertence a uma geração que acreditava que para ser alfabetizado, bastava escrever o próprio nome. Sendo assim, afirmam-se alfabetizados. Enquanto outra parcela da população, reconhece sua situação de analfabetismo, mas vem de uma geração convencida de que não ter desenvolvido habilidades de leitura e escrita refletia diretamente sua capacidade cognitiva, então envergonha-se ao afirmá-la. Considerando isso, há motivos para crer que o percentual de pessoas em situação de analfabetismo no Brasil é ainda maior que o documentado, o que deveria causar ainda mais incômodo e desejo de reverter essa situação à nossa sociedade.

Conforme Fuza *et al* (2011), outra concepção de linguagem, posterior à citada acima, compreendia a linguagem como instrumento de comunicação, cujo objetivo seria transmitir mensagens através das variedades linguísticas existentes. Nessa concepção, no ensino, a norma padrão e a variedade culta da língua ganharam maior destaque, impossibilitando o reconhecimento, muitas vezes, das variações linguísticas dos estudantes como usuais e aceitáveis em determinadas situações comunicativas e vinculadas a seu contexto sócio-histórico. Essa concepção ganhou, inclusive, espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5692/71, após a década de 60, durante a ditadura militar, que alterou o ensino da Língua Portuguesa, denominando-a “Comunicação e Expressão” para o início do “1º grau”, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, alterado para “Comunicação em Língua Portuguesa”, nos anos finais, e só foi nomeada “Língua Portuguesa (e Literatura)” no ensino do 2º grau, equivalente ao Ensino Médio, o qual tinha como objetivo um ensino profissionalizante (Soares, 1998).

Nessa concepção e contexto, a linguagem e seu ensino eram vistos e reproduzidos apenas como decodificação de normas e replicações de padrões de escrita descontextualizados. Valorizava-se conceitos como a silabação, a soletração, a nomeação das

letras e seus fonemas, quer eles fizessem sentido, quer não. Esse ensino mecanizado, à elite, que poderia contactar outros meios de criticidade, artes, viagens e lazeres culturais, e que não era prejudicada econômica e socialmente pela falta dela, bastava. Às classes populares, cujo contraturno escolar muitas vezes era destinado ao trabalho e às tarefas domésticas, e o acesso ao lazer cultural era escasso, esse modelo educacional e as visões reducionistas acerca da linguagem e de seu ensino, eram cruciais para a doutrinação política em manter a população pobre distante de qualquer possibilidade de pensamento. Seu ensino era dito humanizador, seguindo a ideia de que as classes populares, sobretudo da população negra, eram menos humanas que a elite branca brasileira.

A terceira e mais recente concepção de linguagem, conforme Fuza *et al* (2011), entende-a como uma interação entre pessoas e/ou textos. Entende os sujeitos como agentes sociais e valoriza seu contexto sócio-histórico, em que as situações no meio social é que determinam, auxiliam, ou atrapalham, como os textos são produzidos e compreendidos. Dessa forma, os textos a serem trabalhados possuem diversas possibilidades de compreensão, que dependem da interação entre ele e os interlocutores, que constroem a partir do diálogo, seus significados (Fuza *et al*, 2011). Assim, podemos compreender que antes de utilizarmos a língua, e exigir seu uso de uma forma ou de outra, precisamos reconhecer que seu uso é posterior à compreensão de suas funções sociais, para utilizá-la, é preciso conhecê-la e conduzir seu emprego através de exercícios de estudo e descrição, para que então, o emprego linguístico ocorra de maneira satisfatória (Santos 2018).

Seguindo essa concepção, na qual acredito, temos como exemplo marcante na história da educação nacional, a experiência de Angicos, de Paulo Freire, na qual ele partiu dos conhecimentos do público com o qual trabalhou, para planejar seus encontros de ensino e aprendizagem, considerando as realidades dos indivíduos ali presentes. Não que Freire tenha como esclarecida sua concepção de linguagem dentro das citadas neste texto, mas podemos perceber sua presença em diversas práticas e escritas do educador. O processo alfabetizatório ocorrido nos anos 60, mediado por Paulo Freire, diverge-se das concepções de linguagem que estavam sendo implementadas e valorizadas pelo Estado à época. Sobretudo, com a presença da ditadura militar. Esta, que por sua vez, tornou-se ainda mais restrita e censurada, conforme os moldes militares de controle.

Paulo Freire não só atuou com as classes operárias, como o fez considerando os indivíduos, seus conhecimentos, reconheceu seus espaços sociais, valorizou suas existências e o fez de forma contrária ao sistema educacional mecanizado. Além disso, o escritor também teve críticas ao método alfabetizador sistematizado, organizado e proposto de forma pobre

em relação à riqueza linguística e cultural, apontando as cartilhas, por exemplo, como métodos superficiais que reduziam a língua a meras sílabas e sons. Este ato, por muitos da elite, foi entendido como uma afronta. Iniciou a vivência conversando com os trabalhadores de maneira informal e descontraída, junto a outros educadores, e colheram palavras comuns no vocabulário dos sujeitos, assim, partiram destas palavras e de suas famílias fonêmicas para o processo de alfabetização (Freire, 1967). No pouco período de tempo que durou a experiência, não seria possível completar ou dar conta de todas as necessidades linguísticas, tampouco sua dominância da maneira que o sistema educacional exigia, seguindo as normas gramaticais à risca, mas foram suficientes para despertar aqueles trabalhadores à criticidade do que se lê e a desenvolver, de forma mais independente, suas habilidades com o sistema de escrita alfabética.

Conforme ressaltado por Torres (2001), as experiências desenvolvidas por Paulo Freire, e relatadas em seus escritos, foram experiências desenvolvidas externas ao Estado que objetivavam refletir os interesses dos setores populares cujo Estado manipulava ou ignorava. Nos anos 50-60, iniciavam-se os movimentos de Educação Popular na América Latina, de origem camponesas, que no Brasil, foram impossibilitados em virtude do golpe militar (1964). Aos poucos, em meados dos anos 80, esses movimentos transferem-se às áreas suburbanas, e neste momento, o Brasil passa a reintegrar-se das movimentações, decorrentes do aumento da pobreza e das periferias no momento pós-golpe (Torres, 2001). Com tantas mudanças e eventos que interferiram diretamente na oferta e na qualidade do ensino proporcionado no Brasil, tanto pelo ensino formal institucionalizado, devido à castração das práticas pedagógicas em prol dos interesses governamentais (Torres, 2001); quanto pelo ensino não-formal, oferecido por entidades não-governamentais, onde os educadores não podiam, por ora, atuar, nem atuar da forma que gostariam ou deveriam, pela mesma castração governamental à época, foram necessárias medidas para rastrear e nivelar a qualidade de ensino ofertada, assim como propor metas e estratégias para alcançar os níveis tidos como “ideais”.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) possui parâmetros de alfabetização para classificar os níveis de habilidade de leitura e os classifica em: alfabetização, alfabetização rudimentar, alfabetização funcional e alfabetização plena. Esses níveis são utilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), porém, estas avaliações não são aplicadas à Educação de Jovens e Adultos. Na verdade, as avaliações programadas para determinar o nível da qualidade de ensino ofertada, como o SAEB e a Prova Brasil, conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não são aplicadas na EJA. O que retrata bem o descaso governamental aqui relatado mais de uma vez. Tais métodos avaliativos, considerando a escassez de profissionalização aos docentes da EJA, o baixo investimento financeiro e publicitário e a popularidade da Educação de Adultos no Brasil, seriam essenciais para implementar aperfeiçoamentos nas escolas desse segmento e na formação inicial e continuada das professoras que atuam nessa modalidade de ensino, dentro e fora das escolas.

Os níveis de leitura e escrita tendem a ser proporcionais às posições de prestígio e respeito na sociedade, quanto menos domínio da língua escrita, menos valorização os sujeitos recebem socialmente. Isso se dá à conjuntura na qual o sistema educacional brasileiro foi fundamentalizado, cujos “intelectuais” e “dignos de estudar” eram as pessoas ricas e brancas pertencentes à elite, de grande parte refugiada de países europeus. Dessa forma, podemos pensar nas “práticas humanizadoras” de Paulo Freire como uma resposta à terminologia popular que insiste em posicionar as pessoas em situação de analfabetismo em locais de sub humanidade, de não merecedores. Em “Pedagogia do Oprimido” (2014), Paulo Freire especifica que a alfabetização é mais do que apenas adquirir habilidades com o sistema de escrita, ele acredita, e defende, que a alfabetização deve preparar as pessoas para lerem o mundo ao seu redor de forma crítica e questionadora, a fim de transformar a realidade.

Humanizar, nesse sentido, seria poder agir como cidadão, exercendo seus direitos através do sistema grafocêntrico, mas não que isso não possa ser feito, ao menos em partes, sem o domínio desse sistema. Alfabetizar-se ampliaria as possibilidades para tal e permitiria uma participação mais ativa e autônoma na sociedade. Utilizar-se de argumentos como “alfabetizar para humanizar” ou “pelo amor de Deus, ensine alguém a ler” (MOBRAL⁵, 1967) de maneira apelativa e com intenções políticas por trás, cede à posição imposta pelos mecanismos burgueses de diminuir as pessoas com menos acesso à educação. Permite que tais terminologias sejam utilizadas da maneira que Paulo Freire chama de “astuta” (2014). Trataremos então, a alfabetização como libertária e direito de todos.

2.2. A contribuição da experiência para a formação docente

Em busca de uma educação não-mecanizada, acredito que o ponto inicial para tal seja a criticidade à teoria e a si mesma. Uma boa profissional, neste caso, uma boa professora,

⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização, que caracterizava a Educação de Adultos como uma extensão da educação formal, com princípios opostos aos de Paulo Freire, oferecendo uma “educação funcional”, cujo foco era o treinamento de uma mão-de-obra mais útil e produtiva ao projeto político nacional (Gadotti, 2001. p.35).

deve estar em constante análise de seus métodos e conhecimentos durante seu percurso docente. No entanto, a criticidade nos é podada durante toda a fase escolar, e digo isto não limitado somente ao espaço escolar, mas à faixa-etária na qual as crianças e os adolescentes devem estar na escola. Essa contenção da criticidade e da criatividade ocorre dentro e fora das escolas, à medida que as crianças demonstram curiosidades e estas são vistas como afronta ao sistema educacional e parental pré estabelecido. É de se esperar que enquanto profissionais, mantemos esta postura pouco crítica e pouco autônoma.

Porém, para que a prática docente seja realmente humanizada, exige-se das profissionais a humanização do que lhes foi entregue. Na graduação, temos contato com diversas áreas do conhecimento cabíveis à educação. Tantas teorias, exemplos, figuras importantes, opiniões e metodologias nos assolam por todos os lados, que arrisco dizer, mais nos atrapalham que nos ajudam. Contatá-las sem digeri-las, de nada nos serve. Como poderíamos nos identificar com pensamentos destes ou outros, sem que nos permitamos experimentá-los? Como eu seria capaz de concordar ou discordar de teóricos sem que eu testasse o que por eles foi dito? Por que, mesmo que para ele, naquele momento, tenha funcionado, o que me garante funcionar em todas as circunstâncias? Para estar apta a decidir e a sentir-me segura nas atitudes enquanto professora, é estritamente necessária a oportunidade de experimentar o que me é ensinado, para que assim, eu transforme meus saberes em conhecimentos humanizados, que consideram tanto a parte que fornecerá, quanto a parte que receberá, como seres humanos em constante mudança. Refletir sobre os conhecimentos gera abertura nas nossas relações com nossos saberes, nos permitindo fazer e refazer, transpor nossas identidades nos nossos fazeres. Como bem explica Josso (1998, p.74)

Essa abertura implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida, para construir significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado de suas experiências.

Jorge Larrosa Bondía (2016) considera que a experiência, a partir de suas diversas traduções, não é algo que simplesmente acontece. É algo que precisa de um sujeito para que exista, precisa acontecer, tocar ou passar por alguém. Não existe sem que, em algum momento, seja vivenciada e daí seja aproveitada, refletida e concluída, incapaz de reduzir-se a informações ou ao acúmulo delas. Assim como vivências por si só não são experiências. Para que se tornem, ou não, experiências, precisam ser aproveitadas, por um sujeito aberto, disposto a perder seus poderes e se permitir ser apoderado pela experiência, ser transformado e reformado por ela. Somente esse sujeito pode ser responsável e agraciado pela sua

experiência, e somente a partir da sua abertura, a experiência lhe é possível. Bondía faz, inclusive, comparações da experiência à paixão, pois para ele, assim como na experiência, na paixão o sujeito não a possui, mas é possuído, tomado, por ela.

Considerando isso, o relato de experiências pode, e acredito que o faça, promover valores reflexivos à formação do leitor. Poder experienciar a prática docente através de projetos acadêmicos como, por exemplo, iniciação à docência, extensão ou monitoria, permite que as graduandas tenham suas próprias experiências, sendo capazes de construir saberes além da mera informação ou opinião. Considerando a atualidade e a velocidade com a qual acessamos informações, os seres sociais sentem-se cada vez mais dotados de saberes. Saberes estes, a vista de Bondía (2016), rasos, pois são pautados em breves opiniões sobre breves informações. Para a formação acadêmica, sobretudo a docente, não basta acumular informações e opiniões, pois independente da área de atuação e do nível escolar ou acadêmico com o qual se trabalhará, lidamos e lidaremos com indivíduos que necessitam de uma mediação honesta e uma troca de saberes justa. Para isso, precisa-se experienciar, de fato, o que se for propagar.

Bondía (2016) também afirma que as gerações atuais sofrem com a periodização, a aceleração e o próprio fluxo de trabalho, que impossibilitam a experiência. Segundo ele, as pessoas por possuírem cada vez mais acesso à informações prontas, dotam-se do sentimento de “saber”, e por conseguinte, da necessidade de opinar, e encerram por ali seu envolvimento. Isto reforça meu posicionamento ao afirmar a importância de participar de projetos dentro da universidade que permitam a experiência. Pensando ainda, a partir do conceito de experiência para Bondía, enquanto professoras, não basta promovermos experiências e incentivá-las, precisamos, também, manter clara sua importância para que seja propagada para além dos nossos alunos. Para que eles, fora do ambiente escolar, permitam-se experienciar e serem transformados por tal. Além da necessidade de possuir um número significativo de experiências relativas ao que for lecionar, permitir e incentivar a experiencição é fundamental na realidade periodista em que vivemos, a fim de, de certa forma, combatê-la. As diferenciações de saberes, para Tardif, corroboram a necessidade da experiência para a formação docente. Ao separar os saberes em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, Tardif (2013) afirma que os saberes experienciais são desenvolvidos pelos docentes através da prática docente, das experiências. São possíveis a partir do cotidiano. Dessa forma, compreende-se que para o exercício da docência, prática e teoria devem, sempre, andar juntas, mas não pode ser qualquer prática. As práticas docentes, para serem fonte de saberes e de conhecimentos

através da experiência, devem ser práticas vivas, nas quais as docentes atuem, aberta e disposta, como propõe Bondía (2016, p. 19):

O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.
O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.

Outro ponto fundamental a ser exposto neste trabalho, vivenciado por mim na graduação, é o aceleração dos processos, cada vez mais intenso. Com períodos encurtados, com o uso das redes sociais e a propagação de uma educação mecânica e altamente competitiva, e mais recentemente, com os programas de inteligência artificial usados frequentemente por alunos na produção de trabalhos e atividades.

O curso de Pedagogia, em específico, possui uma enorme variedade de possibilidades profissionais, que cresce periodicamente, adequando-se às mudanças socioculturais, que não são apresentadas durante a graduação, de forma obrigatória, para que as alunas, ao menos, tenham conhecimento de sua existência e possam optar por segui-las ou aprofundar-se nelas, primordialmente, devido ao tempo curto de duração relativo a um curso tão amplo e ramificado. Compreendendo essa realidade, e mesmo que haja o desejo de alterá-la, em um futuro próximo, ou não, ela existe e deve ser vivenciada de forma proveitosa. Ou seja, devemos utilizar de todas as oportunidades encontradas para engrandecer nossos currículos.

Os conhecimentos e as trocas de saberes pertinentes à graduação mostram-se insatisfatórios na atuação docente quando isolados ao campo teórico e informativo. Como bem explicita Brunieri (2022, p. 114):

Não é raro encontrar casos em que o professor domina excelentemente o conhecimento basilar de seu componente curricular, mas não consegue ensiná-lo satisfatoriamente a seus alunos – isso ocorre tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, onde isso é mais sintomático. Ademais, os conhecimentos pedagógicos trabalhados nos cursos de licenciatura, por serem, muitas vezes, trabalhados isoladamente e desarticulados do conteúdo disciplinar basilar do curso de formação, tendem a gerar a descrença em sua contribuição para o futuro professor [...].

Logo, embora compreenda que grande parte dos estudantes não possua carga horária disponível para tal, considero, novamente, a importância de aproveitar oportunidades conciliativas de teoria e prática docente. Programas universitários, com ou sem bolsa, oportunizam vivências, que podem proporcionar a aquisição do que Larrosa chama de *experiência*. Articular os conteúdos basilares dos cursos de formação aos conteúdos

disciplinares, pode ser possível, apenas, durante experiências aquém das ofertadas pela própria graduação.

Atualmente, o curso de Pedagogia - Presencial da UFPB possui cinco estágios supervisionados, sendo eles: Gestão Escolar, Educação Infantil, dois nos anos iniciais do Ensino Fundamental e um na área de aprofundamento (EJA ou Educação Especial). Cada estágio possui sessenta horas de carga horária. Considerando que, primordialmente, as professoras pedagogas precisam estar aptas a ministrar todos os componentes curriculares previstos para a Educação Básica, seja no ensino regular, ou na EJA, e que grande parte dos graduandos possui uma alta defasagem na aprendizagem escolar, e que nas disciplinas acadêmicas aprendemos a como lecionar as disciplinas, mas não necessariamente as revemos, como assegurar que estes futuros profissionais estarão habilitados, de fato, para lidar com a dinâmica escolar? Supomos que por termos passado pelo ensino básico, detivemos o conhecimento das disciplinas básicas escolares, mas é sabido que o sistema educacional brasileiro possui (muitas) falhas⁶, e grande parte das pessoas que terminam a escola, não obtiveram, de fato, os conhecimentos necessários. O que as torna, então, aptas a lecioná-los? Referentemente às pedagogas, e ao curso de Pedagogia da UFPB, especificamente, as disciplinas de ensino de português, história, geografia, ciências e matemática, habilitam-nos a ensiná-las, isto é, como, por quê e quais estratégias podemos utilizar nas salas de aula, mas isso não significa que dominemos seus conteúdos. Isto supondo que ao formar-se, atuará na educação básica regular. E se, este ou esta estudante escolher outro ramo da Pedagogia, como a pedagogia prisional, hospitalar ou jurídica? Algumas vertentes pedagógicas sequer são conhecidas pelas próprias pedagogas.

É neste momento que os programas de extensão são de suma importância. Tal descompasso entre teoria e prática limita recém profissionais, que muitas vezes possuem uma visão reducionista de sua própria profissão, que reflete, também, nas relações profissionais dentro do campo escolar. Como bem explicado por Brunieri (2022, p. 130),

[...] é usual os professores dos anos iniciais relatarem críticas e interferências dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, em suas práticas e propostas de trabalho e, até mesmo, certo ar de superioridade destes em relação àqueles.

O primeiro passo, a meu ver, para a suavização deste reducionismo da capacidade das professoras pedagogas, é o cultivo da Pedagogia enquanto ciência da educação, e a

⁶ Acrescento que, para mim, a maior destas falhas é justamente mecanizar o ensino e torná-lo tão desagradável grande parte do tempo, que ao sair da escola, os estudantes tendem a não lembrar nem pensar a respeito do que foi visto nas aulas

valorização, também, da sua formatação atual, habilitadora ao ensino generalista, isto é, de todas as disciplinas escolares. Junto a isso, a ampliação de acesso às ações extraclasses de imersão pedagógica acadêmica, desde apoio financeiro aos estudantes, até ampliação de possibilidades, para que os/as graduandos/as possam usufruir, igualmente, das oportunidades oferecidas pela graduação.

Aceitar a Pedagogia como ciência da educação pode-se considerar o caminho mais seguro e apto ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas não só das professoras pedagogas mas também das diversas licenciaturas, uma vez que, consoante Brunieri (2023), esses cursos atualmente ainda funcionam no método “3+1”, oriundo do ensino tecnicista, no qual os licenciados são formados no modelo bacharelado com uma parte irrisória no currículo acadêmico dedicada aos componentes da área da educação, como fundamentos, metodologias e didática, e que seus profissionais tendem ao desprezo à Pedagogia e ao reducionismo da didática, quase que transformando-a em um método rígido a ser seguido, como uma receita infalível e única.

Assim, trago aqui minha experiência pessoal com o Programa de Extensão, e minha visão das possibilidades com ele adquiridas e que, de diversas formas, contribuíram com a minha formação, a partir do conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2016). Além disso, este relato traz considerações à proeminência das vivências com a Educação de Jovens e Adultos, visto que a modalidade faz parte das ramificações pedagógicas pouco vistas e, que vem sofrendo um apagamento no Centro de Educação da UFPB, tanto na oferta de disciplinas, quanto na oferta em eventos, palestras e minicursos.

3 METODOLOGIA

A partir de Ludke e André (1986), este trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, uma vez que é constituído pela minha experiência em PROLICEN e no PROBEX, em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada relatando atividades realizadas e como elas contribuíram para a minha formação docente, assim como as possibilidades de aperfeiçoar a formação acadêmica com a beneficência dos projetos universitários, em específico, neste caso, dos Projetos de Extensão. Contribuem para a análise deste trabalho, destacadamente, autores como Bondía (2016), para estudo da experiência e o saber da experiência; Brunieri (2022), para compreensão dos saberes docentes e a compreensão da importância da pesquisa científica para a docência; Marques e Satriano (2017), Abrahão (2003) para entendimento da narrativa autobiográfica como fonte e ferramenta de pesquisa; e Marques Jr e Ferreira (2010) como referência para a análise compreensiva.

Compreendo a educação como uma ciência vívida, que através da subjetividade e da interação social, permite-se fazer e refazer, adaptando-se às mudanças sociais e evoluções cognitivas dos seres humanos. Dessa forma, a meu ver, diante de toda a minha história com a educação e seus estudos, não havia melhor maneira de renovar o ciclo enquanto estudante, senão através da pesquisa autonarrativa, que como corrobora Abrahão (2003),

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza [autobiográfica] o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (Abrahão, 2003, p. 80).

A pesquisa autobiográfica permite o acesso às experiências e à autoanálise que, no meio docente, permite que se revisem ações e práticas vivenciadas a fim de aperfeiçoá-las, sem receio de criticar ou errar durante o processo, por compreender que tais críticas e erros, fazem parte do processo de melhoria de um objeto de pesquisa que é buscado ao pesquisar. Não se realizam pesquisas em vão ou, pelo menos, assim não deveria ser. Pesquisa-se para

entender, refletir e melhorar ações passadas com um objetivo. E, no caso da pesquisa autobiográfica, trabalha-se não só os dados da pesquisa, como também as emoções, as intuições e a subjetividade das ações para, então, chegar a uma conclusão, considerando as participantes do processo seres vivos e passivos ao erro, logo, ao aprimoramento.

Entendo, também, este trabalho para além de um procedimento avaliativo devido à conclusão da minha graduação, como uma autorreflexão que permitirá a análise das minhas experiências em consonância com a necessidade de compartilhar as vivências nos projetos acadêmicos e realçar a importância de viabilizarmos, enquanto sociedade e enquanto educadoras, cada vez mais, o acesso de jovens, adultos e idosos às oportunidades de estudo presentes do sistema educacional, e aqui, inclui o acesso ao ensino superior.

Durante a graduação, adquiri o hábito de anotar todos os questionamentos e aprendizagens, pois sabia que poderia consultá-los quando necessário, e poderia me reaccessar a todo momento. Criei, então, uma espécie de diário no qual anotei os detalhes que mais me chamaram atenção durante (todos) o(s) projeto(s) que participei, assim como curiosidades, questionamentos, dúvidas para tirar com professores e, o mais importante, meus sentimentos e conclusões. Vali-me dessas anotações como objeto de análise, as quais foram examinadas conforme a abordagem da *Análise Compreensiva* (Mendes Jr; Ferreira, 2010), por ela incentivar a integração entre o maior número de elementos e conexões.

A análise compreensiva difere-se da análise puramente lógica, por não seguir uma linearidade, e sim, uma orientação baseada na ponderação e no discernimento. A análise que aqui será feita, seguindo os conceitos de Abrahão (2003) e Mendes Jr e Ferreira (2010), será inevitavelmente parcial devido à sua subjetividade, pois como bem esclarecido por Mendes Jr e Ferreira (2010), “a análise compreensiva busca, em última instância, restituir ao pesquisador o seu aspecto humano”.

Para isso, reuni aqui, cinco recortes do meu diário, separados em cenas, que julgo terem sido cruciais para a minha formação e de alta relevância para este trabalho, ora por permitirem a reflexão de situações que fugiram totalmente do esperado, ora por terem sido muito melhores que o imaginado e permitirem, também, a reflexão das minhas ações, sejam elas individuais ou coletivas. A começar pelo meu primeiro dia sem a presença do professor orientador, depois experiências marcantes postas em ordem cronológica, como no diário. A análise será feita em primeiro momento, considerando a subjetividade das experiências, para então, em consonância com Bondía (2016), corroborar a singularidade das experiências e a maneira como elas contribuíram para a minha formação.

4 ANÁLISE

No segundo semestre de 2022, participei dos projetos de Monitoria e Iniciação Científica ao mesmo tempo. A monitoria, com o professor Hermes Brunieri, no componente curricular do Curso de Pedagogia da UFPB “Linguagem e Interação”. Considero que este foi meu primeiro contato, de certo modo, com o ensino de jovens e adultos, por conta de se tratar de estudantes, no mínimo, com mais de 17 anos. Ele me permitiu vivenciar parte do “por de trás das câmeras” da experiência universitária. Acredito que estas experiências se deram pelo comprometimento de todas as partes da monitoria e do engajamento em equipe. Éramos três monitoras, e como o componente curricular era ministrado nos três turnos, cada uma de nós ficou responsável pelo acompanhamento presencial de uma das turmas. Os planejamentos e os eventos, como o Encontro Nacional de Iniciação à Docência (ENID) promovido pela UFPB, foram compartilhados, o que nos permitiu estudar e trocar experiências, tornando o projeto ainda mais enriquecedor.

Já o Projeto de Iniciação Científica, orientado pela professora Janine Marta Coelho Rodrigues, permitiu-me o primeiro contato com a pesquisa, sobretudo a pesquisa bibliográfica. Nosso plano de trabalho exigiu uma leve mudança de percurso, decorrente da falta de recursos financeiros para a pesquisa de campo. O plano de trabalho previa o estudo das comunidades ciganas no Brasil, com especificidade nas comunidades nordestinas e paraibanas, a fim de estudar as leis vigentes em favor do direito à cidadania destes povos, bem como suas aplicação, seus pontos positivos, seus pontos a melhorar e como melhorá-los. Fomos, inclusive, convidados pela Prefeitura Municipal de Marizópolis para levantar dados socioeconômicos e culturais de um grupo de ciganos em processo de refúgio, por desavenças entre lideranças ciganas na cidade em que habitavam anteriormente. Dessa forma, conseguimos dados sobre o grau de escolaridade, acesso à saúde, pessoas com deficiência que precisariam de transporte e auxílio específico, entre outras orientações para a prefeitura melhor recebê-los.

Neste projeto, também pude fazer pesquisas fora do plano de trabalho, com algumas das comunidades quilombolas do território paraibano e com as comunidades circenses que estavam na cidade de João Pessoa à época. As visitas foram feitas nos carros particulares dos professores integrantes do núcleo de pesquisa do qual pertencia o projeto, e foram, por vezes, a caráter estritamente visitante, por vezes, para levantamento de questões socioeconômicas

dos integrantes circenses, assim como orientá-los a respeito da Lei de Itinerância Escolar⁷ (Resolução nº 3 de 16/05/2012 / ME).

Estas experiências me aproximaram do contexto educacional de pessoas que costumam ser marginalizadas e ter seus direitos feridos, principalmente no que cerne o acesso à educação. Enquanto estudante e pesquisadora, a ânsia por investigar tais situações e refletir sobre o que vivenciei, me trouxe até aqui.

Inicialmente, trarei relatos da minha experiência como voluntária no Prolicen VPEALE, cujas vivências me proporcionaram uma melhor visão do trabalho com a EJAI, e foram fundamentais para a continuação do trabalho como bolsista no Projeto de Extensão VFALEJA, do qual faço parte até o presente momento, e que considero o ponto chave para a minha formação acadêmica, unido à oportunidade de escrever sobre ele enquanto reflito, novamente, sobre a importância que teve para a minha formação pessoal e o impacto que teve em minha formação profissional, tornando-se, definitivamente, um diferencial profissional e intelectual.

Inicialmente, destaco que autoanalisar-se não é uma tarefa fácil. Exige abertura emocional e intelectual para visualizar erros e acertos, bem como aptidão à modificá-los quando necessário, e maturidade para entender tal necessidade. E, neste caso, tratando de uma experiência acadêmico-profissional descrita em forma de monografia de conclusão de curso, exige, também, coragem para exposição dos fatos, das análises e das reflexões.

O projeto VFALEJA tem como período de realização os doze meses entre agosto de 2023 e julho de 2024, porém, ele é continuação de um trabalho anterior, de PROLICEN, com mesma temática, iniciado no primeiro semestre de 2023, quando já participava como bolsista. Inicialmente, desde o primeiro semestre de 2023, ele ocorria em parceria com uma escola Estadual, na qual funcionam, no período matutino, as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e no período noturno, os anos iniciais do EF da modalidade EJAI. Porém, em meados de outubro do mesmo ano, o professor coordenador das atividades, Hermes Brunieri, resolveu transferir as ações do projeto para a Associação de Moradores do bairro no qual fica localizada a escola, para que mais jovens, adultos e idosos tivessem a oportunidade de vivenciar o projeto, sem que precisassem matricular-se, efetivamente, na escola, pois percebemos que havia diminuído significativamente o número de estudantes participantes dos encontros semanais na escola.

⁷ “Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.” (Resolução nº 3 de 16/05/2012 / ME).

Desde o início, a programação do projeto foi dividida em uma reunião semanal com todos os integrantes, incluindo o professor coordenador e orientador da atividade, posteriormente, as professoras colaboradoras, a partir de setembro de 2023, Quézia Vila Flor, e, de fevereiro de 2024, Fabrini Bilro e Patrícia Araújo, todas do Departamento de Metodologia da Educação, para orientações didáticas e pedagógicas das ações desenvolvidas nos encontros formativos. Semanalmente, ocorrem reuniões com as alunas integrantes para o planejamento dos encontros e, também, encontros formativos, nas terças-feiras à noite, com os alunos da EJA. O projeto que ainda ocorre, durante a escrita deste trabalho de conclusão de curso, proporciona-me vivenciar todas as etapas de ensino, sendo elas o estudo teórico, o planejamento, a regência e, o que aqui será descrito como o mais importante, a análise e reflexão das ações. Somos, ao todo, três alunas extensionistas, sendo eu a única bolsista.

Dito isso, passo à apresentação das cinco cenas que escolhi para análise.

CENA 1 - INÍCIO DOS PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA

João Pessoa, 8 de maio de 2023.

Para o primeiro dia de projeto, preparamos uma dinâmica de perguntas e respostas para conhecermos os alunos da turma. A ideia era sentarmos em roda e sortear as perguntas para todos responderem. Meu primeiro choque foi ver que a turma era bem menor do que eu esperava, mesmo tendo sido alertada disso pelas antigas integrantes e pelo professor; é sempre confuso ver uma escola tão vazia, e esse sentimento piorou quando lembrei de que aqueles eram alunos dos ciclos I e II, ou seja, duas turmas juntas, somando apenas 8 alunos. A dinâmica exigiu mais explicação do que eu esperava, mas éramos três extensionistas e pudemos nos ajudar nas “improvisações”. A turma tem mais alunos idosos do que eu esperava, incluindo as professoras regentes. Apenas duas alunas têm menos de 50 anos e temos uma aluna com 82 anos. Uma das perguntas da dinâmica era “o que te motivou a voltar a estudar?” e os relatos foram bem fortes, alguns, inclusive, me abalaram um pouco. É, de certa forma, admirável ver pessoas idosas, com dificuldade de locomoção, pessoas adultas exaustas após o expediente de trabalho, pessoas cujo trajeto para a escola é difícil, que ainda vão à escola. Ao mesmo tempo, é muito triste que elas precisem desse ambiente, e só possam acessá-lo agora, por ter tido seu direito negado por muito tempo.

Lembro-me que neste dia, voltei para casa com ainda mais vontade de me dedicar àquelas pessoas. Para algumas delas, alfabetizar-se é um sonho de infância, e mesmo tendo estudado por tanto tempo a teoria da EJA, é doloroso ver de perto que algo tão comum na minha vida, foi tão distante para algumas pessoas. Como Abrahão (2003) afirma, as emoções e os sentimentos precedem os dados da pesquisa. Por ter crescido em uma família alfabetizada, na qual a maioria é composta por professores, e todos têm ensino superior, a situação de analfabetismo foi distante da minha realidade por muito tempo, tendo sido percebida, de fato, por mim, apenas na graduação, e os sentimentos de impotência e injustiça, frente aos números e aos empacos sociais postos àquelas pessoas são, em grande parte das vezes, paralisantes. Acredito que ter presenciado estes momentos durante a graduação, tendo o apoio pedagógico da extensão, de um professor orientador, e colegas com quem pude dividir a experiência e os sentimentos oriundos dela, proporcionaram um preparo único, sobretudo emocional, para a docência à EJA.

CENA 2 - HOSTILIZAÇÃO ENTRE LICENCIATURA ESPECÍFICA E PEDAGOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR

João Pessoa, 22 de maio de 2023.

Preparamos uma aula interdisciplinar, para a qual contamos com o auxílio de outro projeto de extensão de matemática. Planejamos utilizar o gênero “receita” e trabalharmos, a partir dele, medidas e proporções. Mesmo que este assunto seja destinado aos últimos anos do ensino fundamental anos iniciais, e neste caso, seja cronologicamente dado no ciclo III da EJA, é um conteúdo comum do dia a dia das estudantes, principalmente duas delas, que trabalham no comércio de bolos e sobremesas, e a proximidade com as festas de São João, que tornaria-se uma boa oportunidade de vendas para as alunas. Além dos conceitos de medidas e proporções, pensamos em trabalhar, com a receita prática, a “simplificação do gênero”. Algumas receitas que encontramos na internet usam palavras, utensílios e medidas de difícil compreensão. Trabalharemos com a ideia de utilizar o que encontramos em casa, como por exemplo, as unidades de medida. No entanto, nossa ideia de preparar o bolo na cozinha da escola, concretizando o que seria ensinado em sala, espalhou-se pela escola, e um dos professores de outro ciclo decidiu (por conta própria) que participaria. Ele levou utensílios de casa como um livro de

receita, “bowl” e batedeira, que pensamos retirar da receita exatamente para simplificá-la, e tomou a frente da dinâmica sem ao menos pedir licença. A dinâmica foi transformada em um momento de faíscas e desavenças em uma velocidade tão rápida que quase não consegui digerir ainda o que aconteceu.

Precisei reclamar com o professor, explicá-lo, novamente, o que pretendíamos ali, mas ele sequer ouviu. Em momento algum olhou para mim ou para outra aluna extensionista e deu atenção ao que falamos. Em determinados momentos, as alunas da escola precisaram sair da mesa onde preparávamos o bolo para ouvir a explicação. Enquanto tentamos ensinar a receita, suas etapas, suas medidas e concluir de forma minimamente satisfatória a vivência, o professor seguia interrompendo, mexendo nos materiais e tomando a frente de um preparo para o qual ele não havia sido convidado. Após as desavenças, o professor finalmente se retirou, mas com comentários vexatórios e risadas. Ao terminarmos, com muito esforço, a receita, explicamos novamente o passo a passo, as unidades de medida que encontramos em casa e como podemos seguir as receitas utilizando o que já temos. Quando o bolo ficou pronto, o professor, que diga-se de passagem havia abandonado a própria turma para interferir na nossa atividade, voltou e sentou à mesa para “ver se o bolo prestou mesmo”. As duas professoras das turmas que acompanhamos, não interferiram e não impediram a interferência, deixando-nos sem apoio para a execução do projeto neste dia.

O simples fato de preparar este recorte para trazê-lo às análises, despertou-me o mesmo sentimento de impotência daquele dia, por diversos motivos, que não irei prolongar, mas senti-me diminuída por ser mulher, jovem, estudante e estudante de Pedagogia, no meu ambiente de estudo e pesquisa. Destaco, também, que em momento algum, o professor olhou diretamente para mim, durante suas atitudes ofensivas, mesmo quando minha fala era direcionada a ele, desconsiderando, além das minhas palavras, a minha existência naquele ambiente. Tais sentimentos, de certa forma, fortaleceram-me ao perceber que o que fez com que aquele professor me fizesse sentir diminuta, na verdade, são características e escolhas minhas que me fazem quem sou, e a certeza de quem sou, assim como a habilidade de autoconhecer e autoquestionar, são fortalezas que me formam enquanto mulher, jovem, estudante e pedagoga. E assim como as experiências, são minhas e intransferíveis. A segurança que provém desses sentimentos, permitem-me, também, passar aos meus

estudantes de hoje e aos que virão, o sentimento de pertencimento, de estar onde é bem-vindo, em um espaço para eles, tão essencial aos estudantes da EJAI.

A meu ver, os motivos que levaram o mencionado professor a tamanha interferência em uma aula na qual ele não conhecia as professoras, o planejamento e sequer havia entrado em contato anteriormente, deu-se pelo simples fato de sentir-se no direito, na posição de poder, por ele criada na escola onde estávamos. Sabemos que este professor muito provavelmente não agiria da mesma forma se fôssemos um grupo de estudantes homens, ou se estivéssemos acompanhadas por um professor da universidade, ou se tivéssemos ao menos tido o apoio das professoras da escola, que compreendo também terem sentido-se impotentes. A meu ver, o poder e as questões estruturais de nossa sociedade se mantêm na escola, quando, na verdade, deveriam ser por ela combatidas.

Muito do que imaginei ser uma realidade acerca das demais licenciaturas, enquanto aluna do ensino básico, pude observar nas experiências com a docência e, baseando-me em Brunieri (2022),

Se o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formado em Pedagogia, precisa impor sua competência profissional frente aos demais pares e à sociedade, o caso dos professores pedagogos da Educação Infantil é ainda mais grave. (Brunieri, 2022).

Junto aos argumentos, do mesmo autor, alguns parágrafos acima, percebo neste relato a necessidade, quase urgente, de ser trabalhada a imagem da Pedagogia às outras disciplinas, para que ela seja valorizada como ciência, para que os saberes que cultivamos sejam entendidos como basilares para os demais ensinos, não apenas como uma base por serem “mais simples” ou “mais fáceis”, e, sim, por serem essenciais para os demais ensinos, sejam os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio ou o ensino superior. Independente da faixa etária.

Trago aqui, também, a problemática destas alunas serem vistas por este professor em específico, de maneira infantilizada e, de certa forma, não-merecedora da educação que estava sendo ofertada naquele momento. De maneira que, para ele, estas alunas não “precisassem” de uma aula prática, assim como o preparo da receita, para ele, não era aula, não era pedagógico.

Neste dia, percebi também a presença da competitividade que vivi enquanto estudante no ensino regular, mas dessa vez mais intensa entre os professores que entre os alunos, uma vez que ficou evidente o sentimento de superioridade do professor de uma

disciplina de exatas aos demais professores e, inclusive, aos alunos e alunas da EJAI ali presentes. Como esclarecido por Brunieri (2022):

Não é incomum, em escolas que possuem anos iniciais e finais do Ensino Fundamental - e, em alguns casos, Ensino Médio - haver certa divisão entre o corpo docente formado por pedagogos, ditos professores generalistas, e por especialistas, que são aqueles licenciados para ministrar componentes curriculares específicos. Essa divisão tem raízes históricas na formação no esquema "3+1", mas também, a meu ver, por um lado, devido à divisão entre ensino primário e secundário que persistiu no Brasil até, praticamente, o último quartel do século XX e, por outro, com o fato de que só com a LDB de 1996 houve a exigência de que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil tivessem formação superior em Pedagogia. Até então, eram aceitas as formações profissionalizantes de nível médio em Magistério ou Curso Normal. É também perceptível na remuneração dos docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em que os primeiros geralmente recebem menos que os segundos, comparativamente pelo número de horas trabalhadas. Além disso, é usual os professores dos anos iniciais relatarem críticas e interferências dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, em suas práticas e propostas de trabalho e, até mesmo certo ar de superioridade destes em relação àqueles. (Brunieri, 2022, s/p)

Existe uma rivalidade notória, que pode, ou não (mas acredito que sim), incluir fatores etários e de gênero, sobretudo, entre as disciplinas lecionadas, sobretudo entre as áreas de ensino de ciências humanas e ciências exatas. Os sistemas de ensino que visam unicamente a formação de mão de obra, tornam os processos de ensino e aprendizagem cada vez mais desumanizados, numa tentativa de tornar as ciências cada vez mais exatas e menos críticas. A meu ver, este fator contribui para o sentimento de superioridade dos professores de exatas aos professores de humanas, principalmente tratando-se de professoras pedagogas. Isto reflete, inclusive, nos processos de alfabetização, quando práticas pedagógicas reduzem-se à “decodificação de um sistema”, sem envolver a compreensão do sistema como um todo e suas aplicações sociais.

Através de comentários que duvidavam da efetividade e da dedicação de nós, extensionistas, ao processo de ensino-aprendizagem daquelas estudantes, percebemos que o próprio ambiente escolar, muitas vezes, torna-se hostil de tal forma que sentimos a necessidade de nos retirar, mesmo com a presença clara de profissionais bem intencionados e dedicados. A hostilidade fala mais alto. Pressuponho que esta hostilidade tão forte na EJAI esteja diretamente relacionada aos fatores históricos causadores de tamanha taxa de

analfabetismo no Brasil. Ao presenciar professores da EJAI, os quais deveriam lutar e garantir o acesso do público com o qual trabalha, e promover um ambiente educacional seguro e de qualidade, diminuírem seus alunos descaradamente, assim como menosprezar ações pedagógicas frente aos colegas e demais alunos, percebi, em um momento de grande choque, que parte do motivo de tanta evasão da EJAI está dentro das próprias escolas, vindo daqueles que dela deveriam cuidar. De nada adianta ampliarmos o acesso, a divulgação, o número de escolas para alcançar mais pessoas, se quando elas chegam à escola, se deparam com um ambiente inóspito e despreparado.

CENA 3 - DESAFIOS NO ESPAÇO ESCOLAR

João Pessoa, 09 de outubro de 2023.

Apenas duas alunas têm frequentado o projeto, mãe e filha. Apesar das expectativas frustradas para as regências devido à falta de público e às constantes interferências das professoras e de outros funcionários da escola, considero que temos tido encontros proveitosos na perspectiva educacional. As alunas, sobretudo a filha, têm demonstrado bastante interesse nas vivências que propomos, no entanto, noto que há um desestímulo frequente nas falas delas. Conversando com a mais nova, soube que, além da constante infantilização feita pelas professoras, outros profissionais da escola têm as desmotivado com confrontos aos seus desenvolvimentos de escrita e leitura, como “e aí, já aprendeu alguma coisa ou só ano que vem de novo” e piores. Não acredito que este seja o ambiente em que podemos depositar a esperança que idealizamos para a EJAI, principalmente partindo do princípio de que educação não se faz só. Para que possamos promover o que gostaríamos, que é uma mediação aos desenvolvimentos de leitura e escrita de adultas e idosas, nesta escola, precisamos de mais que nossa dedicação e nossos planejamentos. Se, às terças-feiras, promovemos bons momentos e aulas pensadas especificamente para aquelas pessoas, mas nos demais dias, elas sofrem com a discriminação dentro da própria instituição que deveria acolhê-las, nosso trabalho torna-se “nadar contra a maré”, enquanto poderia ser mais frutífero em outro espaço, por exemplo.

Nos últimos meses do projeto atuante na escola, já estudávamos a possibilidade de mudarmos de espaço para a aplicação das regências. No entanto, a proximidade à UFPB além

de essencial, por constar no plano de trabalho, era cômoda para nós, alunas extensionistas, pelo fácil acesso, e de grande ajuda à comunidade cujos índices de pessoas em situação de analfabetismo correspondiam às necessidades de público do projeto. A partir de momentos de conversas nas quais alunas relataram a crueza de alguns professores, como os citados anteriormente, percebi que nenhuma aula na universidade me prepararia para lidar com situações de descaso com a educação oriundas dos espaços que deveriam promovê-la. Notei, também, que parte significativa dos professores que encontrei na EJAI, até o momento, creem naquela ideia de alfabetizar para humanizar, que se pensada criticamente (Freire, 2014), põe os indivíduos cujas habilidades com o SEA não puderam ser desenvolvidas, em condições subumanas em relação aos “estudiosos e/ou intelectuais”. Seja ao infantilizarem os estudantes, como no caso das professoras regentes das turmas com as quais atuamos, seja ao menosprezá-los, como no caso do professor citado, a falta de visibilidade destes alunos enquanto seres humanos com direitos violados e a ausência de criticidade aos fatores sociais que levaram aquele jovem, adulto ou idoso a frequentar a EJAI, os põe em uma posição menos humana que seus professores.

Após diversas situações que nos distanciaram dos alunos, inclusive a evasão escolar que vivenciamos, ao encerrar o semestre com um quarto do número inicial de alunos, e os desencontros entre a gestão escolar e o grupo do projeto, optamos por segui-lo na Associação dos Moradores do mesmo bairro. Pude perceber que a evasão presenciada teve relação direta com o tratamento que aqueles alunos recebiam da escola, seja pelo notório descaso no sentido de não serem recepcionados, de não ter funcionários na escola no turno noturno, pelo fato de outros funcionários, como os seguranças e a equipe de limpeza, pedirem para encerrarmos as aulas mais cedo devido ao horário de encerramento do expediente (às 20h), ou seja pelo fato dos próprios professores portarem-se como ajudantes que lhes faziam favores, e não profissionais contratados para um serviço que é direito daquelas pessoas. De fato, posso observar os prováveis motivos que distanciaram aquelas pessoas, novamente, do sistema educacional. No entanto, acredito que estes motivos vistos pessoalmente, me alertaram para a realidade da situação da EJAI aos olhos comuns e como devemos investir, ainda mais, na percepção social da educação para adultos. Ler sobre a evasão escolar é sempre desconfortável e revoltante, mas presencia-la, sabendo como poderíamos ter evitado, foi um aprendizado bastante doloroso.

Durante a mudança de endereço, tivemos bastante assistência por parte da gestão da Associação, o que já tornou nosso projeto bem mais agradável. No entanto, ainda tínhamos um número baixo de alunos, que, em parte, era benéfico a eles por podermos nos dedicar com

exclusividade individualmente, tanto nos planos de aula quanto durante as regências, e em parte, desmotivador às expectativas de alcançarmos um bom número de pessoa no curto espaço de tempo que temos no Projeto de Extensão, cuja vigência é de doze meses.

As seguintes cenas, pertencem às anotações das vivências enquanto bolsista do PROBEX VFALEJA.

CENA 4 - NOVAS TENTATIVAS PARA MAIS UM RECOMEÇO

João Pessoa, 05 de março de 2024.

Organizamos uma nova tentativa de boas-vindas, após o projeto ser renovado para o ano de 2024, com a entrada de mais duas professoras colaboradoras, que nos deram ideias ótimas tanto para a produção dos projetos didáticos quanto para a divulgação do projeto. Não termos recebido nenhuma visita no nosso dia de retorno (27/02/24) me abalou significativamente, pois acreditava ter feito uma boa divulgação ao panfletar o projeto pelo bairro.

Fui ao nosso segundo dia ainda bem esperançosa de termos inscritos, mesmo após o baque da semana passada, pois tentamos vários veículos de divulgação para alcançarmos o público-alvo, focando não só na comunidade do Bairro Castelo Branco, mas convidando pessoas de toda a cidade. Ao chegar, já havia um senhor aguardando para fazer sua matrícula. Ele afirmou ter conhecido o projeto pela própria associação dos moradores, a qual ele frequenta, mesmo sendo morador do município de Santa Rita, a cerca de 1 hora de distância com transporte público. Conversamos, fizemos sua inscrição e combinamos nossos encontros seguintes. Neste dia, o professor orientador do projeto esteve junto, para alinharmos com a associação os horários de chegada, de saída e as datas de encontros.

Por muitos períodos, estudamos sobre a necessidade de persistir no alcance do público-alvo da EJAI. Neste momento, com a migração do projeto para um espaço não-escolar, pude perceber que as dificuldades são ampliadas quando a busca ativa, a divulgação e a acessibilidade dos alunos é independente de órgãos governamentais e fora de instituições de ensino. Embora o projeto ocorra viabilizado pela Universidade, as ações nele são exercidas por estudantes e professores, de maneira independente.

Recorremos à divulgação em redes sociais e em emissoras de TV, e ainda assim, demoramos cerca de um mês para atingirmos um bom número de alunos, a considerarmos turma. Surpreendentemente, nenhum dos nossos alunos, até o presente momento de escrita deste trabalho, reside no bairro onde está localizado o projeto. Temos cinco integrantes, de quatro bairros diferentes, e cada um conheceu a oportunidade de participar do projeto de uma forma diferente. Alguns, pela TV. Outros, por conhecidos que viram nas redes sociais. E outros, por conhecidos da região da associação, que os convidaram. Acredito que tais intercorrências corroboram o que Freire (1967) defendia sobre promovermos uma educação para os estudantes, partindo deles.

Os imprevistos, as frustrações e até as improvisações, nos ensinam que não existe educação através de uma fórmula mágica, tampouco sozinhos. Ampliando o pensamento das experiências, podemos considerar o trabalho em equipe realizado no projeto, como fundamental para seu bom funcionamento, por nos permitir trocar as experiências e analisá-las de maneira conjunta, possibilitando reflexões, que talvez, não pudessem ser feitas de forma solitária. Ensinamos seres humanos, como seres humanos. Nossas práticas pedagógicas devem ser, indubitavelmente, antes de tudo, vívidas.

Consoante Bondía (2002), “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”, o mais importante em vivenciar a prática docente em um espaço no qual eu tenho orientação, no qual eu posso errar e analisar os meus erros mediada por pessoas mais experientes e que estão lá exatamente para estas situações, é experienciar os momentos nos quais tudo sai do previsto. Os momentos em que tudo parece fora de controle, mas na verdade não está, porque nos preparamos para estarmos despreparados, e isso só se torna possível através da experiência e do contato com a frustração.

CENA 5 - INTERAÇÕES E RELACIONAMENTO DOS ALUNOS

João Pessoa, 26 de março de 2024.

Tivemos presentes hoje dois dos nossos três alunos inscritos, mas para a nossa surpresa, realizamos mais duas inscrições. Uma das nossas alunas, levou seu companheiro para acompanhá-la, e conseguimos incentivá-lo a participar; que ao final, por ter gostado da aula, decidiu se matricular. Durante a segunda metade da aula, duas mulheres chegaram interessadas em conhecer o projeto, e inscreveram seu pai. Até o presente

momento, todos os inscritos são maiores de 55 anos de idade. O que me desperta curiosidade é que quatro de nossos cinco inscritos foram levados ao projeto por alguém conhecido. Filhos, chefe e companheira... O que demonstra que além de nós, do projeto, essas pessoas contam, também, com o apoio e incentivo de entes ou amigos queridos. Esta foi, até então, a aula mais participativa de todos os integrantes. Estávamos presentes eu, e mais uma professora. Pudemos auxiliá-los de forma individual, mas pudemos também realizar muitas atividades em conjunto, nas quais os inscritos interagiram bastante uns com os outros, se ajudaram, como uma turma mesmo. Presenciar os momentos nos quais nosso projeto toma vida, dá sentido ao que escolhi para o meu caminho, faz valer a pena todos os momentos em que pensamos que não daria certo. Planejaremos a partir de agora três modelos de atividades por dia, para acompanharmos os alunos em suas diferentes hipóteses de escrita e leitura. Este processo exigirá mais comprometimento e mais estudos de nossa parte, mas irá aperfeiçoar as práticas de ensino e tornar, para os alunos, uma educação justa e, de fato, popular (Freire, 2014).

Durante as escritas dos últimos meses do diário, já era esperado que estes pudessem pertencer à escrita deste trabalho. Por essa razão, alguns escritos tornaram-se mais acadêmicos e menos sentimentais, o que hoje, acredito castrar a subjetividade dita por Abrahão (2003) presente nas pesquisas autobiográficas. A prática com jovens, adultos e idosos, exige um posicionamento realmente mais emocional, no sentido de permitirmos nos colocar de lado, para centralizar os educandos num processo de ensino-aprendizagem que é **dele e para** ele (Freire, 2014).

Em determinados momentos do último dia relatado, não fui capaz de conter a emoção por conseguirmos mais inscritos, e vejo que não me conter e comemorar junto aos ali presentes, nos aproximou e corroborou em tirar-nos da posição hierárquica em que os professores comumente são postos. É importante para nós e para nossos educandos que esteja claro que nós aprendemos tanto quanto eles durante os processos de ensino, sejam eles dentro ou fora do espaço escolar. No entanto, a inquietação não pôde ser contida também, pois todos os nossos integrantes chegaram ao projeto de formas distintas, mas com algo em comum: todos foram trazidos por alguém. Seu acesso ao projeto se deu por alguém alfabetizado que reconheceu a importância que o projeto poderia ter na vida de alguém querido. Um dos integrantes, a mais recente das matrículas, teve sua inscrição feita pelas duas filhas, que conheceram o projeto pela divulgação no telejornal. Outra integrante, soube da oportunidade

através da ex-nora. Outra, foi levada pela chefe do setor de Recursos Humanos da empresa onde trabalha, que também soube do projeto através do telejornal, e este caso, torna-se ainda mais intrigante, pelo fato da inscrita ter sua ida ao projeto custeada pela empresa, ou seja, é de interesse da empresa que ela participe. Embora ela seja uma participante bem ativa, interessada, dedicada e comprometida, sabemos que ela só chegou ao projeto porque alguém viu e a encaminhou. Essa inscrita, levou consigo o companheiro à uma de nossas aulas, que gostou da proposta e também se inscreveu. Nosso primeiro inscrito, soube do projeto através de membros da Associação onde realizamos as vivências. Isso retoma a discussão anterior do acesso à EJAI, seja em ambientes escolares ou não, que por muitas vezes, é inviabilizado pela ausência de um mediador. O simples desejo de retomar os estudos, não é suficiente para que estas pessoas acessem os espaços educacionais que têm direito, é necessária a presença de agentes que cativem sua ida e que favoreçam o seu contato.

A forma como o ensino formal é proporcionado, repleto de burocracias e quase nada divulgado amplamente, não atinge o público-alvo da forma como deveria. Nosso projeto possui uma página nas redes sociais e panfletos espalhados, mas para que nosso público o acesse, ele precisa de uma pessoa mediadora. Pensando nisso, foi realizado um chamado com a ajuda de um telejornal local, pensando no acesso direto ao público esperado. Isto nos permite refletir, também, que nosso projeto alcançou pessoas que precisavam dele, mas me preocupa quanto às pessoas que já são alfabetizadas, mas gostariam de concluir os estudos. Por quê não há divulgação para elas? A quem interessa essa não-divulgação? Percebo a necessidade de proporcionarmos cada vez mais meios comunicativos que alcancem esses jovens, adultos e idosos, de forma eficaz e abundante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma maneira eficaz de exemplificar o impacto das experiências na minha formação acadêmica inicial, tive grandes dificuldades em encontrar materiais de apoio referencial que demonstrassem análises de materiais autobiográficos de forma acadêmica, como necessário. A escassez de fontes dificultou a experiência de escrita deste trabalho, ao mesmo tempo que a tornou mais rica, no sentido de que precisei desenvolver, mais autonomamente, minha escrita.

Analisar minhas experiências me fez perceber que muitos dos pontos que julguei desconexos, na realidade, não o são. Cada vivência durante a graduação moldou minha identidade e incentivou uma autocrítica construtiva, visando aprimorar meu trabalho, e não a

desvalorização pessoal. Através da análise compreensiva, observei cada movimento realizado e anotado durante o meu processo estudantil.

Um achado importante durante as análises, foi que não apenas os projetos e suas anotações foram experiências significativas para a minha formação, como também as análises delas. Refiro-me às análises quando considero a escrita das ações, a reescrita intencionalizada à organizar melhor os pensamentos do momento em que anotei, e a reescrita, no momento deste trabalho e as análises propriamente ditas, exigidas pelo método escolhido da pesquisa autobiográfica. Desta forma, a experiência que possuo, a cada reflexão e reescrita, transforma-se em uma nova experiência, assim como a leitura dela possibilita o início de uma nova experiência para mim e para outrem, que possa vir a lê-la.

Minha pesquisa proporcionou, para além das análises, a possibilidade de revisitar meus sentimentos, o que permitiu me fortalecer enquanto eterna estudante e profissional, partindo do princípio de que nenhum estudo ou experiência será totalmente suficiente para o exercício da docência, fazendo necessário o constante estudo e o constante questionamento, adaptando teorias, práticas, metodologias e sistemas à sociedade cuja mudança ocorre de maneira tão fluida e rápida.

As experiências que me perpassaram jamais poderiam me transformar em uma perfeita pedagoga, mesmo após tantas análises e reescritas, mas possibilitaram-me consolidar a ciência pedagógica como sendo quase uma obrigatoriedade à todos os docentes, não só pedagogos, e sua prática, como direito de todo cidadão. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2019, p. 40).

Além disso, esta pesquisa pôde esclarecer como o acesso aos projetos universitários permitem-nos constituirmos como professoras. Minha intenção foi promover reflexões sobre como tais experiências, se não fossem possíveis durante a graduação, fariam uma falta significativa ao entrar, de fato, na docência, sendo ela dentro ou fora de ambientes escolares. Sobretudo no que refere-se à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, público este cujas especificidades requerem atenção, mas possuem pouca área de atuação e poucas oportunidades de contato dentro do meio acadêmico. Por se tratar de uma modalidade que possui, atualmente, poucas políticas públicas que a contemplem, torna-se, também, uma modalidade pouco vista na graduação.

Não tenho, neste trabalho, intenções de tecer críticas ao curso, mas sim, em incitar a reflexão sobre a oferta e a demanda de projetos universitários, tanto para abrir possibilidades de experiências aos profissionais da educação em formação, quanto para ampliar os

ambientes nos quais jovens, adultos e idosos, que requerem movimentações a favor de assegurar seu acesso e permanência nos ensinos formais ou não-formais.

Ressalto, também, a importância destes projetos serem melhor divulgados, mas também que a permanência das estudantes seja garantida por parte dos professores, uma vez que, posso perceber, a partir dos meus relatos, que o envolvimento contínuo e vivo dos professores orientadores e das extensionistas, fizeram crescer o desejo e a participação, dos e das estudantes que encontrei durante meu percurso nos projetos universitários. E, igualmente, percebo que sem a devida mediação, não teria aguentado as vivências, tampouco transformado-as em experiências.

Ademais, afirmo que as experiências me tornaram inegavelmente mais preparada, assim como tornaram-me mais aberta a novas experiências e à partilha delas, possibilitando mais e mais análises e reflexões, oportunizando uma melhora constante das minhas práticas pedagógicas. E, considerando Freire (2016), a educação não pode ser feita solitariamente, portanto, abrir minhas experiências e também minhas análises, permite que os possíveis leitores produzam suas próprias análises e mantenhamos todos a educação e suas reflexões em constante movimento.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, v. 14, pág. 79-95, 2003.

ABREU, A. C. S. de; RIBEIRO, L. L.; MACIEL, V. de A; SANTOS, V. M. M. (Org.) Educação de Jovens e adultos: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/UAB/CEAD, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=O%20ensino%20de%201%C2%BA%20grau,idade%20m%C3%ADnima%20de%20sete%20anos.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

BRUNIERI, Hermes. Saberes científicos e experienciais na formação docente. In RANZANI, A. **Literatura e outras linguagens na Educação Infantil: a literatura como eixo transversal em projetos de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 109-126.

CARBONE, Solange Aparecida Beletato. Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA. 2013.

DA SILVA, Kedima Maria Silveira; DE SOUSA, Neide Anne Pereira; SANTOS, Neuziane Souza. AS MULHERES MÃES DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUMANIZAR, In: Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=L11dW>

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva**. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: CHENÉ, Adèle et al. **O método (auto) biográfico e a formação**. 1998 (p.57 - 76)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.

MEDEIROS, Jarles Lopes de; JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. O processo de colonização português no brasil e seus reflexos na educação, cultura, família e sexualidad, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, 2006.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico. **Natal: EDUFRN**, 1998.

OCDE. Dados educacionais do Brasil. 2024. Disponível em: <https://data.oecd.org/brazil.htm#profile-education>.

SANTOS, Hermes Talles dos. Ensino de língua portuguesa: entre a frase e o texto na sala de aula. **SOLETRAS**, n. 35, p. 167-193, 2018.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268. 2016.

SOGLIA, Ioneide Sales; SANTOS, Cleide Selma Pereira dos. Educação de Jovens e Adultos: expectativas e dificuldades. **Anais da Semana de Pedagogia**, v. 1, n. 1, 2012.

TAVARES, Moacir Gubert. **Os marcos legais da EJA**. IFSC, Santa Catarina [s.d].

UFPB, Programa de Apoio às Licenciaturas, 2020. Disponível em: [RESOLUÇÃO Nº 04/2020 - Institui o Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB \(Prolicen/UFPB\). — UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB PRG - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO](#)