



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA TEREZA PEREIRA DOS SANTOS

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: DA EJA AO CURSO DE
PEDAGOGIA NA UFBA**

Salvador-BA

2018

MARIA TEREZA PEREIRA DOS SANTOS

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: DA EJA AO CURSO DE
PEDAGOGIA NA UFBA**

Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial de Formação
apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Sandra Maria Marinho Siqueira.

Salvador-BA

2018

MARIA TEREZA PEREIRA DOS SANTOS

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO: DA EJA AO CURSO DE
PEDAGOGIA NA UFBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em ___/___/___

Banca Examinadora

Sandra Maria Marinho Siqueira - Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Eduardo Oliveira Miranda _____
Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

A Deus pelo seu amor que me conduziu a persistir e permanecer lutando pelo dom da vida e suas transformações, aos meus pais que diante de suas diferenças e imperfeições são responsáveis pela a minha existência, a minha filha e ao meu esposo que representam a força do amor familiar, a todas as pessoas que acreditam na educação, como uma condição humana que se realiza ao longo de toda vida. A todos esses aspectos que reverberaram em energia para a realização da minha formação.

AGRADECIMENTOS

A trajetória foi longa, trilhei por caminhos de pedras e espinhos, precisei vencer muitas barreiras, mas nunca perdi a força inspiradora que sempre renovou a minha esperança e me impulsionou para concretizar os meus sonhos e chegar até aqui para celebrar essa vitória formativa. Por isso agradeço:

A Deus que me guiou nessa travessia, zelou pela minha vida e me confortou quando parecia que tudo estava perdido.

A minha filha querida, Carla Pereira dos Santos, por fazer parte da minha vida e percorrer comigo essa trajetória que se iniciou em tempos distantes de sua existência.

Ao meu esposo, Raimundo Bastos dos Santos, por ter se transformado para apoiar os meus sonhos e ser luz na minha vida.

Ao meu pai, Pedro Nunes Pereira, por fazer parte da minha vida e torcer por esse sonho que está se concretizando.

A minha mãe, Aurea das Virgens Jesus, que se distanciou por caminhos que não são os meus, mas é parte integrante da minha existência.

Ao meu querido irmão, Raimundo Pereira, às minhas queridas irmãs, Antonia Pereira, Regina Pereira em especial a Maria Lúcia Jesus, onde quer que você esteja para sempre te amarei. A todos os meus familiares, à minha querida tia Almerinda, que é a minha referência de mãe.

À minha professora e orientadora Sandra Marinho, por acreditar na EJA e lutar por uma educação consciente e transformadora.

A todos os professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFBA que contribuíram para a minha formação: Lícia Beltrão, Eduardo Miranda, Júlio Neves, Rejane Alves, Liane Castro, Karina Menezes, Marlene Oliveira, Lanara Guimarães...

As professoras e professores que contribuíram com a minha aprendizagem na EJA: Antônia, Alicélia, Leonardo, Gardealina e Carla. A todos os educadores, coordenadores, diretores, em especial, aos estudantes de três escolas da rede municipal de Salvador, em que participei ativamente das experiências educativas desses estudantes. A todos meu muito obrigada!

Na escrita da narrativa a arte de lembrar e evocar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2004, p. 89)

SANTOS, Maria Tereza Pereira dos. **Memorial de Formação: Da EJA ao Curso de Pedagogia na UFBA**. 106f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2018.

RESUMO

O presente memorial de formação valorado como Trabalho de Conclusão de Curso, apresentou como tema: Um olhar reflexivo sobre a minha trajetória educacional: da escola regular para a EJA que possibilitou o meu ingresso no Curso de Pedagogia. A escolha do tema surgiu no percurso da minha formação docente, quando cursei a disciplina de Educação de Jovens Adultos. Como discente egressa da EJA, reconheci a minha própria história, através das problematizações teóricas. Por essa motivação, resolvi narrar a minha própria trajetória e responder à pergunta: Como enfrentei os fatores do contexto social para resgatar na Educação de Jovens e Adultos o sonho de voltar estudar e como transformei os saberes da EJA em processo formativo para ingressar no Curso de Pedagogia da UFBA? O trabalho realizou-se através da pesquisa autobiográfica e bibliográfica, numa perspectiva qualitativa. A metodologia autobiográfica visa à investigação-formação por meio da reflexão do olhar para si, para tanto, foi necessário uma revisão bibliográfica para fundamentar as inquietações que surgiram sobre o tema. A fundamentação teórica foi construída por meio do estudo dos seguintes autores: Paulo Freire: (1996, 2011, 2018), Paiva (1983), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Arroyo (2000, 2005, 2008,), Bakhtin (1997), Soares (2008, 2010), Sousa (2004), Passeggi (2010, 2008), Vigotski (2003). O objetivo da escrita desse memorial é refletir sobre a importância de chegar ao Curso de Pedagogia da UFBA como sujeito da EJA que acreditou, lutou e transformou saberes nesse sonho formativo. E tem como objetivos específicos: relatar as memórias da infância e as aprendizagens nas séries iniciais, explicar sobre a luta no trabalho infanto-juvenil para ingressar na EJA e mais uma vez me afastar da escola para viver a aprendizagem da construção familiar, refletir sobre o meu retorno para a EJA e os caminhos para alcançar o curso de Pedagogia da UFBA. O memorial está dividido em três capítulos: O primeiro resgatou as memórias da infância que teceram a minha trajetória para a EJA. Inicialmente aborda acerca da definição teórica do memorial como experiência que forma e em seguida reencontra com as memórias da infância no contexto familiar e escolar. O segundo capítulo explica sobre a minha trajetória a partir do momento em que me afasto da escola e migro para Salvador, onde vivo a exploração do trabalho infanto-juvenil e luto pelo retorno escolar que posteriormente acontece por meio do ensino supletivo. Mais uma vez me afasto da escola para viver a maternidade e a construção familiar. O terceiro capítulo expôs o meu planejamento no contexto familiar visando retornar à escola e como se deu a aprendizagem dessa trajetória na EJA para concluir o ensino fundamental e médio. E posteriormente redimensionar esses saberes para alcançar a formação docente. O resultado dessa trajetória é a concretização de um sonho que foi realizado com muita persistência, esperança, amor e compromisso com a educação.

Palavras-chave: Educação – Trajetória na EJA. Saberes. Formação Pedagógica.

SANTOS, Maria Tereza Pereira dos. **Memorial de Formação: Da EJA ao Curso de Pedagogia da UBFA**. 106f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2018.

ABSTRACT

The present training memorial valued as Course Completion Work brings as a theme: A reflective look at my educational trajectory: from the regular school to the EJA that made possible my entrance at the Pedagogy Course. The choice of theme came in the course of my teacher training, when I studied the discipline of Young Adult Education. As an EJA student, I recognized my own history through theoretical problematizations. For this motivation I decided to narrate my own trajectory and answer the question: How did I face the factors of the social context to rescue in Youth and Adult Education the dream of returning to study and how I transformed the knowledge of the EJA into a formative process to enter the Course of Pedagogy of UFBA? The work was carried out through autobiographical and bibliographical research in a qualitative perspective. The autobiographical methodology aims at the investigation-formation through the reflection of the look for itself, for that, it was necessary to the bibliographical revision, to substantiate the worries that have arisen on the subject. The theoretical basis was constructed through the study of the following authors: Paulo Freire: (1996, 2011, 2018), Paiva (1983), Sérgio Haddad and Maria Clara Di Pierro (2000), Arroyo (2000, 2005, 2008), Bakhtin (1997), Soares (2008, 2010), Sousa (2004), Passeggi (2010, 2008), Vigotski (2003). The purpose of the writing of this memorial is to reflect on the importance of arriving at the UFBA Pedagogy Course with subject of the EJA who believed struggled and transformed knowledge in this formative dream. And it has specific objectives: to report on the childhood memories and the learning in the initial grades, to explain about the struggle in the child-youth work to join the EJA and once again to leave the school to live the family construction, to reflect on my return to the EJA and the paths to reach the course of Pedagogy of UFBA. The memorial is divided into three chapters: The first one brings the memories of childhood that have shaped my trajectory to the EJA. Initially, he approaches the theoretical definition of the memorial as an experience that forms and then re-encounters with childhood memories in the family and school context. The second chapter explores my trajectory from the moment I leave school and migrate to Salvador, where I live the exploration of child labor and mourning for the return school that later happens through the supplement. Once again I move away from school to live motherhood and family construction. The third chapter brings my planning in the family context to return to school and how it was learned this trajectory in the EJA to complete primary and secondary education. And later resize these knowledge to achieve teacher training. The result of this trajectory is the realization of a dream that was carried out with much persistence, hope and love of education.

Keywords: Education - Trajectory in the EJA. Knowledge. Pedagogical Training.

LISTA DE SIGLAS

DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBNE	Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade Para Todos
SEPS	Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau
SESU	Subsecretárias de Ensino Supletivo
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MEMÓRIAS DAS RAÍZES HISTÓRICAS QUE TECERAM A MINHA TRAJETÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
2. 1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA QUE FORMA	16
2. 2 UM REENCONTRO COM OS MEUS PRIMEIROS ANOS: UMA BREVE FELICIDADE	20
2. 3 INICIAÇÃO ESCOLAR: AS AVENTURAS A CAMINHO DA TURMA MULTISSERIADA	24
2.3.1 Entre a leitura do abc e da cartilha vivi sonhos e superação	27
2. 3.2 Aprendizagens, sementes que nasceram nas séries iniciais para crescerem na EJA	40
3 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTO-JUVENIL: UM LUGAR DE LUTA PARA RETORNAR À ESCOLA	48
3.1 O MEU ENCONTRO COM A HISTÓRIA DA EJA	56
3. 2 ENTRE MAIS UM AFASTAMENTO E UM NOVO RETORNO PARA A ESCOLA ESTÁ A CONSTRUÇÃO FAMILIAR.....	64
3. 2. 1 Ser mãe é uma nova travessia	65
4 O RETORNO PARA A EJA FOI PLANEJADO	68
4.1 É HORA DE CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL II	69
4. 2 AS APRENDIZAGENS DO ENSINO MÉDIO NA EJA POR MEIO DO TELECURSO 2000	78
4. 3 A CAMINHADA RUMO À UFBA	85
4. 4 MEU TRABALHO COM REFORÇO ESCOLAR.....	86
4. 4. 1 Redimensionamento dos saberes da EJA para ingressar no Curso de Pedagogia	87
4. 5 A CONCRETIZAÇÃO DO SONHO DA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE.....	89
4. 6 MEMÓRIAS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA TEORIA PRÁTICA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica, que atende ao público de jovens a partir de quinze anos, adultos e idosos que estão fora do ensino regular. A EJA é legitimada por lei como direito fundamental, desde a promulgação da atual Constituição Brasileira de 1988. Esse direito foi reafirmado no documento de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE) 9.394/96. Legitimação que designa ao Estado o dever para garantir a educação básica e gratuita, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade própria. Porém, este conceito está sendo questionado visto que o índice de repetência nas séries iniciais é cada vez mais recorrente. Assim, muitos educandos que tiveram acesso à escola na idade própria ficam em distorção idade/série, e por um viés de exclusão são “empurrados” para os segmentos da EJA. Eles, que ainda são adolescentes, convivem com a diversidade de jovens, adultos e idosos, que já estão envoltos de experiências de mundo, mas quanto a educação escolarizada, muitos estão iniciando e outros recomeçando a prática educativa.

Como discente egressa da Educação de Jovens e Adultos, entrei no Curso de Pedagogia da UFBA para viver esse processo formativo e realizar sonhos que muito lutei para concretizar. Sou mais uma entre a diversidade da EJA que dá veracidade ao discurso de Arroyo (2008, p.19), quando fala que “Os coletivos diversos vêm lutando pelo direito à Educação Básica e Superior”. Nasci na simplicidade do campo, tive acesso à escola regular, fui alfabetizada no tradicional bê-á-bá. Vivia curiosa em busca de conhecimento, mas sempre encontrava respostas nas frases soltas da cartilha. Em meio a essas inquietações, ainda na infância, motivada por fatores do contexto social e familiar que estavam para além da minha possibilidade de intervir, fui afastada desse espaço educativo.

A partir desse momento, migrei para a cidade de Salvador para assumir a responsabilidade de uma adulta, aqui fui abraçada pelo trabalho precário e opressor. Como a semente do conhecimento já estava plantada, então foi preciso lutar, vencer as barreiras impostas pelos opressores, para que ela pudesse brotar. Entre as idas e vindas da EJA, paulatinamente o conhecimento nasceu, cresceu, e floresceu. Falar desse

processo é evidenciar a história da EJA no período da redemocratização do país, em que a continuação dos estudos se concretizava por meio do ensino supletivo. Essa etapa da minha experiência se iniciou na fase da LDB 5.692/71 e posteriormente da LDB 9.394/96. Para realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso, escolhi através do memorial de formação, aprofundar o conhecimento por meio do tema: Um olhar reflexivo sobre a minha trajetória educacional: da escola regular para a EJA que possibilitou o meu ingresso no Curso de Pedagogia.

A escolha do tema de pesquisa surgiu no percurso da graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Faculdade de Educação (FACED), especificamente no semestre de 2015.2, quando cursei o componente curricular EDC291, Educação de Jovens e Adultos. O interesse surgiu por meio das problematizações e discussões teóricas, levantadas por intermédio da professora em interação com os discentes, na referida disciplina. Como egressa da EJA, eu já tinha vivido muitas experiências nas escolas pelas quais passei, mas a conscientização da realidade da minha própria história educativa, como sujeito da EJA, foi construída neste lugar. Através do embasamento teórico, foi possível reconhecer a minha trajetória na literatura dos autores, dentre eles merecem destaque: Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Arroyo, (2008, 2005) e Paulo Freire (2011,1996).

A importância da pesquisa realizada, visa fomentar possíveis debates dialógicos sobre a realidade dos estudantes que viveram as suas trajetórias educacionais na EJA e ingressaram no Curso de Pedagogia da UFBA. A troca de experiência proveniente do contexto educacional da EJA, em articulação com os saberes das ciências da educação, é relevante tanto para a graduanda, assim como para os professores e professoras pesquisadores (as). A partir do diálogo será possível relacionar as inquietações educacionais de quem viveu a trajetória com as pesquisas científicas dessa área de conhecimento. A valorização e a visibilidade desses saberes colaboram para uma prática transformadora. Assim, os formandos (as) poderão ingressar na profissão e devolver para a sociedade uma prática educacional mais humanizada, visando formar sujeitos críticos que saibam se posicionar e defender seus direitos.

Trazer para o Trabalho de Conclusão de Curso um tema que versa sobre a própria vida, requer um movimento que vai muito além do que olhar para si. De acordo

com Sousa, (2004), ao escrever a narrativa de sua formação, o sujeito avalia, a partir da arte de lembrar, as experiências que perpassaram a sua vida e constituiu a sua identidade. Os argumentos postos por Souza (2004) só reiteram as experiências que perpassaram a minha história de vida e formação.

Segundo Passeggi (2010, p. 21), o memorial de formação quando é escrito por estudante em processo inicial da formação docente, acompanhado por um professor orientador tem o mesmo valor de um TCC. Ciente dessa definição, esse é o instrumento que optei para compor o meu Trabalho de Conclusão de Curso, por se tratar de uma temática, que requer um aprofundamento cognitivo de experiências já vividas.

Ao falar das minhas inquietações no contexto educativo e social, estou evidenciando também a coletividade e a diversidade que compõem os sujeitos da EJA. Mesmo reconhecendo a singularidade de cada pessoa, ainda assim, em muitos aspectos, as trajetórias estão entrelaçadas pelas dificuldades impostas, provenientes dos sistemas opressores, mas também da esperança e da busca pela autonomia que estão em constante movimento.

Para orientar o pensamento e revisitar através da memória os lugares, os contextos sociais e as escolas pelas quais passei, reflito sobre muitos aspectos que envolvem não só o universo do conhecimento, mas também a condição da minha própria existência. Visando ressignificar essas inquietações, trago como diretriz a pergunta problema de pesquisa: Como enfrentei os fatores do contexto social para resgatar na Educação de Jovens e Adultos o sonho de voltar estudar e como transformei os saberes da EJA em processo formativo para ingressar no Curso de Pedagogia da UFBA? Como objetivo geral, proponho refletir sobre a importância de chegar ao Curso de Pedagogia da UFBA como sujeito da EJA que acreditou, lutou e transformou saberes nesse sonho formativo.

Para um melhor direcionamento, apresento os seguintes objetivos específicos: relatar sobre as memórias da infância e as aprendizagens nas séries iniciais, explanar sobre a luta no trabalho infanto-juvenil para ingressar na EJA e mais uma vez me

afastar da escola para viver a aprendizagem da construção familiar, refletir sobre o meu retorno para a EJA e os caminhos para alcançar o curso de Pedagogia da UFBA.

Para aprofundar o conhecimento e as reflexões, a fundamentação teórica foi construída por meio do estudo dos seguintes autores: Paulo Freire (1996, 2011, 2018), Paiva (1983), Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Arroyo (2000, 2005, 2008), Bakhtin (1997), Soares (2008, 2010), Sousa (2004), Passeggi (2008, 2010), Vigotski (2003), entre outros.

A pesquisa inscreve-se na perspectiva autobiográfica e bibliográfica, numa abordagem qualitativa. Segundo Passeggi (2010), o memorial de formação é um gênero discursivo que se inscreve no campo da pesquisa autobiográfica. Através dessa metodologia, trago as minhas inquietações, reflexões e ressignificados que se realizam no campo da investigação-formação. Para atender aos objetivos propostos na sua totalidade, dialogar com a fundamentação teórica na área da EJA, assim como a definição do memorial formativo, realizei uma revisão bibliográfica.

O memorial de formação está dividido em três partes: O primeiro capítulo aborda acerca das memórias como raízes históricas que teceram a minha trajetória para a EJA. Para apreciação inicial, nesse capítulo apresento a definição teórica do memorial de formação no contexto acadêmico como experiência que forma. Em seguida, eu reencontro com as memórias da infância no contexto familiar e escolar. Após trazer os sonhos de criança e a felicidade da iniciação escolar em uma turma multisseriada, as memórias revelam a desestruturação do contexto sociofamiliar e uma fase de medo e luta pela própria existência. Mas até a idade de dez anos, a escola da infância permaneceu como lugar de superação e dos sonhos, onde a semente da aprendizagem nasceu para crescer na EJA.

O segundo capítulo explana sobre a minha trajetória a partir do momento em que me afastei da escola e do contexto familiar e, com a idade de dez anos, migrei para Salvador, onde vivi a exploração do trabalho infanto-juvenil e lutei para retornar à escola, que posteriormente aconteceu no contexto da educação para jovens e adultos, por meio do Ensino Supletivo. Porém, mais uma vez, com a idade de dezessete anos, me afastei da escola para viver a maternidade e a construção familiar.

O terceiro capítulo expõe o meu planejamento no contexto familiar visando retornar à escola e como se deu a aprendizagem dessa trajetória na EJA para concluir o ensino fundamental e médio. Posteriormente, explico como os saberes da EJA foram redimensionados e transformados em caminhos para a realização dos meus sonhos, a minha formação no Curso de Pedagogia da UFBA, que se concretizou na multiplicação dos sonhos, a minha formação em comunhão com a formação da minha filha.

2 MEMÓRIAS DAS RAÍZES HISTÓRICAS QUE TECERAM A MINHA TRAJETÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eleger a memória como fonte de pesquisa para a investigação-formação só é possível a partir das experiências formativas que se consolidaram no percurso da graduação, tanto nas aulas teóricas, assim como nas ações práticas, proporcionadas pelos estágios. Dessa forma compreendo que a investigação de si não se faz desvinculada da teoria.

Para construir a minha narrativa, revivo e reflito acerca das escolhas que fiz, das ações que vivenciei no contexto escolar e no plano da vida familiar. Avalio as decisões que precisei tomar, em função das barreiras impostas pelos outros que interferiram no plano da minha aprendizagem. Rememoro os métodos da minha alfabetização e reflito como prossegui na EJA. O que foi construtivo ou negativo, porque cheguei até aqui e como alcancei a minha formação docente, compartilhando essa história de vida com minha filha. Durante essa caminhada, entrelaçamos nossas vidas para além de sermos mãe e filha, sermos também universitárias, amigas de curso, incentivadoras uma da outra, agora concluindo uma etapa de nossos sonhos como educadoras para inspirar outras vidas nessa arte do educar para liberdade. Como a memória constitui o eixo norteador do meu trabalho que está organizado no memorial de formação, antes de iniciar a narrativa apresento brevemente esse instrumento como gênero do discurso formativo.

2. 1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA QUE FORMA

Para uma melhor compressão do discurso narrativo a partir do enunciado no memorial de formação, antes é preciso conceituá-lo e elucidar o seu caráter de gênero do discurso formativo. Para tanto, também é importante distingui-lo entre outros tipos de memoriais e elencar o seu percurso no campo de pesquisa de investigação-formação, em desenvolvimento no Brasil.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 284), as características de um gênero discursivo relacionam-se com as especificidades da comunicação verbal para cada espaço social de circulação. Sejam eles de uma esfera “(científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana)”. Essas especificidades indicam o estilo, que está associado à unidade temática do enunciado e à composição, estruturação do gênero que deve ter relação com o locutor e as outras pessoas da comunicação verbal. Os gêneros discursivos são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. De acordo com a esfera de circulação, os gêneros do discurso são classificados em primários e secundários. Os primários atendem às situações comunicativas cotidianas informais menos elaboradas, como o espaço familiar. Os gêneros do discurso secundários são aqueles que aparecem nas situações comunicativas mais complexas e mais elaboradas como os espaços científicos e oficiais, como escolas, teatros, e academia.

A partir da definição teórica posta por Bakhtin (1997), para “Os gêneros do discurso”, compreendo o memorial de formação como um gênero do discurso formativo, que se realiza por meio do narrador que fala de si, da sua formação a partir da sua escrita. O espaço de circulação é o acadêmico, portanto é um gênero secundário com produção complexa e mais elaborada.

De acordo com Passeggi (2010 p 20, 22), “o termo *memoria* (séc. XIV), do latim *tardio memoriale*, designa “aquilo que faz lembrar”. Ele é utilizado em várias áreas do conhecimento”. Nesse caso, as especificidades do memorial estarão em concordância com a área para qual se destina. Então, para a Arquitetura designa um monumento, como o “(Memorial da América Latina)”, exemplificado pela autora, na área do Direito, está na representação do relatório. Na Literatura assim como em história, refere-se à narrativa de fatos ou feitos memoráveis, relacionados a pessoas ou a personagens ilustres. Como o “Memorial de Aires” (1908), que foi escrito por Machado de Assis, em obra literária que se aproximou da autobiografia por ter sido apresentado questões íntimas em forma de um diário, “supostamente escrito pelo Conselheiro Aires”.

Para chegar à definição do memorial de formação, Passeggi, (2010, p. 21), explica que, nas instituições pesquisadas, existem diversas designações, “Entre as mais usuais estão: memorial, memorial descritivo, memorial reflexivo, memorial acadêmico,

memorial de formação (escolar, social)”. A autora propõe que a escrita acadêmica para se distinguir das outras áreas de conhecimentos seja nomeada como memorial autobiográfico, por referenciar à escrita de si, de fatos que marcaram a formação intelectual ou profissional do autor, da autora, com reflexão e criticidade.

Para uma melhor definição, o memorial autobiográfico na instituição acadêmica, divide-se em memorial acadêmico e memorial de formação. O primeiro é escrito por professores e pesquisadores para concorrer à ascensão e titularidade na carreira acadêmica. O segundo “caracteriza-se por ser escrito, geralmente durante o processo de formação inicial ou continuada, ser acompanhado por um professor orientador e ser concebido como Trabalho de Conclusão de Curso superior (TCC ou TFC)”. (PASSEGGI, 2010, p. 21). Essa última definição posta pela autora é o memorial de formação, o qual me refiro para nortear a minha trajetória escolar até a minha formação no Curso de Pedagogia.

O memorial de formação vem sendo desenvolvido no Brasil há mais de 70 anos. O campo principal de pesquisa são as experiências e inquietações de si que se realizam através da investigação-formação. O método autobiográfico, segundo Passegi (2010), está em seu terceiro período no percurso de sua historicidade.

A história recente do memorial autobiográfico no Brasil compreende, paralelamente, três períodos: o de sua institucionalização (anos 1930/1980), momento em que o memorial se torna uma das exigências em concursos públicos para ingresso e/ou progressão na carreira docente, notadamente, nas universidades federais. Um período de diversificação (anos 1990), quando o memorial passa a ser concebido como uma prática reflexiva na formação docente e se expande como instrumento de avaliação em diversas situações no ensino superior. Um período de fundação (anos 2000), quando se busca formalizar normas e procedimentos sobre esse gênero acadêmico e se desenvolvem pesquisas sobre ele. Esse momento coincide com a realização dos congressos internacionais sobre pesquisa (auto) biográfica, que deram maior visibilidade aos trabalhos realizados no Brasil sobre fontes (auto) biográficas como método de pesquisa e procedimento de formação. (PASSEGI, 2010, p.32)

Dessa forma, há de se compreender que, desde o surgimento como exigência para ingresso e progressão de carreira docente, o uso do memorial formativo vem ganhado espaço, através da visibilidade das pesquisas disseminadas por meio dos congressos internacionais. O novo gênero formativo vem se consolidando e firmando-se no meio acadêmico brasileiro. A normatização que institucionaliza e regula o

memorial está de acordo com a finalidade e grau da formação acadêmica. Em referência à década de 1990, que Passegi (2010) especifica como o período da diversificação, Sousa (2004) também compreende que, a partir dessa década, o desenvolvimento de pesquisas, com centralidade nas experiências do sujeito adulto, vem crescendo e revelando diversas abordagens e temáticas. Nessa perspectiva, ele relata que

Dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação. (SOUZA, 2004, p. 49)

Através do entendimento sobre essa tendência de pesquisa, que tem como princípio o movimento internacional de formação, com centralidade nas experiências do sujeito adulto que se forma, reflito sobre a minha caminhada, os ciclos da minha vida, que nem sempre foram fáceis para acessar conhecimentos escolarizados. Porém, por meio das aprendizagens possíveis, que tive acesso, fui reconfigurando novos saberes e tecendo a minha trajetória, para só na vida adulta alcançar conhecimentos que foram negados na minha juventude.

Para alcançar esse momento formativo que se realiza no ano de 2018, parto do princípio onde tudo começou: Em 1972 nasci, no ano de 1978, ingressei na vida escolar, em 1982 me afasto da escola. Em 1983 retorno ao espaço educativo, este é o último ano que tenho acesso à escola regular. Já em 1988, conheço o supletivo, após uma longa trajetória na EJA, em 2004, concluí o Ensino Médio. No ano de 2013, integrei no Curso de Pedagogia da UFBA, especificamente no semestre de 2013.2. O acesso foi por meio do processo seletivo, sendo a primeira fase a nota do ENEM, exame realizado em 2012, a segunda fase foi através da nota do último vestibular desta instituição, realizado no primeiro semestre de 2013. Essas experiências compõem o meu memorial de formação.

Visando uma melhor compreensão sobre essa caminhada, apresento os antecedentes da minha trajetória na EJA. São experiências vividas na infância que

condicionaram a minha existência em um ser que diante da própria realidade tem consciência que precisa lutar por transformações. A narrativa aqui apresentada é um reencontro entre o passado e o presente, no qual as implicações educacionais e outras questões sociais no plano da vida referente ao período narrado reverberam em novos significados a partir das minhas experiências formativas no período da graduação.

2. 2 UM REENCONTRO COM OS MEUS PRIMEIROS ANOS: UMA BREVE FELICIDADE

A minha história não começou na cidade de Salvador, para onde migrei desde 1982, quando tinha a idade de dez anos. Nasci em 1972, em um lugar chamado Taquari, um pequeno espaço geográfico, que é uma extensão do povoado de Pedra Branca, ambos, distrito do município de Santa Terezinha, no estado da Bahia. O Taquari era um lugar distante de tudo, não tinha luz elétrica nem saneamento básico, o meio de comunicação mais moderno era o rádio, o tempo parecia ser mais Medieval do que Contemporâneo.

Meus pais, pessoas de personalidade, espiritualidade e conceitos familiares tão diferentes, um dia, resolveram se juntar. Dessa união nasceram três meninas e um menino, eu sou a segunda filha. Tanto a minha mãe, assim como o meu pai são pessoas não alfabetizadas, vítimas de um processo histórico, em que a educação escolarizada não foi planejada para alcançar a camada da população que sofrem por causa do desfavorecidos econômico. Restando para eles o trabalho manual.

A minha mãe ocupava-se mais com o trabalho do lar. Meu pai além de vender a sua força de trabalho braçal, como lavrador para os senhores fazendeiros, ele também cultivava e produzia em seu pequeno pedaço de terra que era uma extensão do nosso quintal e fazia divisa com o um rio. Esse rio significava a razão da nossa existência, porque além de sua água ser fonte vital para o cultivo das hortaliças, todo trabalho do lar, da limpeza à higiene pessoal só era possível com a utilização desse bem natural.

O trabalho, em seu sentido de produção de bens uteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o

trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, ante de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente indispensável ao homem desde sempre. (FRIGOTO, CIAVITTA, 2002, p. 18).

A concepção trazida pelos autores acima referenciados traduz a minha realidade e de meus familiares, referente ao final da década de 1970, período em que interagíamos com a natureza, gerando constante transformação, em prol da nossa existência. Eu estava com cinco anos, foi uma fase de muitas descobertas, um olhar curioso, ainda fantasioso, que me despertava para querer participar e compreender o curso da vida.

Todos os dias meu pai regava a horta que ficava à beira rio, eu o ajudava, fazia isso como se fosse uma brincadeira, lembro que fazia competição com a minha irmã e sempre estava correndo para pegar mais água. Ver os vegetais brotar na terra, crescer e virar o nosso alimento era uma felicidade inexplicável. Lembro que os vizinhos perguntavam aos meus pais: quantos anos ela tem? Eles respondiam: – tem cinco anos.

Naquele contexto, a palavra trabalho não soava como um peso da exploração capitalista, como aquele que meu pai desempenhava quando vendia sua força de trabalho para os fazendeiros. De acordo com Frigoto e Ciavitta, (2002 p.22), os trabalhadores não proprietários para sobreviver necessitam vender a sua força de trabalho, para os proprietários dos meios de instrumento e de produção. Já o trabalho coletivo e familiar, com valor de uso, a exemplo do que realizávamos em nossa horta, para Frigoto e Ciavitta (2002 p. 19) citando Marx, assume a dupla centralidade: é “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo”.

O direcionamento dos princípios éticos, morais e afetivos, o cuidado com o ser criança, com a saúde, também eram funções desempenhadas por meu pai. Já a minha mãe se ausentava desses compromissos e do direcionamento familiar. O seu conhecimento de mundo, estava voltado para objetivos particulares, ilusões que geralmente não traziam crescimento nem felicidade verdadeira. Quanto aos cuidados para com os filhos (as), ela cuidava bem da nossa higiene e alimentação, muitas vezes brincava e ria, mas nem sempre a situação era motivo para achar engraçado.

Mesmo assim, diante dessa contradição em que a minha mãe não se encontrava plenamente envolvida com as diretrizes materna e familiar, a minha infância era repleta de felicidade.

Lembro-me da casa de chão batido, estranho para muitos, aos meus olhos lugar perfeito onde vivi até os sete anos. Nesse ambiente e aos redores, brinquei muito! Os brinquedos eram construídos, as latas viravam pés de lata, castanha de caju virava gude, o sabugo e o cabelo do milho viravam uma boneca, cavalguei bastante, o meu cavalo tinha o corpo de madeira e a cabeça era feita com o caule de bananeira. De acordo com Vygotsky (2003), o brincar é uma característica tipicamente humana, durante a brincadeira, a imaginação criadora da criança transforma o vivido, o que ela já conhece, através do jogo de faz de conta. Esse processo colabora para o desenvolvimento de novos conhecimentos como a linguagem, assim como habilidades para solucionar problemas relacionados ao mundo da criança.

Eu tinha muitos cenários para me divertir, o céu era um show! Durante o dia azul intenso, à noite estrelado, palco perfeito aconchegante para cantar e dançar embalada pelas cantigas de roda. O envolvimento lúdico das brincadeiras guiava-me para o mundo da imaginação, assim eu viajava para além daquele lugar. Segundo Luckesi (2005), as brincadeiras lúdicas são aquelas que proporcionam uma experiência plena significativa e verdadeira. O envolvimento é alegre, saudável e expressa liberdade.

Todas as brincadeiras da minha infância, até os sete anos, me guiavam para esse estado de plenitude. Ficava imaginando o que tinha além do horizonte, além das paisagens que os meus olhos conseguiam enxergar. Como seria o mundo que eu não conhecia? E como seria a cidade de Salvador, o mar, muitos carros, televisão, alimentação gelada, entre outros. Muitas coisas que eu ouvia falar que existiam e outras indescritíveis que eram frutos da minha imaginação.

A imaginação lúdica também estava presente nos momentos de contação de história. Meu pai era o nosso contador, quando pronuncio nosso é para evidenciar que todas as emoções, contradições e desafios que vivenciei no ambiente familiar, foram em comunhão com as minhas irmãs e o meu irmão. Durante a contação de história, por meio da tradição oral, ele adequava à entonação da voz, dos gestos e expressão facial e dava vida aos contos. Para Bosi (1994), o contador de história, por meio da

tradição oral, ao narrar, retira elementos da sua própria experiência e transforma em experiência daqueles que o escutam. Essa troca de experiência, através da arte de contar, me levava para o mundo da imaginação. Enquanto meu pai narrava, eu seguia construindo cenas para cada nova emoção.

As fábulas traziam um exemplo de valor negativo e outro positivo. Durante a narração, meu pai enfatizava os valores morais e sempre ensinava qual deveria seguir, ele aproveitava para colaborar com a formação da minha personalidade. Essa é a troca de experiência referenciada por Bosi (1994), que ocorre a partir dos princípios e valores da própria história de vida. São memórias passadas de geração para geração, a partir do caráter educativo por meio da moral dos contos de fada. Geralmente, o horário reservado às narrativas era à noite, isso contribuía para uma reflexão e uma boa noite de sono.

Porém, além das fábulas que eram os contos prediletos, na tradição oral também tinha as fadas, príncipes e princesas. Hoje, tenho consciência de que esses últimos pertencem à cultura eurocêntrica, ninguém dos meus familiares conhecia um conto de fada ou qualquer outra história da cultura africana ou dos indígenas, povos originários da terra. Sempre que meu pai narrava os contos de fada, o meu imaginário criava cenas lindas, com um único perfil para os príncipes e princesas.

No semestre de 2018.1, antecedente à construção desse memorial, na disciplina optativa de Psicopedagogia, conheci através do vídeo “O perigo de uma história única” a contadora de história nigeriana Chimamanda Adichie. O objetivo da narrativa, apresentada no vídeo era trazer uma reflexão introdutória à referida disciplina, visto que, como graduanda em pedagogia, é fundamental ter ciência sobre as questões pedagógicas relacionadas à aprendizagem do estudante. Portanto, a referida autora através do seu texto, provocou-nos a reflexão de que uma professora não deve acreditar em uma única história, relacionada à aprendizagem dos estudantes. É fundamental conhecer a singularidade de cada um, para investigar e descobrir o verdadeiro motivo pelo qual o estudantes ainda não está aprendendo.

No texto, ela relata sobre fatores relacionados às consequências ocorridas, quando conhecemos uma única história, uma única verdade. Chimamanda Adichie relata que, enquanto criança, conhecia uma única história sobre a literatura infantil,

com príncipes e princesas de cor branca e olhos azuis todos da cultura eurocêntrica. A minha reflexão sobre o entendimento do texto, além de remeter às questões pedagógicas do contexto escolar, reverberou também, nas minhas lembranças da infância, pois esses contos também abrilhantaram a minha infância no meio familiar. Mesmo com a ausência de conhecimento escolarizado dos meus pais, reconheço que até a minha idade de seis anos, vivenciei momentos construtivos, que foram proporcionados no contexto familiar.

A horta que eu brincando ajudava regar, as cantigas de roda, os contos de fada e as fábulas que meu pai contava, os brinquedos construídos de sucata e, principalmente, de recursos da natureza, foram ações educacionais do contexto familiar que muito colaboraram para o meu desenvolvimento. Inclusive as fábulas, os contos de fada, as cantigas de roda iriam colaborar para a descoberta da leitura no contexto escolar.

2.3 INICIAÇÃO ESCOLAR: AS AVENTURAS A CAMINHO DA TURMA MULTISSERIADA

A minha iniciação no ambiente educacional ocorreu por meio de pressão emocional, de um querer estudar que nasceu e cresceu comigo. O ano era 1978, eu tinha cinco anos, no mês de setembro completaria seis anos. Nessa época, anterior à Constituição Brasileira de 1988 e a LDBEN nº 9394/96, a Educação Infantil não configurava um direito da criança, nem obrigação assegurada pelo Estado. Nessa década, as diretrizes educacionais eram regidas de acordo com a Lei nº 5.692/71. De acordo com a redação dos artigos 19 e 20, sete anos era a idade mínima para ingressar no ensino de 1º grau. Esse ensino era obrigatório para a faixa etária de sete aos quatorze anos. A minha irmã, que já tinha sete anos, foi matriculada. Antecipei-me, chorei e quis ir também. A referida lei possibilitava que o aluno menor de sete anos ingressasse na educação de primeiro grau. Para isso acontecer, de acordo com o artigo 19, cada sistema educacional, deveria organizar-se para proceder a conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Na região onde eu residia, não tinha escola equivalente ao jardim de infância, mesmo assim, para a minha felicidade, meus pais conversaram com a professora e ela me aceitou como estudante. Assim frequentei normalmente a escola de primeiro grau quando ainda tinha cinco anos, mesmo sem estar efetivamente matriculada.

A instituição escolar localizava-se no povoado rural de Pedra Branca, a cerca de dois quilômetros de distância, da minha casa, localizada no Taquari. A estrutura física fazia parte das propriedades de um fazendeiro local. O ambiente tinha apenas um compartimento, era um salão amplo, para o ensino de turmas multisseriadas. Cada mesa e cadeira, a que chamávamos de carteira, era composta por acento para dois e ou duas estudantes. As carteiras eram organizadas de acordo com as séries e também do grupo de alfabetização, realizada através do ABC e da cartilha. Assim, cada fileira equivalia a uma turma, todas organizadas na mesma sala de aula.

De acordo com Santos (2015, p. 94) “essa é a forma de organização escolar mais antiga do mundo, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa”. Essas turmas que se caracterizam pela diversidade por nível de conhecimento, idade, seriação ou ano escolar, organizada no mesmo espaço, no Brasil denomina-se “escola multisseriada, escola isolada, escola unidocente e ainda classe multisseriada, classe isolada, classe unidocente; sala multisseriada, sala unidocente, [...] turma multiseriada”. Turma isolada, turma unidocente. (SANTOS, 2015, p. 94). Dentre a diversidade dos nomes apresentados, o referido autor traz a nomenclatura que é oficialmente referenciada pelo MEC.

Oficialmente, o Ministério da Educação (MEC) emprega a expressão “turma multisseriada” para se referir ao agrupamento de alunos em um mesmo espaço físico, a sala de aula. Esta opção oficial aparece, por exemplo, nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, realizadas anualmente. (SANTOS, 2015, p. 94)

Embora a minha experiência em turma multisseriada faça parte de outro contexto educacional do final da década de 1970 e início da década 1980, a referência ao nome empregado pelo MEC, através do trabalho recente de Santos (2015), diz respeito à atualidade brasileira. Sua tese traz questões relacionadas à historicidade e memória da docência em turmas multisseriadas, no município de Amargosa – BA, referente ao período de 1952 a 2014. Isso aponta que tal modelo de organização escolar ainda é

uma realidade, sobretudo na região nordestina do Brasil, especificamente nas escolas do campo ou meio rural. A distância que os alunos precisam percorrer de suas casas até chegar à escola é outra característica desse modelo educacional.

A distância era uma característica que também fazia parte da minha rotina. As idas à escola, assim como o retorno para casa era uma longa caminhada, muitas ladeiras e um pequeno riacho para fazer a travessia. Os pés de cambuí compunham a vegetação do caminho para a escola. Recordo-me do sabor adocicado dos pequenos frutinhas suculentos. Diante de tantas aventuras, não me lembro de sentir cansaço. Eram muitas crianças e adolescentes, quase todas tinham em comum um grau de parentesco, aquelas com mais idade olhavam as mais novas, o cuidado era coletivo.

A caminhada para a escola já se consolidava em aventuras e conhecimentos. Para falar de aprendizagem no ambiente educacional, vou começar pelos momentos felizes de interação e crescimento que se realizavam no horário do recreio. Nós brincávamos no mesmo espaço, na frente da escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo”. Entre as muitas brincadeiras, lembro-me da cantiga de roda, boca de forno, pobre de marré de si, três passarão, amarelinha, que chamávamos de pular macaco, pular corda entre outras. Nesse momento, todas as turmas interagiam juntas. Sobre isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil informa que:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, p. 07 2009).

A intensa relação no horário do recreio entre a diversidade das turmas compostas por crianças e adolescentes, na escola de primeiro grau, contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento, no que diz respeito: à motricidade, às escolhas, à resistência, superação, às múltiplas linguagens expressas pelas

brincadeiras. Esse envolvimento interativo do brincar que resulta em aprendizagem são experiências próprias da criança que atualmente, por direito, tem acesso à Educação Infantil.

Entre as brincadeiras, a melhor parte era o balanço na árvore. Todos os dias letivos a corda era lançada para alcançar um galho bem alto onde o balanço era armado. Essa brincadeira era bem competitiva, as meninas maiores se juntavam na tentativa de desestimular a aproximação do grupo de menor idade. Para me assustar, quando eu sentava no balanço, essas colegas me empurravam tão forte, que parecia ir até as nuvens. Em vez de ficar com medo, a sensação era de felicidade e superação. Paulo Freire (2011 p. 20), ao relatar sobre a sua infância, menciona os momentos felizes que brincava nas árvores que ficavam ao redor de sua casa: “a sua sombra brincava em galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores”. Eu não fui tão cuidadosa, não brinquei apenas nos galhos das árvores que tinha a minha altura.

Resistir ao posicionamento das colegas, para não abandonar a brincadeira, preferir me arriscar e sentar no balanço que estava em um galho bem alto, fui lançada nas alturas e transformei o medo em superação. Parecia que eu já sabia que, na minha trajetória, o medo maior estava a caminho, mas a escola seria sempre o lugar dos sonhos, nesse espaço não haveria lugar para o medo. O espaço educacional me deixava feliz e, além das brincadeiras, eu também queria desvendar o mundo da leitura.

2.3.1 Entre a leitura do abc e da cartilha vivi sonhos e superação

A minha iniciação no mundo da leitura foi por meio do tradicional estudo do ABC. Assim que ingressei na escola, no ano de 1978, com a idade de cinco anos, a minha primeira professora introduziu a prática da leitura, como sempre fazia em sua turma multisseriada. Enquanto isso, eu ficava sentada no meio da turma só observando sem maiores preocupações.

O banco das antigas carteiras não era apropriado para o meu tamanho, meus pés ficavam bem longe do chão, porém isso não me incomodava e, nesse período, a

minha fantasia de criança e a realidade caminhavam juntas, eu gostava de tudo, principalmente, de me sentir como uma menina que já tinha crescido. A professora, de gesto carinhoso e afetivo, me deixava tranquila, nessa fase inicial não houve cobranças, lembro que além do ABC, também tinha desenhos e pinturas, mas não era todos os dias, as brincadeiras só aconteciam no horário do recreio como já relatei.

As letras do ABC eram tudo que eu tinha como fonte de conhecimento do mundo da leitura. Com o passar do tempo, mesmo sem maiores cobranças por parte da professora, eu entrei no ritmo do restante da turma do ABC. O estudo consistia em uma etapa preparatória, para iniciar a antiga primeira série, os estudantes eram alfabetizados pelo método sintético que partia da parte para o todo. Era um longo processo, primeiro se estudava o ABC depois a cartilha. Em relação ao estudo do método sintético no Brasil do século XIX, Moratti (2006) diz que,

Para o ensino da leitura, utilizava-se, nessa época, método de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabética), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/ alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. (MORATTI, 2006, p.5).

O método referenciado, aborda o ensino da leitura do século XIX no Brasil e exemplifica como se deu a primeira etapa do meu processo de alfabetização que teve início em 1978. Já estávamos a caminho do atual século XXI, e o método permanecia o mesmo. Inicialmente, o ABC era lido repetitivamente, na ordem alfabética, inversa e salteado, o objetivo era decorar o nome de cada grafema. Para Paulo Freire (2011), essa prática mecânica através da repetição, sem envolvimento das relações vividas entre texto e contexto, não favorece a aprendizagem do educando.

Além da repetição das letras, que não tinha relação com o meu contexto familiar, a situação tornava-se mais desfavorável, porque na minha casa não existiam livros, revistas ou outros materiais que também pudessem auxiliar o conhecimento da leitura.

Até as embalagens com os nomes dos produtos de uso necessário eram raros, pois quase tudo que se comprava vinha embrulhado em papel pardo. Porém, lembro-me do sabonete lux, o creme dental Kolynos e o fósforo, este chamava muito a minha

atenção, era um material de primeira necessidade sem ele o fogo à lenha não seria aceso, nessa época só tínhamos essa opção.

Lembro-me dos adultos procurando esse material de uso fundamental, eles falavam assim: cadê o “foscu”? Esse era o dialeto que todo mundo conhecia. Nas minhas lembranças, vejo-me na minha casa, cheia de curiosidade, com a caixa de fósforos nas mãos, tentando desvendar a leitura, comparando com as letras do ABC. Mas essa comparação não chegava a ser uma relação entre texto e contexto, em que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 2011, p.20). A escola não costumava trabalhar com a linguagem do convívio familiar, as letras, isoladas por si só, dificultavam a aproximação da leitura do mundo da estudante. Mesmo assim, insisti em estudar o nome fósforo. Não foi fácil desvendar esse mistério, enfim com o passar do tempo achei todas as letras F- O – R -S –, e percebi que algumas se repetiam, mas o problema estava longe de ser solucionado, porque oralmente eu só conhecia “foscu”. A tentativa de leitura não dava certo, tinha alguma coisa fora do lugar.

A consolidação da aprendizagem foi construída por meio da interferência escolar, mas o objetivo não era estabelecer uma relação entre as letras do ABC e os materiais de uso cotidiano do ambiente familiar. Na verdade, a professora corrigiu a fala de algumas estudantes das outras séries iniciais, para adequar a linguagem à norma culta, da gramática tradicional. Como o fósforo fez parte dessa correção e a sala era multisseriada, isso permitiu a minha observação. Eu achei a nova pronúncia da palavra muito engraçada, era difícil e desafiadora. A partir dessa descoberta, fiz dela uma brincadeira. Em casa, brincávamos eu e a minha irmã, era como se fosse um jogo divertido para ver quem conseguia falar a nova palavra. Fiz isso por muito tempo, até que posteriormente, após a fase do ABC, além de falar aprendi a ler o que realmente estava escrito.

Enquanto escrevo, sou surpreendida com mais uma lembrança, que me leva a outro material do convívio familiar, que também constituiu como fonte de investigação, para auxiliar a aprendizagem da leitura. Dessa vez foi o botão da calça jeans do meu pai. Eu lia o nome da marca “jeans”, pronunciando a palavra em português e não sabia que era o nome de uma marca, no meu entendimento era o nome de uma pessoa.

Depois que aprendi a ler o nome da suposta pessoa, recordo que, por muitas vezes, falei assim: “quando eu crescer e tiver um filho, o nome dele vai ser Jean”.

Eu fazia as minhas adaptações, retirava a letra “s”, e ficava imaginando porque acrescentaram esse “s” no nome Jean? Como não tinha ninguém que pudesse me ajudar, com essa resposta, então tudo ficava por conta da minha imaginação, era eu e os meus materiais inusitados, minhas caixas de fósforos, meus botões e tudo que por ventura aparecesse em minha casa e apresentasse algum vestígio para uma possível leitura.

Hoje compreendo que as minhas tentativas de leitura a partir dos nomes “fósforo” “Jeans” e outros até a apropriação final e compreensão da palavra escrita, significou a elaboração das minhas hipóteses de leitura. O estudo da disciplina de Alfabetização e Letramento, no semestre de 2016.1, proporcionou-me a sistematização do conhecimento, no que diz respeito às hipóteses silábicas dos estudantes em processo inicial da alfabetização. Esse conceito foi disseminado a partir dos anos 80, por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, inspirada na concepção teórica construtivista de Jean Piaget. O desenvolvimento dessa teoria possibilitou novos debates sobre a construção da aprendizagem durante o processo de alfabetização. (FREIRE, Angela 2015, p.1,2).

O construtivismo não é um método de ensino para direcionar como a professora deve ensinar, é uma concepção teórica que tem como objetivo saber como a criança aprende. Nessa concepção, o ato de alfabetizar, não se resume a métodos de decodificação e de codificação, não é um código que se aprende por meio da memorização. A alfabetização é um processo de construção conceitual que se inicia antes da criança ir para a escola. A partir da iniciação escolar, a construção do conhecimento ocorre simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Desde os seus primeiros contatos com a escrita, a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita.

O meu processo de alfabetização, anterior ao construtivismo, ficou por conta do método sintético, longe da interação com os materiais apropriados para alfabetizar. Além da prática repetitiva do alfabeto, que abrangia todos os tipos de letras: bastão, de imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula, também era obrigação saber repetir as

combinações silábicas através da soletração para formar os sons e descobrir a palavra.

Para muitos estudantes isso era uma tortura, nem todos aprendiam, só memorizavam a repetição da soletração, mas no final não conseguiam pronunciar a palavra soletrada. Para falar simplesmente a sílaba “ba” tinha que soletrar bê-á-bá, imagine para soletrar uma palavra inteira com três sílabas ou mais. Felizmente eu não enfrentei dificuldade para associar os grafemas aos sons e formar palavras. Mas fiquei um longo período no meio da turma estacionada, refém da repetição e da memorização do ABC. De acordo com Paulo Freire, alfabetizar é muito mais do que memorizar palavras, sílabas e letras, em relação a essa questão, ele explica que:

[...] Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba – be – bi – bi – bo – bu, dos la – le – li – lo – lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2011, p. 28)

Se o meu processo de alfabetização fosse desenvolvido como ato criador das minhas descobertas e inquietudes, a professora teria descoberto que a metodologia da repetição não estava colaborando, para novas descobertas. Na minha percepção, o som “ba” era simplesmente a junção das duas letras b e a, não era necessário repetir bê-á-bá. A minha aprendizagem já tinha sido alcançada, não foi justo permanecer estagnada no mesmo processo por uma longa temporada como eu fiquei.

Visando compreender como a criança avança, para além da aprendizagem, que já foi alcançada, é importante conhecer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2003). Assim como a concepção teórica do construtivismo, que ficou conhecida no Brasil a partir da década de 1980, com o objetivo de saber como a criança aprende, surgiu também nessa mesma década a teoria sóciointeracionista de Vigotski. Nessa perspectiva o estudante é o sujeito social, e a aprendizagem é construída na interatividade, através das relações sócio históricas e culturais.

De acordo com o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2003), a aprendizagem que a criança já alcançou, conhecida como zona de

desenvolvimento real, se ficar estagnada sem novos desafios, novas possibilidades de interação, não promoverá novos conhecimentos. Os novos desafios da aprendizagem ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal. Aqui a mediação profissional, assim como a interação entre a turma e o meio sociocultural é fundamental para estimular a constituição de novos conhecimentos.

Essa mediação direcionada a atividades desafiadoras e adequadas não fazia parte do contexto histórico educacional, do final da década de 1970. Compreendo que não era fácil, para a professora dar conta de uma turma multisseriada. Ela precisava dividir a atenção com as outras turmas das séries iniciais que também estavam na mesma sala de aula. Muitas vezes, quem ensinava a leitura do ABC era outra estudante, geralmente da 3ª e 4ª série, o filho da professora também desempenhava a função de ajudante. A cartilha seria o próximo passo, mas para prosseguir dependia do desempenho de cada um.

Como não tinha novas aprendizagens desafiadoras, enquanto a professora ensinava nas outras turmas, eu ficava observando, gostava de ver o quadro negro todo escrito com giz branco. Ficava olhando em silêncio e tentando descobrir as palavras. Depois de algum tempo, ainda quando estava na repetição do bê-á-bá, eu já me aventurava para decifrar a leitura das primeiras palavras escritas.

Foi em meio a esse processo, das primeiras descobertas da palavra escrita, que o contexto de felicidade na escola não seria também reproduzido no ambiente familiar. Na minha casa, o medo passou a assombrar o meu mundo. Essa brusca mudança no percurso da minha vida começou a partir de uma viagem que o meu pai fez por uma temporada de trabalho em outro estado.

Nesse período, a minha mãe se envolveu em um relacionamento extraconjugal, ela se dispersou da figura materna e foi cuidar de sua vida particular, movida por suas ilusões e de uma falsa felicidade. Talvez impulsionada por questões psíquicas, ou algum transtorno não diagnosticado, somado à falta de conhecimento escolarizado, do diálogo e da ausência de direcionamento materno, que foram frutos de suas raízes históricas.

Foi uma fase muito difícil. Ao anoitecer, ficava tudo escuro, porque não tinha luz elétrica. Para se livrar do nosso incômodo, minha mãe apagava o candeeiro que era

uma espécie de feixe de fogo aceso por um pavio de algodão embebido no gás, essa era a nossa luz. Depois que o candeeiro estava apagado, ela fazia vozes e caretas assustadoras, ao mesmo tempo em que sorria como se fosse uma brincadeira natural. Era como se fosse uma dramatização de um conto assustador, uma prévia para antecipar o sono, já que meu pai não estava presente para fazer isso com as belas contações de histórias. Diante do medo, eu e a minha irmã mais velha nos agarrávamos e escondíamos o rosto uma no corpo da outra, assim deitávamos e, sob o clima de pavor adormecíamos.

Quando o meu pai retornou para casa, culminou em momentos tensos que encaminhou para a separação. O ano foi 1979. No mês de setembro, eu completei sete anos. Em outubro, minha mãe deu à luz a sua quinta filha, nasceu Maria Lúcia, linda! Ela é a minha irmã só por parte de mãe, no meio de tanta dor ela era a minha alegria.

Meus pais se separaram, deixando os filhos vítimas de uma dor inexplicável. Minha mãe seguiu o seu destino para no percurso da nova vida se envolver com outras ilusões, levou com ela a pequena inocente recém-nascida. Eu, as minhas duas irmãs e o meu irmão ficamos com o nosso pai. Nesse novo contexto, tanto ele como nós sobrevivemos a cada dia. O tempo foi passando e levando o pouco que tínhamos, tudo foi vendido, ficamos sem a nossa terra, sem o nosso rio. Mudamos para o povoado de Pedra Branca, depois viramos uma família sem moradia, se não fosse o apoio material e maternal da minha tia paterna, ficaríamos no relento sem casa e sem afeto. De acordo a redação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, os direitos da criança o do adolescente foram instituídos da seguinte forma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Porém estou falando de 1979, 09 anos anterior à atual Constituição Brasileira. Nessa época, eu estava com sete anos, se não fosse o apoio da minha tia, que não tinha como solucionar todos os problemas, eu não teria vivido nenhuma forma de proteção.

Sete anos é uma fase da infância que a criança precisa de proteção e orientação dos pais. Para Antunes (1996), a família constitui o primeiro grupo social no qual a criança estabelece relação afetiva, que direciona para a formação da personalidade e o autoconhecimento. É na família que a criança reconhece entre eles uma ou mais figura que lhe assegura confiança e colabora para o seu desenvolvimento. Porém, essas atitudes não estão presentes em sua totalidade, em todos os lares, em tempo/espaço que assegure o pleno desenvolvimento aos filhos.

Foi por esse viés do não direcionamento familiar adequado, que eu comecei a lutar pela constituição da minha própria identidade. Descobri o mundo concreto e objetivo, a partir do medo e das incertezas, uma realidade perversa, que precisei atravessar.

Ao longo da minha vida, repeti um discurso afirmando que esse período marcou o fim da minha infância. Foi por meio da minha formação no curso de Pedagogia, que desconstruí essa falsa afirmativa. No semestre de 2015.2, na disciplina de Educação Infantil, conheci a obra *Infância* de Graciliano Ramos. Iniciamos um trabalho de estudo em grupo com o objetivo de conhecermos como foi a infância do referido autor. A finalidade foi refletirmos sobre a atual realidade das crianças de creches e pré-escolas, sobretudo da rede pública que precisam de educadores mais humanizados.

A narrativa revelou que a sua infância foi marcada pelo medo e hostilidade, uma crueldade que, segundo a sua narrativa, aproximava-se de uma animalização. Essa é a realidade de muitas crianças, filhos de nordestinos, que sobrevivem em situação precária, esquecidos pelos governantes. A vida árdua desses pais que vivem explorados pelo sistema capitalista, ausente do conhecimento escolarizado, retira deles a condição de fazer escolhas, de resolver os problemas através do diálogo.

Essa fase não é interrompida como eu havia pensado, referindo-me à passagem da minha infância. Os fatores determinantes de quais experiências, brincadeiras e aprendizagens serão explorados durante a infância, depende do contexto social, educacional, econômico, dos valores culturais da família, do endereço onde cada criança está inserida.

A narrativa da obra “Infância” revela que diante do contexto de hostilidade e do medo, ainda assim, o autor narrador passou por aprendizados que contribuíram para a constituição da sua história de vida. Como exemplo, ele traz a primeira professora, que, mesmo tendo conhecimentos limitados, demonstrou compreensão e afeto, respeitando a sua condição de criança e suas adversidades socioculturais. Sobretudo permitindo a construção do conhecimento a partir do erro do aluno, sem as punições que ele vivenciou em outros momentos de aprendizado escolar durante a sua infância.

Muitas características da narrativa vão ao encontro das minhas memórias de infância, refletindo sobre essa afirmação de Graciliano Ramos, (1945, p.6) “Medo foi o medo que me orientou nos primeiros anos pavor”. Essa frase resume uma etapa da minha vida, em que as ações perversas que muitos adultos desumanos imprimiram contra mim, transformaram o meu existir em uma constante luta pela sobrevivência, na qual o pesadelo e a realidade se entrelaçavam e nem sempre eu conseguia distinguir o que foi real.

Antes da separação dos meus pais, quando a relação familiar já estava tensa, não consigo lembrar da minha presença na escola. Existem bloqueios, lembranças incompletas. Mas recordo que, após a separação, fiquei um período afastada da escola.

Por conta dessas lembranças incompletas, não recordo com exatidão, a data que retornei à escola. Por isso não posso afirmar se ainda ia completar oito anos ou se já tinha essa idade.

Esse retorno foi difícil, marcado pelo desprezo, pelos olhares preconceituosos, de quem não queria se aproximar de uma colega que não tinha mãe. Todo mundo sabia que ela foi embora de casa por ocasião do nascimento da minha meia-irmã. Diante disso, com algumas exceções, a sociedade julgava-me como um perigo social, um mau exemplo que deveria se manter distante das outras meninas, para não pôr em risco os princípios e a moral familiar que cada um entendia como correta.

Nesse contexto, o acolhimento e a compreensão da professora foram fundamentais, para que o meu interesse pelo ambiente escolar, pelas novas descobertas permanecessem fluindo. Com o passar do tempo, os olhares, tanto das colegas como o meu, caminhavam para uma reaproximação que de fato aconteceu.

Embora o retorno tenha sido marcado por momentos delicados, isso não influenciou negativamente na minha autoestima em relação à aprendizagem. A partir desse momento, trago na memória o estudo da cartilha.

Finalmente, passou a fase do ABC, chegou a hora de ter a minha cartilha. Fiquei radiante, ao segurar aquela preciosidade pela primeira vez. Segurava o material alfabetizador com muito carinho, usando as duas mãos. A sala multisseriada permitia que a curiosidade antecipasse alguns saberes, por isso o material impresso na cartilha já era do meu conhecimento. Mas agora era minha, podia folhear olhar as ilustrações quantas vezes eu quisesse e reconhecer as famílias silábicas que eu já tinha aprendido no ABC, assim como iniciar a leitura das frases curtas impressas em suas páginas.

Enquanto isso, no novo ambiente familiar, sem mãe, a minha irmã com pouco mais idade que a minha, era a nova dona da casa, e eu a sua ajudante. Juntas, nós tomávamos conta da irmã de cinco anos e do irmão que tinha três anos. Fazíamos todo o trabalho da nossa nova moradia, uma casa improvisada, inacabada. Mesmo assim, não faltávamos à aula, a nossa presença era certa, mas houve exceções.

Meu pai trabalhava durante o dia e, no final da tarde, retornava para casa trazendo o pão, mas no meio disso tudo tinha a bebida alcoólica, que por muitas vezes lhe tirava a força para chegar até em casa. Um dia, ficamos esperando o pão, dormimos com fome. No dia seguinte, pela manhã, não fomos para a escola, ainda estávamos esperando o pão. No decorrer do dia, ele chegou trazendo a alimentação, tudo ficou bem, sua presença era um alívio, saber que ele estava vivo superava a espera pelo pão e o medo da noite escura. Esse era o momento em que pessoas perversas sabiam que estávamos sozinhas e aproveitavam para nos assustar no escuro, como um filme de terror.

No dia seguinte, ao chegarmos à escola, todas as colegas da turma multisseriada queriam saber qual foi o motivo da nossa ausência na aula do dia anterior. Mas a situação era constrangedora, ficávamos em silêncio cheias de tensão. A professora intervia, fazia uma mediação humanizada, sem expor as nossas particularidades, evitando que eu e a minha irmã tivéssemos as fragilidades familiares expostas no ambiente educacional. A nossa realidade já era do seu conhecimento,

sempre fomos acolhidas para superar as barreiras e a opressão socialmente impostas, por seres desumanizados de outros ambientes fora da escola. Nesse sentido, Arroyo (2000) argumenta que:

A relação entre educação, barbárie, desumanização e degradação da infância e adolescência cabem, e como, em uma proposta séria de escola pública. Podem encontrar um lugar em nossa sensibilidade de mestre. Fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização. Ao menos de recuperação da humanidade que lhes é roubado em outros tempos e espaços, daria outro sentido a nossa ação e pensamento educativo. (ARROYO, 2000, p. 243).

De acordo com Arroyo (2000), a escola pública, seus mestres e pedagogas, sensíveis à causa dos educandos, crianças e adolescentes, que vivem expostos às barbáries, tem como proporcionar a estes uma prática pedagógica humanizada. O objetivo é que, no espaço educacional, a humanidade roubada em outros espaços possa ser recuperada. Esse era o meu sentimento, a escola era o lugar em que, através da mediação da professora, eu me sentia confiante, capaz de superar as experiências negativas vividas em outros contextos sociais e participar, ativamente, da rotina escolar, que nesse período ficava por conta do estudo da tradicional cartilha.

Se diante das aprendizagens voltadas para as relações humanas a professora mediava, em prol do respeito igualitário entre a turma, em relação ao estudo da cartilha, não havia mediação nem problematização. O entendimento da leitura só tinha um caminho para seguir, não existia a possibilidade de o estudante manifestar o seu jeito próprio para aprender, ou seja, os meios condições e limites para conhecer a leitura, tudo ficava por conta do método. De acordo com Soares, (2008), a escolha de um método a seguir, depende do objetivo que se deseja alcançar.

[...] Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2008, p.93)

Contudo, o método sintético de alfabetização por meio da cartilha, por si só, limitava o objetivo do ensino da leitura, resumindo-o à decodificação. Essa metodologia seguia o mesmo direcionamento do ensino do ABC, primeiro considerava

as partes e paulatinamente seguia para o todo. A cada página, tinha uma nova unidade silábica que correspondia à palavra impressa e ilustrada por um desenho. Além da palavra, o ensino da leitura evoluía para frases curtas e, posteriormente, para pequenos textos correspondentes às famílias silábicas já estudadas.

Durante as aulas, por meio da soletração, a professora tomava a lição de todos os estudantes. Havia um entusiasmo para mostrar quem estava aprendendo a ler. No início, foi deslumbrante, as ilustrações chamavam a minha atenção, então eu lia com muito entusiasmo, era eu e a palavra uma verdadeira decodificação.

Essa metodologia utilizava palavras artificiais que em nada aproximavam-me da linguagem de mundo, do meu contexto social. De acordo com Paulo Freire (2011), em referência à sua própria experiência alfabetizadora, ele concebe que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.” A leitura do mundo do contexto onde o estudante está inserido é fundamental para despertar o interesse pela leitura da palavra escrita.

Segundo Soares (2008), a crítica que Emília Ferreiro e Ana Teberosky tecem em sua obra *A Psicogênese da língua escrita*, (Ferreiro & Teberosky, 1985) sobre método, ambas referem-se aos métodos tradicionais. Porém, não negam o uso do método, mas para tanto, faz-se necessário, primeiro, conhecer qual é o processo de aprendizagem do sujeito que pretende favorecer a partir de tal método, também é importante ter ciência que uma dada metodologia pode bloquear algum processo de aprendizagem do sujeito.

Durante o período que fui alfabetizada pelo método sintético através da cartilha, o processo de aprendizagem da escrita consistiu no uso da mesma metodologia, as palavras eram grafadas de acordo com a junção das diferentes famílias silábicas. Sempre seguindo das partes para o todo, primeiro aprendia pequenas palavras constituídas por sílabas canônicas, uma consoante e uma vogal (CV) va – ca, prosseguia para as frases: “A vaca baba” “o bebê bebe”. A junção de um amontoado de frases desconexas transformava-se em pequenos textos totalmente descontextualizados, do meu contexto social. A prática escrita resumia-se à

reprodução dos textos da cartilha. Além disso, existia a prática da cópia que era uma rotina.

De acordo com Soares (2008, p. 73,74), quando a escola ensina a escrita através de uma interlocução artificial, por meio da cartilha essa “aprendizagem desaprendizagem” torna-se mais difícil quando a criança recebe esse tipo de texto:

O NAVIO DA VOVÓ

VOVÓ VEIO DE NAVIO NOVO.

NO NAVIO ELA VIU O ANÃO.

NILO FOI NO COLO DA VOVÓ.

E O NOVELO CAIU.

NICOLE LAVOU O NOVELO.

O NOVELO DE LÃ FICOU NOVO.

Nesse processo de incentivo à produção de texto artificial, as crianças, das camadas populares, que não têm acesso a livros, tomam o modelo como exemplo e produzem uma escrita a partir de sentenças descontextualizadas sem nenhuma coesão. Já às crianças das classes favorecidas têm acessos a uma diversidade de gêneros textuais, isso lhes possibilita a compreensão que esses tipos de textos da cartilha não são textos “para ler”, são frases para “aprender a ler” e que as “composições” ou os exercícios de “expressão escrita” que fazem são apenas para “aprender escrever”. (SOARES, p. 74).

Conheço bem esse texto apresentado por Soares (2008), ele fez parte das minhas leituras. Concordo com a referida autora, quando informa que esse modelo de texto desfavorece as crianças que em seu contexto social não convivem com livros. Essa era a minha realidade, só conhecia os livros da escola, portanto eles eram o único modelo de escrita, que, por muitas vezes, reproduzir.

Assim como o período do ABC, o processo de alfabetização com o uso da cartilha também foi longo, foram mais de um modelo desse material. Entre as frases soltas que li, e tive que fazer muitas cópias, após passar à fase do deslumbramento, a que mais me deixava frustrada era: “A vaca baba”.

Alfabetizar não se resume a esse processo pelo qual aprendi a ler e escrever, decodificando palavras, frases e textos desconexos e codificando essas mesmas palavras. Aprender a ler e escrever significa desempenhar papéis sociais, saber fazer escolhas, ter criticidade para escrever textos verdadeiros que circulam no contexto social.

2. 3.2 Aprendizagens, sementes que nasceram nas séries iniciais para crescerem na EJA

Para trazer a narrativa desse último período que compreende apenas um ano e meio de permanência nas séries iniciais, 1ª e 2ª série do antigo primeiro grau, atual Ensino Fundamental I, não irei elencar essas vivências por período do ano letivo. Dessa forma, não será dividida em dois tempos, pois o resgate das memórias que estão relacionadas aos conhecimentos dessa fase torna-se experiências indissociáveis.

A aprendizagem aqui relatada é um processo que construí entre 1981, quando estava com nove anos de idade, cursando a primeira série e 1982, até o meio desse ano, quando estava com a idade de dez anos, estudando na segunda série. Esse é o último período que marca as minhas lembranças, dos bons tempos vividos na escola da infância, alicerces das minhas aprendizagens que nasceram nesse lugar para crescerem na EJA.

Após a longa etapa de estudo da cartilha, a partir da minha iniciação na primeira série e, posteriormente, na segunda série, a prática de aprendizagem naquele contexto no início da década de 1980, realizava-se entre a metodologia tradicional e a tecnicista. De acordo com Libâneo (1994 p. 64, 67), na Tendência Pedagógica Tradicional, o ensino é centrado no professor, através da exposição e da interpretação da matéria. Espera-se que o estudante grave a matéria por meio da audição e das atividades repetitivas. O tecnicismo tem sua origem na teoria behaviorista da aprendizagem. A sua principal orientação era adequar a ação comportamental do estudante à ideologia política e econômica vigente no período do regime militar.

Nesse período da minha narrativa, essas tendências pedagógicas orientavam a ação educacional nas séries iniciais. A professora era a mesma que conduziu a minha aprendizagem desde quando ingressei na escola pela primeira vez. Com toda dedicação, ela era fiel na transmissão repetitiva desses saberes, referentes às matérias. As turmas ouviam, com muita atenção, todas muito bem comportadas, organizadas e separadas pelas fileiras das antigas carteiras.

Apesar do rigor, a postura da professora assegurava respeito e confiança. Sua educação expressava-se através da prática. Como a turma era multisseriada, por muitas vezes, ela redigia no quadro, atividades que seriam respondidas por todas as turmas. A junção dessas atividades tornou-se um grande desafio a ser resolvido.

No início, fiquei temerosa, imaginando que, se eu não conseguisse resolver todas as atividades, principalmente, as questões de matemática, a professora poderia aplicar o castigo da palmatória. Na sala de aula, tinha um exemplar desse material, era antiga, ficava lá em um armário com outras antiguidades. Esse material feito de madeira, utilizado para bater sobre a palma da mão dos estudantes com o objetivo de castigá-los, foi introduzido na ação educativa pelos Jesuítas, no período colonial. A finalidade era disciplinar os indígenas resistentes à aculturação do seu povo. Felizmente, o meu temor da palmatória não tinha razão de ser, apesar da dificuldade que enfrentei com os cálculos de matemática, nunca fui vítima desse castigo opressor.

Os moldes em que se deu a minha escolarização com a valorização da repetição e transmissão de conteúdo sem envolvimento crítico do educando, encontra-se na concepção “bancária” da educação, Paulo Freire (2018, p. 81). “Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia opressora”. Entretanto, em relação ao castigo da palmatória, por ser uma prática que ainda era severamente muito utilizada por outras profissionais da região, a atitude da minha professora de negação a essa forma de disciplinar já se configurava como uma superação da contradição. Segundo Paulo Freire (2018, p.86, 87), quando o educador bancário superasse a contradição, “já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar”. “Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.”

A junção das atividades com as demais turmas, que inicialmente me causou temor por conta do desafio, principalmente em relação aos conhecimentos da matemática, na verdade colaborou, pelo menos, para a liberdade no que diz respeito à interação com outras colegas. Lembro-me do quadro cheio de questões com muitos cálculos escritos assim: “arme e efetue”. Nesse período, aprendi a armar e calcular contas, envolvendo as quatro operações. A aprendizagem da matemática girava em torno das quatro operações. Durante a resolução das questões, as estudantes da segunda série saíam de sua turma e poderiam sentar-se com uma colega de outra turma, da terceira ou da quarta série. Era um momento de muita interação, aprendíamos com as colegas mais experientes.

As atividades de escrita que também fazíamos juntas com as outras turmas ficavam por conta do ditado de palavras, ditado de texto, bilhete e a carta. Os dois últimos foram os únicos gêneros textuais que realmente exerciam a função social da escrita. Inclusive, pouco tempo depois, quando me afastei da escola e do convívio familiar, comecei a praticar a escrita da carta para comunicar-me com a minha família. Para Soares,

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2010, p. 39)

Se as minhas atividades de escrita ficassem apenas por conta dos ditados de palavras e de textos, eu não teria me apropriado do uso da escrita para escrever textos verdadeiros como a carta, que aprendi na escola para praticar no meu contexto social.

De acordo com a minha realidade, principalmente em decorrência da interrupção precoce dos estudos, resolver operações matemáticas e até mesmo fazer ditado, tanto de palavras como de texto e principalmente aprender a escrever cartas com o mesmo grau de dificuldade das turmas de terceira e quarta séries, foi significativo e muito proveitoso. Isso possibilitou que, após a minha saída da escola, eu permanecesse estudando e redimensionando novos saberes mesmo fora da escola, antes de ingressar na educação para adultos, assim como entre as idas e vindas da EJA.

As atividades do livro didático eram individuais e realizavam-se em torno da leitura, assim como a realização dos exercícios gramaticais e de interpretação de texto. No ensino de História do Brasil, a aprendizagem era hierárquica, o tema sobre a libertação dos escravos quem se destacava era a princesa Isabel, eu aprendi que ela teria sido uma pessoa bondosa, por isso libertou os escravizados. A interpretação, de todas as disciplinas era única e fechada, nada poderia divergir do texto. A verdade estava no livro, a professora era o sujeito que sabia e transmitia o conteúdo ao estudante. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador”. (FREIRE, 2018, p. 80). As consequências desse tipo de ensino é que muitos estudantes memorizam, mas não aprendem e logo esquecem. Porém, cada um tem o seu jeito de aprender e o interesse para persistir, mesmo quando a metodologia não ajuda. Essa foi a minha opção, persistir e fui curiosa, assim continuamente fui aprendendo.

Naquele contexto, as leituras mais interessantes do meu livro didático eram os recortes textuais da literatura infantil, assim como os saberes da tradição folclórica e muitas cantigas de roda da tradição oral. Os saberes provenientes desses recortes literários já aguçavam a minha imaginação, antes da minha inserção na escola, eles fizeram parte da “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia”. (FREIRE, 2011, p. 20). O trecho da fala do referido autor completa o sentimento de uma experiência que remetia aos saberes da tradição oral, que fizeram parte da minha vida. Por isso, na escola, eu me aventurava pelo mundo da leitura, encantada pelo que já conhecia, e pelas relações que poderia estabelecer.

Eu gostava de ler observando a diferença que existia em relação à versão escrita e a oral, que meu pai contava. Também era uma forma de lembrar os bons momentos, visto que, após o fim do casamento, ele não contou mais histórias.

A leitura fazia parte da rotina escolar. Fazíamos parte de um grupo competitivo para ver quem lia melhor, era uma concorrência saudável, com muita alegria entrávamos na fila em direção à mesa da professora. Com dedicação, ela tomava a lição de todas as turmas.

Em 1982, todos os estudantes da segunda série receberam um segundo livro intitulado de “Aprendendo no Campo,” era mais uma possibilidade de descobrir novos conhecimentos através da leitura, do novo material. Esse foi o meu último livro escolar, antes de me afastar da escola, eu ainda não sabia, mas o dia da minha saída se aproximava. Fiquei muito feliz, cheia de expectativas com o novo material escolar que pertencia ao estudante e poderia levar para casa, com o objetivo de explorar os novos conhecimentos.

Assim eu fiz, mas, ao iniciar a busca pelo conhecimento, recordo que fiquei muito frustrada com sentimento de decepção, eu não queria acreditar, mas o livro não atendeu às minhas expectativas.

O livro trazia a vida no campo a partir de ilustrações infantis com patinhos nadando na lagoa, caprinos e bovinos pastando, as galinhas no galinheiro entre outros. Não esqueço que tinha a ilustração de uma cerca, a mesma que trazia os bovinos e caprinos, e uma frase que dizia exatamente assim: “A cerca é de arame”. Isso eu já sabia, embora não conhecesse a sua composição química, aprendi logo cedo reconhecer uma cerca de arame e principalmente qual era a sua serventia.

Na frente da nossa casa, no tempo em que ainda tínhamos do outro lado protegido pelas cercas de arame ficava a fazenda e os rebanhos de um fazendeiro, para quem meu pai trabalhava. O outro lado não me pertencia, meu pai ensinava que somente ele poderia passar, além da cerca de arame, pois fazia isso porque precisava trabalhar para o fazendeiro.

Um dia resolvi passar para o outro lado, ao retornar assustada porque estava em terra que não era minha, acabei me ferindo na tal cerca de arame que delimitava até onde eu poderia chegar.

Por isso o ensino proposto neste livro direcionava para um retrocesso, era muito parecido com a cartilha, as frases condiziam com as ilustrações do livro, mas não tinha relação com a dureza da vida no campo que eu conhecia. Não tinha nada para acrescentar à minha aprendizagem. Que interesse eu teria para conhecer uma cerca de arame ilustrado, se no contexto da minha realidade já tinha me ferido na cerca de arame, que demarcava um território, o qual não me pertencia?

Em busca de mais informações sobre esse livro, que me causou profunda desilusão, encontrei a tese de Santos (2015), defendida na UNEB, que fala sobre memória e docência no contexto das turmas multisseriada em escolas rurais. Curiosamente, a região campo de sua pesquisa e memória, porque o autor também é narrador e traz as suas próprias experiências, foi no município de Amargosa-Ba. Esse município fica a cerca de 60 quilômetros de distância do Município de Santa Terezinha-Ba. Esta é a região onde vivenciei as minhas experiências na turma multisseriada e conheci esse livro “Aprendendo no Campo”, que Santos (2015) descreve assim:

Em 1981 chegaram pela primeira vez à escola, livros didáticos doados “pelo governo”. O Governo da Bahia implementou uma proposta pedagógica “adequada ao meio rural”, intitulada “Aprendendo no campo.” Embora a qualidade do papel fosse muito ruim e o currículo se baseasse em uma concepção behaviorista de aprendizagem, o material parecia inovador para a época, pois continha muito desenho, pintura, atividades em grupo, e figuras e textos que retratavam o cotidiano da roça. (SANTOS, 2015 p. 37.)

Por conta da minha decepção, eu não concordo que esse material fosse inovador. Contudo, logo em seguida, referindo-se ao livro Santos (2015, p. 37) explica que “Estes recursos eram materiais que tínhamos que ler antes de ir para a “1ª série adiantada”. Às vezes, o aluno ficava uns três anos na “1ª série atrasada”. Essa informação trazida por Santos (2015), em relação à concentração e retenção de estudantes nas 1ª. séries adiantada e atrasada era uma realidade das escolas com turmas multisseriadas. Isso justificava o motivo pelo qual a minha turma era composta por crianças e jovens de toda as idades. Possivelmente, o livro teria sido uma inovação para aquele período, principalmente para motivar os estudantes da “1ª. série atrasada”. Porém, eu já estava na segunda série, Já lia outros livros, outros textos, das séries iniciais mesmo assim me impuseram este material.

Quando recebi o livro “Aprendendo no Campo” em 1982, eu estava com dez anos, período de muitas inquietudes querendo compreender o que acontecia em outros contextos sociais que eu ainda não conhecia e, por muitas vezes, parecia não ter direito de conhecer. Na esperança de encontrar alguma informação, que me surpreendesse, em um fim de semana, fiz todas as leituras e respondi todas as atividades, estas só me proporcionaram uma profunda decepção.

Assim foram os meus últimos dias nessa escola. Após ser desafiada para realizar as mesmas atividades da 3ª e 4ª séries, com resultado significativo e muito proveitoso, me dispuseram um livro que representou um retrocesso. Saí com uma sensação de que os novos conhecimentos que eu procurava estavam guardados em algum lugar, longe do meu alcance.

Durante o período de 1978 a 1982, que permaneci estudando na escola São Geraldo, passei por grandes desafios e uma busca incansável para construir conhecimentos e também fiz desse lugar espaço de superação. Foi nesse mesmo espaço de tempo que o ambiente familiar passou por fortes turbulências, tão cedo entre seis para sete anos, a separação devastadora dos meus pais pôs em risco a minha existência. Dos sete aos dez anos, em meio às dúvidas de como seria o próximo dia, fui reinventando a felicidade e a esperança, enquanto perdia os bens materiais ia resistindo, sonhando, e reconstruindo a minha existência. Foi a escola que me proporcionou essa resistência.

O ambiente educacional era configurado como um espaço que reproduzia o saber tradicional da decodificação, da repetição, e memorização. Ainda assim, representou, também, o lugar dos sonhos possíveis para construir e reconstruir conhecimentos. O interesse pelas descobertas da leitura, desde o período do bê-á-bá, despertou-me para que continuamente, como um fio condutor, a semente da aprendizagem fosse tecendo caminhos para crescer durante a minha trajetória na EJA.

Enquanto ainda estava na escola, já temia qual seria o meu futuro, quando concluísse a 4ª série. Essa era a série que fechava o ciclo do antigo primário. A próxima etapa da 5ª a 8ª séries, naquela região, chamava-se ginásio. Nesse período, no início da década de 1980, só os filhos dos fazendeiros e de comerciantes prosseguiram os estudos no ginásio, que era realizado na escola localizada na sede municipal em Santa Terezinha.

Meu pai não tinha como arcar com as despesas dos meus estudos nessa cidade. Independente da desestrutura no contexto familiar, por conta da separação dos meus pais, que colaborou para a minha saída precoce dessa escola, o que marca a minha trajetória como sujeito da EJA, a causa primeira, é a condição

socioeconômica do meu pai, assim como de todo grupo familiar. Nenhum dos meus parentes que permaneceram na escola até a conclusão da 4ª série tiveram condições financeiras para continuar estudando. A maior parte deles, principalmente os meninos, enquanto estavam estudando nas séries iniciais, no turno oposto, já trabalhavam na lavoura com seus pais.

Para as meninas uma prática comum, era migrar para Salvador com a promessa de que seriam cuidadas por pessoas benevolentes. Isso mesmo aconteceu comigo. A minha saída da escola foi muito rápido, uma família influente da região, conversou com meu pai, informando-lhe das boas intenções, que tinham em relação a ter-me sob os seus cuidados. Eles residiam na cidade de Salvador, aqui também seria o meu novo lar. Meu pai conversou comigo, sobre o meu novo destino. Eu fiquei encantada, com tantas coisas boas e logo aceitei inclusive eu ia estudar até me formar. A viagem já estava marcada para três dias depois. Como uma retirante inocente que não sabia o que tinha além da paisagem que os olhos conseguiam enxergar, eu mesma arrumei as minhas roupas. Em uma pequena sacola de plástico, coube tudo.

A partir desse momento, com a idade de dez anos iniciei a minha caminhada, saí do interior, do convívio familiar deixei a minha escola, lugar dos sonhos para, na cidade de Salvador, aprender a reinventar a própria existência e um dia reencontrar o conhecimento escolar.

3 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTO-JUVENIL: UM LUGAR DE LUTA PARA RETORNAR À ESCOLA

A minha viagem do interior para Salvador, no ano de 1982, parecia um sonho. Eu viajei de ônibus aos cuidados de uma pessoa adulta, incumbida a entregar-me no destino final, onde eu pensava que era o meu novo lar.

No percurso para Salvador, eu mal piscava os olhos, queria ver todas as paisagens que a visão alcançava. Enquanto isso, a imaginação conduzia as minhas expectativas para conhecer a paisagem da capital da Bahia. Nesse período, eu já estava com a idade de dez anos, mas como não tinha acesso à televisão, ainda não conhecia nenhuma paisagem da cidade de Salvador por meio de imagens. Por isso a imaginação de criança ainda conduzia os meus pensamentos e construía cenários. A linda cidade seria a mesma dos meus sonhos, do jeito que eu pensava lá nos bons tempos da infância, quando, ao anoitecer, brincava de cantiga de roda no meu palco estrelado.

Enquanto viajava, refletia ingenuamente, sobre as promessas feitas pelas pessoas responsáveis pela a minha mudança do interior para a capital: estudar em Salvador, prosseguir, ir além da 4ª série do antigo primário, me formar, tudo isso viajava comigo. Meus pensamentos pareciam acompanhar a velocidade do ônibus.

Ao chegar na rodoviária de Salvador, fiquei muito impressionada com a quantidade de carros que estava no estacionamento nem na minha fértil imaginação, seriam tantos assim. A cidade parecia bonita, mas não chegava ser linda como eu havia imaginado, mas até aí estava tudo bem. Ao afastar-me da rodoviária, rumo ao meu destino, a paisagem ia revelando-se diversificada, trazendo as marcas características da periferia, onde o meu novo endereço estava inserido. No trajeto para casa, observei algumas construções no alto de morros e ribanceiras, fiquei muito triste, eu não sabia que existia essa realidade, mas a decepção pior estava a caminho.

Quando cheguei ao novo lar que nunca seria a minha casa, fui apresentada aos membros familiares e ao mundo desconhecido. Foi tudo muito rápido nem tive um período para adaptação, logo conheci a escravidão que era ofertada como um ato de caridade. O ritmo de trabalho era intenso, envolvia todos os ambientes da grande

casa. Na cozinha, a quantidade de utensílios e pratos para lavar roubava a minha energia. É por conta dessa rotina pesada e tão indefinida, que Angela Davis, em seu livro “Mulheres, Raça e Classe (2016 p. 214), define o trabalho doméstico como: “invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas”. Foi por causa desse ritmo exaustivo que os utensílios que eu não conhecia, não estava acostumada lavar, deslizavam das minhas mãos, caíam e quebravam, por isso eu apanhava. Custódio (2006), em sua tese intitulada de “A Exploração do Trabalho Infante-Juvenil Doméstico no Brasil Contemporâneo: limites e perspectivas para sua erradicação”, ao citar Vieira, ele defende que os fatores colaborativos para a existência do trabalho infantil são diversos.

Muitos fatores sociais e econômicos se interagem, permitindo a existência do trabalho infantil. A pobreza., a falência do sistema educacional; o descaso dos Poderes Públicos para garantir o acesso de todos às políticas públicas e o não cumprimento das leis de proteção contra o trabalho precoce; as vantagens econômicas para os empregadores ao utilizar mão-de-obra barata e com um perfil dócil, que não se organiza em sindicatos; o descaso dos sindicatos, pois a maioria não inclui em sua pauta de luta política os direitos da criança e do adolescente; a mentalidade da sociedade que acha “melhor trabalhar que roubar”, impondo aos pobres o trabalho como a única via possível de superação de sua exclusão social. (VIEIRA, apud CUSTÓDIO, 2006, p.93).

Tais fatores referenciados acima foram construídos historicamente para sustentar a ideologia de uma sociedade de classe, que visa explorar a mão mão-de-obra barata, inclusive para o serviço doméstico. O objetivo do empregador é acumular a sua riqueza. Muitas vezes, desumanamente, a pessoa explorada, principalmente quando se trata de criança, só recebe a alimentação e um teto para dormir. Assim, essa troca configura-se como uma virtude, um ato de caridade que confere a legitimação da exploração. Na visão da sociedade exploradora, enquanto eles defendem que seus filhos estudem para o desenvolvimento intelectual, por outro lado, eles defendem que os filhos dos menos favorecidos trabalhem para não roubar. No meu caso, além da exploração característica da sociedade capitalista, eu vivenciei também o trabalho não remunerado e os castigos físicos característicos da escravidão.

Nesse período, eu estava com a idade de dez anos, o ano era 1982, ou seja, faltavam seis anos para a institucionalização da Constituição Federal de 1988. De acordo com os direitos Constitucionais de 1988, em seu Artigo 7º, referente aos direitos dos trabalhadores brasileiros, no inciso XXXIII, estabelece a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n 8069/90, em seu Artigo 60, também instituiu que: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Contudo, de acordo com informações do site do Tribunal Superior do Trabalho, atualmente, o trabalho infantil doméstico, realizado em casa de terceiros, ainda representa uma das formas mais comuns e tradicionais de trabalho realizado por crianças e adolescentes. Diante dessa realidade cruel que eu bem conheço e sei como se concretiza, fico perplexa em saber que essa prática velada de exploração dos oprimidos por meio do trabalho doméstico prevalece humilhando a vida humana e pondo em risco o pleno desenvolvimento saudável de milhares de adolescentes e crianças brasileiras. O conteúdo atual do site do Tribunal Superior do Trabalho, alerta que eles são “trabalhadores invisíveis”, encontram-se enclausurados no interior das casas, distante de seus familiares, sem fiscalização ou qualquer tipo de controle, os olhos da sociedade não lhes alcançam. Esse grupo de crianças e adolescentes, além de terem a infância roubada, o acesso à escola negado, eles estão vulneráveis a diversas formas de violência seja física e psicológica, privação da liberdade e da dignidade humana.

Na atualidade, essa exploração permanece como uma condição verídica e invisível. Naquele contexto do início da década de 1980, eu vivenciei todas essas malezas e nem meus familiares imaginavam o que realmente estava acontecendo. O medo da realidade me assustava, eu estava com muita saudade da minha família, mas quando pensei que poderia voltar para casa e me livrar daquele tormento, fui surpreendida, ao saber que nem a nossa casa inacabada tínhamos mais. Meu pai e os meus irmãos estavam vivendo divididos entre a casa da minha tia e um alojamento

precário para trabalhadores, que pertencia ao fazendeiro, para quem ele trabalhava. Por isso resolvi enfrentar a realidade e permanecer no trabalho.

Esse enfrentamento para assumir aquele fardo tão pesado e permanecer nesse trabalho, não foi somente por conta da minha condição de fazer parte de um grupo familiar, desestruturado psicologicamente e economicamente. Essa escolha foi imposta por esses fatores sociais que inclui a omissão do Estado, a ausência de políticas públicas, o não cumprimento das leis e o aproveitamento vantajoso dos opressores. Pois, diante dessa construção social, na minha condição de criança, não encontrei caminhos para reivindicar qualquer tipo de direito.

Apesar de toda essa opressão, ainda existia a promessa de que no ano seguinte eu poderia estudar. A possibilidade de retornar à escola me enchia de esperança. Mas, nos piores momentos, derramei muitas lágrimas e cheguei a confundir o pesadelo que se tem, ao dormir com a realidade que eu estava vivendo acordada. Por não ter mais casa para morar, desejei viver em um orfanato, mas como essa vontade não tinha como ser concretizada, enfrentei as barreiras socialmente impostas, enquanto aguardava ansiosa o dia de voltar para a escola.

Finalmente em 1983, quando eu já estava com onze anos, me matricularam e eu retornei para a escola regular para repetir a antiga 2ª série, pois, no ano anterior, me afastei no mês de junho antes da conclusão do ano letivo. A nova escola não era acolhedora, em nada se parecia com a experiência que eu vivi na turma multisseriada, no povoado de Pedra Branca. Ali eu não identifiquei a minha professora, era só a professora. Quanto à aprendizagem, recordo que não enfrentei maiores dificuldades, exceto as questões de matemática, que a professora chamava para resolver no quadro, como não me sentia acolhida ficava cheia de receio com medo errar. O método de ensino era o tradicional, assim como foi no interior, tudo acontecia por meio da repetição do conteúdo.

Mas em casa, eu ganhava um reforço para aprender matemática, afinal a pessoa para quem eu estava trabalhando era uma professora, o método ficava por conta de puxões de orelha e beliscões. Para receber esse tipo de reforço, primeiro tinha que realizar todo o trabalho doméstico. No horário de ir para a escola, antes de sair de casa, também tinha que deixar tudo em ordem. Nesse ano, o meu horário

escolar era das 09h às 13h, não tinha como dar conta de todo serviço antes de sair de casa. Por muitas vezes, eu desafiei, infringi as regras, fui mesmo rebelde, eu saía correndo enquanto me gritavam eu já estava fechando o portão de saída, a batida era forte para que todos ouvissem o impacto e compreendessem que o meu horário de ir para a escola, não seria negociado pela condição opressora. Foi assim que, em 1983, eu concluí a 2ª série.

Apesar de poder estudar, as condições que eram perversas, chegou ao limite que eu poderia aguentar. No início de 1984, com a idade de doze anos, libertei-me desse ambiente de trabalho, mas como não queriam aceitar a minha liberdade, como punição eu saí com algumas peças de roupas, as outras ficaram retidas.

Nessa época, viajei para o interior e fiquei com os meus familiares. Como não tínhamos moradia, eu também fiquei na casa da minha tia, onde minhas irmãs e irmão estavam morando, mas fiquei apenas oito dias. Eu observei as condições em que eles estavam vivendo, e constatei o que já sabia, não tinha como ficar, a minha tia tem treze filhos (as), a casa não cabia mais ninguém, não era justo. Apesar da pouca idade, a minha atitude para tomar essas decisões era de adulta, assim cheguei à conclusão de que precisava encontrar outro lugar para trabalhar, morar e quem sabe estudar.

Como a oferta de emprego doméstico para meninas era grande, logo surgiram três vagas, uma era minha e as outras ficaram para as minhas irmãs. Essa oferta de emprego, socialmente reconhecida como generosidade, quem ofereceu foram pessoas de uma mesma família. O trabalho doméstico desempenhado por crianças e adolescentes recai na imposição da condição de gênero. Por isso as meninas do interior, eram requisitadas para desempenhar essa função que sempre foi desvalorizada. Para Angela Davis (2016), o trabalho no ambiente doméstico foi socialmente naturalizado como uma atividade a ser desempenhada por mulheres. Por conta dessa oferta generosa imposta às meninas, após passar oito dias no interior, mais uma vez embarco no ônibus para Salvador. Nos anos de 1984 e 1985, eu e as minhas duas irmãs ficamos em Salvador em endereços próximos. Trabalhávamos para pessoas da mesma família, mas foram poucas as vezes que as encontrei porque nós não saíamos sozinhas.

Nesse novo emprego, também não foi nada fácil, eu acordava cinco horas da manhã, começava a jornada de trabalho até a hora de dormir. O grande diferencial era que, na primeira casa, não me davam dinheiro nem para comprar um doce e ainda me batiam, agora já dava para ir até uma banca de doces e escolher alguns sabores. Fiz muito isso com o pouquíssimo dinheiro que recebia, comprava doces e não mais apanhava.

Contudo, nesse lugar, não havia a possibilidade para estudar, eu refletia sobre o tempo que já estava afastada da escola e tudo que já tinha deixado de aprender, o sentimento era de tristeza. Recordo da atitude de uma das crianças dessa casa, era um menino de oito anos, de forma enfática, ele perguntou à sua mãe: “Minha mãe por que Tereza não estuda”? No seu entendimento de criança, ele observou e achou estranho, uma menina de doze anos não estudar. Diante dessa pergunta feita pelo seu próprio filho, eu fiquei atenta esperando a resposta, constrangida ela respondeu que no ano seguinte iria ver uma escola para eu estudar. Ela não esclareceu qual seria o horário, mas eu entendi que seria à noite, pois durante o dia eu era responsável pela casa, ficava sozinha com as crianças e dava conta de tudo. Essa promessa não me deixou animada, pois eu sabia que, para a minha idade de doze anos, o ensino tinha que ser durante o dia.

Foi nessa casa que, enquanto sonhava como um possível retorno para a escola, descobri uns livros no quarto onde eu dormia, eram livros de história e geografia da antiga sexta e sétima séries. Fiquei encantada com a leitura que falava das grandes navegações e dos mapas que orientavam a localização dos lugares no espaço. Aqueles saberes estavam longe da minha realidade, para mim era tudo muito importante e eu precisava conhecer o mundo através dos livros. A partir dessa descoberta, enquanto trabalhei e morei nesse lugar, todos os dias, antes de dormir, sempre dedicava um tempo para a leitura.

Como eu já havia dito no capítulo anterior, os fatores socioeconômicos, de todo grupo familiar do meu pai foram determinantes para que os filhos, sem perspectivas para continuar estudando após a conclusão da antiga 4ª série, migrassem para Salvador em busca de trabalho. No caso das meninas, sejam crianças, adolescentes

ou jovens, a casa de família era o destino certo. Assim, todas as minhas primas também vieram trabalhar para ajudar os pais que ficaram no interior.

Nesse período em que estava distante dos meus familiares, a comunicação era por meio da carta. Antes de completar quatorze anos, recebi uma carta de uma prima, informando que duas de suas irmãs, também estavam trabalhando em Salvador. Diante dessa notícia, criei expectativas, e quis ficar perto delas que eram para mim, como irmãs e já eram adultas. Providenciei a minha saída dessa casa que aconteceu de forma tranquila e fui trabalhar no mesmo bairro, onde as minhas primas já estavam instaladas no serviço domésticos. As minhas irmãs também fizeram a mesma escolha, assim ficamos todas no bairro do Cabula e finalmente passamos a nos ver diariamente.

Eu sabia que, bem próximo do nosso local de trabalho tinha uma escola, a minha expectativa de voltar estudar só crescia. Nessa fase eu já tinha consciência de que, para realizar esse sonho, só seria possível se fosse à noite. Eu já estava com quatorze anos e me sentia segura para me deslocar entre o trabalho e a escola, por isso fui até a instituição, para saber todas as informações e como seria o procedimento para a matrícula. Diante das informações, logo providenciei o meu histórico escolar, visando fazer a minha matrícula o mais rápido possível.

Mas a vida no trabalho permanecia difícil, o ritmo era de exploração, principalmente, porque chegava à noite e o expediente injusto, não tinha hora certa para finalizar. Por essa razão, enfrentei muita dificuldade para resgatar o meu sonho e voltara estudar. Mas, diante de tantas barreiras eu permaneci guiada pela esperança. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE 2011, p.114).

Permaneci nessa busca trocando de emprego, esperando encontrar um ser humanizado que compreendesse o meu diálogo, a minha condição de querer estudar. Porém, por muitas vezes, fui mal interpretada, como se eu quisesse alguma coisa que não era o meu direito. Recordo da fala de uma pessoa que, por conta dessa relação de dominação, eu não aceitei a sua oferta de trabalho. Ela falou assim: “você tem que decidir se quer trabalhar ou estudar, esse povo não sabe o que quer”. Diante desse pensamento elitista e opressor, ela estava ironicamente querendo que eu enxergasse

um único caminho, que seria o da exploração, ou seja, cumprir uma jornada de trabalho que iniciava ao amanhecer e só finalizava no horário de dormir. Como bem conceitua Paulo Freire, (2018) em relação ao processo desumanizador imposto pelo opressor, a humanização e os direitos pertencem àqueles que dominam. Os outros só precisam sobreviver.

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas” para eles, há um só direito — o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem se quer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”... (FREIRE, 2018, p. 62).

Neste caso, na visão da opressora, a oferta do emprego escravizador foi um ato generoso que eu não aceitei, porque além do emprego, eu queria também estudar, aí no seu entendimento dominante, a oprimida já queria ter demais. Por isso ela proferiu que “esse povo não sabe o que quer”. Por não aceitar tal generosidade, continuei em busca do meu objetivo.

Nessa caminhada, enquanto trabalhei no serviço doméstico de dez aos dezessete anos, eu conheci três professoras, destas somente uma, que foi a última, demonstrou ter consciência da minha condição de não estudar, de estar excluída desse direito. Foi nessa fase, quando eu estava lutando para arrumar um emprego que me deixassem estudar, que eu conheci a terceira professora e comecei a trabalhar e morar em sua casa. No início, parecia que estava tudo bem, eu poderia estudar. Mas essa pessoa enfrentava problemas espirituais e particulares difíceis de resolver, por isso de uma forma ríspida, durante uma crise, ela quis descontar em mim, saí desse lugar muito assustada. Mas no percurso da vida, em outro contexto nos encontraremos esse reencontro que foi surpreendente e desafiador, será narrado no próximo e último capítulo.

Nesse período em que buscava incansavelmente retornar à escola, enquanto saía de um trabalho para entrar em outro, eu ficava na casa que a minha prima trabalhava. A sua patroa era uma pessoa acolhedora e humanizada. Ela conhecia a minha história de vida e a minha luta para retornar à escola e sempre que precisei contei com o seu apoio.

Finalmente em 1988, quando eu já estava com a idade de 15 anos, consegui encontrar um trabalho em que, à noite eu estava livre para estudar. Para tanto, após retornar da escola, teria que continuar a longa jornada de trabalho e organizar a cozinha. Diante da minha felicidade, isso era o que menos importava, não teria problema, certamente eu daria conta de tudo.

Esse foi um momento especial, eu já estava afastada da escola desde 1983, quando concluí a segunda série. Nesse novo contexto, eu estava prestes a conhecer uma realidade escolar totalmente diferente, fiquei ansiosa para realizar a minha matrícula e iniciar o ano letivo. Porém, nesse retorno, eu queria ter a companhia da minha irmã e das minhas primas que estavam morando no mesmo endereço, no bairro do Cabula. Seria fundamental se elas também se matriculassem e voltassem para a escola comigo. Mas, infelizmente, eu não consegui, elas não se sentiram motivadas para retomar os estudos e conciliar com a rotina intensa de trabalho. A minha luta foi solitária, eu precisei compreender que a realização do meu sonho de voltar estudar não era uma busca coletiva e eu teria que pôr em prática sozinha. Era preciso ter coragem para enfrentar a nova realidade do ensino noturno e, por meio do supletivo, ser mais uma estudante a compor a diversidade que acreditava e buscava a educação escolarizada.

3.1 O MEU ENCONTRO COM A HISTÓRIA DA EJA

No Brasil, a ação educativa destinada ao público de jovens e adultos, até alcançar a sua legitimação, surgiu por meio dos diversos domínios da vida social. Até chegar em 1988, no período em que eu fui mais uma estudante a integrar a educação para o público de jovens e adultos, por meio do Ensino Supletivo, esse campo de ensino perpassou uma longa trajetória. O período colonial é considerado como marco inicial onde tudo começou. Nessa época, os Jesuítas, por meio da ação educativa, catequizavam os indígenas visando à obediência, a propagação do catolicismo e à cultura ocidental, bem como o ensino de ofícios necessários ao desenvolvimento da economia vigente daquele período. Assim, os jesuítas tinham a incumbência de ensinar a leitura e a escrita aos nativos e, posteriormente, aos escravizados.

Seguindo do período colonial ao imperial até alcançar a proclamação da república e prosseguir em suas várias fases, a educação para jovens e adultos, sempre foi marcada por prática educacional formal e informal. O objetivo para o desempenho educativo sempre esteve voltado para atender aos anseios do desenvolvimento econômico de cada época. Nesse sentido, as políticas públicas destinadas à educação das pessoas jovens e adultas sempre foram marcadas por programas educativos que têm suas práticas de ensino compensatórias interrompidas para atender à ideologia do mercado político e capitalista, vigente em cada período.

O meu encontro com a educação para jovens e adultos ocorreu por meio do Ensino Supletivo em 1988, no ano da promulgação da atual Constituição Federal, marco legal da redemocratização do país. Mas curiosamente, o Ensino Supletivo foi consolidado juridicamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, projeto de lei formulada nos ideais do regime militar.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.116), esse modelo de ensino foi regulamentado no capítulo IV da LDB nº 5.692/71. Mas foi por meio do Parecer 669, do Conselho Federal de Educação, escrito por Valnir Chagas, publicado em 28 de julho, no ano de 1972, que os fundamentos e características do Ensino Supletivo foram explicitados detalhadamente. Além desse direcionamento, teve também, o documento, “Políticas para o ensino Supletivo”, Escrito por um grupo de trabalho e relatado por Valnir Chagas. De acordo com o direcionamento dos principais documentos, Haddad e Di Pierro (2000) destacam as principais características para esse modelo de ensino:

Três princípios ou “ideias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “ideia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, Se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e

metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (HADDAD E DI PIERRO, 2000 p.117).

A partir das características apresentadas, fica evidente que o propósito educacional desse modelo de ensino não se preocupava com o conhecimento intelectual do estudante nem se quer valorizava a sua cultura. O objetivo era suprir os ensinamentos básicos que o estudante deixou de aprender, quando estava fora da escola, para formar em curto espaço de tempo mão-de-obra que atendesse à ideologia econômica do regime militar.

No decorrer dos anos, os programas federais de criação do Ensino Supletivo, em momentos distintos, ficaram a cargo de diferentes esferas de órgãos públicos.

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 – ano de sua criação – até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). (HADDAD E DI PIERRO, 2000 p.119).

De acordo com os autores acima referenciados, foi na esfera estadual que o Ensino Supletivo se consolidou e diversificou-se “a Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação”. A partir dessa regulamentação, foram criados diversos Programas de ensino oferecidos pelos estados.

O meu encontro com a história da EJA se deu por meio desse contexto de consolidação e diversificação dos programas de Ensino Supletivo, no âmbito estadual. Em 1988, por meio do Programa de Educação Integrada, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - Departamento de Educação Continuada, eu efetivei a minha matrícula e ingressei em uma escola estadual para estudar à noite. Neste mesmo ano no mês de outubro, seria instituída a atual Constituição Federal.

Nesse período de redemocratização política brasileira, a liberdade de expressão culminou na retomada da organização de movimentos sociais que pretendiam a renovação pedagógica na educação de jovens e adultos. Por essa conjuntura os ideários da educação popular que, anteriormente, no período do regime militar, mantiveram-se funcionando na clandestinidade, retomaram a sua visibilidade nos campos universitários. De acordo com Haddad e Di Pierro, essas transformações

“passaram a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos”. Como resultado desse encaminhamento histórico ele traz a seguinte compreensão:

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. (HADDAD E DI PIERRO, 2000 p.120).

Foi a partir desse período histórico de concretização da redemocratização do país e de metas estabelecidas para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, que eu consegui dar um passo para além do mundo do trabalho exploratório e retornar ao cenário educacional. Nesse novo contexto, por meio do Ensino Supletivo, eu passei a integrar o campo de sujeito da educação para jovens e adultos. Porém a sigla EJA, correspondente à Educação de Jovens e Adultos ainda não estava instituída, ela ficou evidente na LDB, n 9.394/96.

Contudo naquele período, de 1988, ao efetivar a minha matrícula na 3ª série do antigo primário, eu não obtive maiores esclarecimentos de como seria o prosseguimento dos estudos. Até aquele momento, eu sabia que era um ensino noturno para as pessoas que, por algum motivo, pararam de estudar e já estavam muito atrasadas.

No primeiro dia de aula do ano letivo, durante o dia, enquanto trabalhava, refletia sobre esse retorno, essa nova realidade do ensino noturno. Ao mesmo tempo me apressava, adiantava o serviço para que à noite eu pudesse chegar à escola e com tranquilidade e viver o meu primeiro dia de aula. Assim eu fiz, saí de casa cedo e cheguei na escola a tempo de conhecer os ambientes e a minha sala.

Nesse primeiro encontro, a aula ficou por conta do acolhimento, a professora muito dedicada, proporcionou um momento de socialização para que todos pudessem se conhecer. Logo percebi que a turma era composta por adolescentes e adultos ainda jovens, todos trabalhadores cheios de esperança, lutando pelo direito de estudar para conseguir um emprego mais digno. Dos que estavam na turma e não trabalhavam era alguma exceção.

O meu sentimento em relação à turma e à escola foi de inclusão, eu era mais uma adolescente resgatando o sonho de poder estudar. Além de praticar o que eu sempre gostei de fazer, desde quando pela primeira vez acompanhei a minha irmã para a escola de primeiro grau, quando eu ainda ia completar a idade de seis anos, nesse retorno eu visava, também, outras possibilidades no mundo do trabalho.

O que me afastou da escola foi, exatamente, a necessidade de trabalhar, no meu caso, isso significou a sobrevivência, visto que o emprego doméstico explorador garantiu o meu abrigo e a alimentação. Porém, eu não aceitava a condição imposta de não poder fazer escolhas e, nesse retorno à escola, eu tinha a esperança de um dia poder escolher outra profissão. Até essa fase eu ainda não tinha despertado o desejo de ser uma professora.

Inicialmente, em relação ao ensino, apesar do novo contexto diverso, eu não percebi um diferencial marcante em relação ao ensino diurno que já era do meu conhecimento. O ritmo foi tranquilo, sem novidades, através da metodologia tradicional a professora introduziu as atividades e conheceu a sua turma. Eu estava matriculada na antiga 3ª série com expectativa de que, no ano seguinte, alcançaria a 4ª série. Além das atividades tradicionais que eu já conhecia, inclusive, o ditado que também foi realizada, a professora começou a trabalhar com produção textual. O gênero não ficava bem especificado, o termo utilizado era sempre “redação”, mas estava visível que, de alguma forma, as produções desses textos tinha relação com as inquietações sociais da turma, embora não fossem bem especificados.

No início do mês de abril, aproximadamente com o mês de aula, a professora solicitou-nos que escrevêssemos uma redação falando sobre a nossa vida e as expectativas em relação aos estudos. Eu escrevi a redação e falei um pouco da minha trajetória, da minha luta para conseguir estudar e dos meus sonhos para transformar a minha história de vida. No mesmo dia, durante a aula, ela avaliou a escrita da minha redação e, imediatamente me chamou e comunicou que diante do resultado, eu seria encaminhada para a 4ª série. Eu fiquei surpresa e um pouco assustada, envolvida por vários sentimentos. Naquele momento, tomei conhecimento de que aquele modelo de ensino era diferente, tratava-se do Ensino Supletivo. Fiquei feliz em poder ir para a 4ª série, ao mesmo tempo, estava muito preocupada, pensando se aquilo seria o melhor.

Foi tudo muito rápido, após passar pela coordenação, tudo já ficou resolvido, no dia seguinte, eu já fui direto para a turma da 4ª série.

Ao iniciar os estudos na nova turma, procurei fazer o possível para me aproximar dos novos colegas. Logo nos primeiros dias, eu já estava inclusa, participando das atividades com a turma. A metodologia de ensino era dividida através das seguintes áreas de estudos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Integração Social (História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica).

Durante o ano letivo, além das atividades tradicionais, voltadas para a interpretação de texto, participamos, também, de trabalhos mais criativos que eram realizados em equipe. Na minha experiência escolar, essa foi a primeira vez que participei de trabalho em grupo. Na primavera, desenvolvemos um trabalho em grupo que envolveu a escrita sobre o tema dessa estação. As pesquisas foram realizadas a partir de livros didáticos diversificados. Por conta da minha rotina permanente de trabalho, assim como da maioria das colegas, não foi possível visitarmos uma biblioteca. Para a culminância, criamos e recitamos poesias e construímos um cenário representando a estação das flores. Os recursos eram muito simples, mas nos organizávamos e realizávamos tudo com dedicação.

Naquele contexto, uma experiência desafiadora foi conhecer e participar das gincanas. Nesse ano, as turmas das 4ª séries organizaram uma gincana com vários desafios. O objetivo era conseguir arrecadar ou comprar uma série de itens alimentícios e higiênicos que, no final, foram doados para uma instituição.

Com o auxílio de faixas contendo informações sobre a gincana, nós parávamos o trânsito visando arrecadar dinheiro, para comprar os itens alimentícios. Entre os desafios, recordo que tínhamos que comprar a maior melancia, que encontrássemos na feira. Um colega que tinha maior disponibilidade para sair durante o dia ficou encarregado para realizar a compra. Foi um momento enriquecedor para tomada de decisões e resolução de problemas.

Lembro que, durante a escolha de qual turma conseguiu comprar a maior melancia, houve equívocos confundiu-se tamanho e peso. No final, como na escola não tinha uma balança para auxiliar na pesagem, então resolvemos o problema com

uma fita métrica. Medimos o comprimento e a circunferência das melancias, e classificamos a posição de cada equipe.

Nesse período, eu conheci as crônicas literárias da Coleção para Gostar de Ler, a professora, da Área de Língua Portuguesa trabalhou com essa coleção. As crônicas eram divertidas e, ao mesmo tempo, os fatos narrados repletos de ironia provocavam reflexões a respeito das diversas questões sociais, contidas nesse gênero textual. As atividades interpretativas realizadas pela professora complementavam a arte que se realizava através da leitura. Para uma melhor organização das minhas recordações sobre esse gênero, recorri a essa caracterização de Drummond citado por Rebeschini.

A crônica é fruto do jornal, onde aparece entre notícias efêmeras. Trata-se de um gênero literário que se caracteriza por estar perto do dia-a-dia, seja nos temas ligados à vida cotidiana, seja na linguagem despojada e coloquial do jornalismo. Mais do que isso surge inesperadamente como um instante de pausa para o leitor fatigado com a frieza da objetividade jornalística. De extensão limitada, essa pausa se caracteriza extremamente por ir contra as tendências fundamentais do meio em que aparece (...). Se a notícia deve ser sempre objetiva e impessoal, a crônica é subjetiva e impessoal. Se a linguagem jornalística deve ser precisa e enxuta, a crônica é impressionista e lírica. Se o jornalista deve ser metódico e claro, o cronista costuma escrever pelo método da conversa fiada, do assunto-puxa-assunto, estabelecendo uma atmosfera de intimidade com o leitor. (DRUMMOND, apud REBESCHINI 2013, p.12).

O trabalho educacional com o gênero crônica aproxima o estudante leitor dos fatores socioeconômico, político e histórico cultural e possibilita que essa leitura seja praticada de forma prazerosa, por meio da arte lírica expressa na linguagem literária. Dessa forma, a crônica expressa a prática social de leitura, que embora apresentada muitas vezes pela arte da literatura ou expressa pelo humor, imprime, principalmente, o sentido satírico ou irônico de acordo com o verdadeiro sentido do contexto narrado no texto. Assim, na mesma medida que se toma gosto pela leitura, torna-se crítico e reflexivo para as questões do contexto social. Recordo que a professora de matemática trabalhou com questões diversificadas e o uso do dinheiro especificando o valor de compra das cédulas e moedas. O objetivo era conscientizar o valor de uso que o dinheiro exercia para a camada da população menos favorecida. Nesse caso, a própria turma compreendia que todos nós estávamos inclusos nesse grupo. Dessa forma, a professora seguiu a concepção teórica de Paulo Freire (2011), porque partiu

da realidade do estudante, para trabalhar questões de matemática, que abrangia o contexto social dos estudantes.

O uso do cheque, também estava presente na proposta metodológica, ela nos ensinou a preencher esse documento com valor de dinheiro em suas formas nominal, cruzado e ao portador. Naquele contexto, esse gênero procedente de produção, de uma instancia comercial, veio atender uma necessidade de aprendizagem dessa prática cotidiana que é fazer pagamentos ou receber em forma de cheque. Na turma de estudantes, existiam trabalhadores que, em sua rotina de trabalho, precisavam conhecer a forma correta de uso do cheque. Até mesmo para não correr o risco de ser enganado e se prejudicar no ambiente de trabalho. O conteúdo de trabalho desempenhado pela professora está em concordância com a compreensão teórica trazida por Libâneo (1994).

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modo de ação transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. (LIBÂNEO, 1994, p.129).

Foi um ano de atividades intensas dentro das possibilidades do Ensino Supletivo, que além da prática mais tradicional envolveu também a aprendizagem de questões que se movem constantemente na sociedade. No final do ano de 1988, peguei o meu certificado, no qual está registrada a conclusão do curso de Educação Integrada, via supletiva, equivalente às quatro primeiras séries do primeiro grau.

Curiosamente, a Educação Integrada via supletiva que eu experimentei no ano de 1988, direcionada ainda pela LDB 5.692/71, foi mais significativa e contextualizada, quando comparada, à minha conclusão da última etapa do ensino fundamental. Eu concluí a última etapa do ensino fundamental no contexto da EJA, direcionada pela LDB 9.394/96, no ano de 2003, porém a realização se deu por meio do exame supletivo.

Em 1989 eu realizei a minha matriculei na Escola Polivalente do Cabula, para prosseguir os estudos na antiga 5ª série do ensino noturno, mas a escola passou por reformas que se arrastou durante o ano inteiro. Além disso, faltavam professores para algumas disciplinas que só chegaram no segundo semestre. Foram poucos os encontros realizados no ambiente educacional, nos encontrávamos somente para

pegar o conteúdo e no dia de fazer as atividades avaliativas. Essas atividades eram avaliadas de acordo com as notas que mediam de 0 a 10, o quanto o estudante aprendeu. O ensino foi mais a distância por isso não houve o mesmo envolvimento do ano anterior. No final do ano, fiz as provas finais e fui aprovada para a 6ª série.

No ano de 1990, eu não prossegui os estudos. Parei de estudar para organizar a minha vida matrimonial. Pois naquele ano, ainda na adolescência, com a idade de dezessete anos, eu já carregava uma nova vida, estava gestante.

3.2 ENTRE MAIS UM AFASTAMENTO E UM NOVO RETORNO PARA A ESCOLA ESTÁ A CONSTRUÇÃO FAMILIAR

Na minha experiência, a maternidade na adolescência caracterizou-se como um momento fundamental para tomada de decisão e transformação de vida. Foi necessário dar um longo salto para alcançar a maturidade precoce e vencer muitos desafios. Ao descobrir que estava gestante, fui tomada por sentimentos diversos. Primeiro, tive a certeza de que eu seria mãe e diante de todas as dificuldades eu já amava a minha filha. Na verdade, antes de engravidar eu já sonhava com a constituição da minha família. Mas, devido à dificuldade financeira, eu fiquei muito preocupada, afinal eu trabalhava e morava no ambiente de trabalho e logo seria dispensada assim que descobrissem a minha gravidez. O meu namorado estava começando a vida profissional, como mecânico de automóvel e morava com amigos e parentes, com quem dividia o aluguel de uma casa, isso me deixava muito apreensiva. Contudo, o nosso diálogo em busca de solução foi permanente. Ele também vem de uma história de vida de muita luta, onde o trabalho ocupou o seu tempo, desde a infância, somos da mesma cidade do interior e já nos conhecíamos.

Nessa época, meu pai trabalhava e morava em um sítio e continuava sem ter a sua própria casa. Portanto, quanto à moradia, ele nada poderia fazer para me ajudar. Além de tudo, eu estava com muito medo de sua reação ao saber que seria avô. Desde quando eu comecei trabalhar e morar no serviço doméstico, não dependi do meu pai para arcar com nenhum tipo de despesa. Mesmo assim, existia a relação de respeito e, naquele contexto, engravidar quando ainda estava solteira era um absurdo.

O julgamento era terrível, as pessoas apontavam e tiravam as suas conclusões, previam o futuro e afirmavam que eu seria igual a minha mãe. Mas era preciso ter coragem e contar a verdade para o meu pai. Com o apoio da minha prima e do seu marido, eu e meu namorado contamos tudo para ele. Para a nossa surpresa, o meu pai aceitou da melhor forma possível, por isso eu fiquei tranquila e não liguei para o julgamento de mais ninguém.

A partir daquele momento, era fundamental fazer o pré-natal para cuidar da nova vida que já estava a caminho. Por tanto, eu saí do trabalho que ficava perto da escola e fui passar uns tempos com a minha prima que me deu apoio. Como ela morava em um bairro distante, naquele momento, eu não tinha condição para me deslocar até a escola e concluir a antiga 6ª série. Após o apoio que eu e o meu namorado recebemos da minha prima, nós nos casamos e fomos enfrentar a difícil realidade que é morar de aluguel.

A minha expectativa era que, após o nascimento da minha filha, quando ela já tivesse com uns três anos de idade, eu pudesse lhe matricular em uma creche e dessa forma, eu poderia voltar a estudar e se possível trabalhar.

Em 1991, no dia 22 de janeiro, nasce a minha filha, Carla Pereira dos Santos, é o início de uma nova história. A partir daquele momento da constituição da minha família, nada poderia ser igual ao que aconteceu comigo na minha infância e adolescência. Mesmo diante da nossa frágil condição, em que só o meu marido trabalhava para arcar com todas as despesas, inclusive com o aluguel, eu já tinha planejado que a minha filha estudaria sem precisar ser explorada no trabalho doméstico como aconteceu comigo.

3. 2. 1 **Ser mãe é uma nova travessia**

Após o nascimento da minha filha, logo nos primeiros meses, eu comecei a rotina de caminhada para o hospital. Ela sofria com problemas respiratórios que exigiam muito cuidado e atenção. No dia 22 de janeiro 1992, ela completou o primeiro ano de vida no hospital, estava internada se recuperando de uma crise de dispneia (falta de ar). O tempo foi passando e vieram outros internamentos.

Quanto às minhas expectativas de matricular a minha filha em uma creche, para que eu voltasse a estudar e talvez trabalhar, esses planos eu guardei. Diante da sua saúde que inspirava cuidados, eu seria a única pessoa que poderia, diariamente, ter a devida atenção às suas necessidades, pois devido às crises de falta de ar, era preciso agir rápido, procurar socorro médico que nem sempre era fácil para conseguir. Por isso meu sonho de estudar ficou carinhosamente guardado, mas, continuamente, ele era alimentado. Todos os meus livros dos dois últimos anos de estudo estavam comigo, eu permaneci fazendo a releitura de todas as disciplinas. Inclusive as crônicas da coleção Para Gostar de Ler, que eu tanto gostava.

Enquanto eu guardei os sonhos de estudar formalmente na escola para me dedicar exclusivamente à minha filha, o sonho de viver uma nova história e construir novos caminhos para que ela pudesse trilhar, esses seriam realizados. Para tanto, a sua educação escolarizada seria um objetivo a ser cumprido.

Em 1995, quando ela completou a idade de quatro anos, nós estávamos morando no bairro da Boa Vista de São Caetano. Nesse ano, eu lhe matriculei em uma escola municipal no bairro vizinho em São Caetano. A Educação Infantil dessa instituição, naquele período, aproximava-se de um processo educativo para alfabetizar. Mesmo precisando se ausentar das aulas por conta dos internamentos para cuidar da saúde, esse fator não prejudicou a sua aprendizagem. Quando ela saiu da alfabetização, em 1997, já tinha alcançado um alto nível de aprendizagem. E o motivo da saída foi por conta da mudança de bairro, mudamos para um bairro distante, no conjunto habitacional em Cajazeiras.

Ao mudarmos para Cajazeiras, eu procurei uma escola, efetivei a matrícula de Carla na 1ª série do antigo ensino fundamental de oito anos. Enquanto ela estudou nas primeiras séries do ensino fundamental, eu a orientei nas suas atividades de casa e aproveitei para fazer a minha reciclagem, ou seja, para aprender também. Nesse período, eu retomei a reflexão sobre a possibilidade do meu retorno à escola. Ainda não era a hora, mas tinha que organizar o pensamento para que se tornasse realidade.

Quando eu estava envolvida por esses pensamentos, recordo que uma vendedora bateu na minha porta com o objetivo de vender o seu produto, que era um

livro. Não lembro o nome, mas era um manual de espessura bem grossa, continha todas as disciplinas e abrangia o ensino fundamental e médio.

Ela me apresentou o material e a forma de pagamento, que, por sinal, foi muito caro para a minha realidade, mesmo assim eu fiquei com o livro. Nesse período, não tínhamos acesso ao computador e esse material era completo, uma verdadeira fonte de conhecimentos. Para quem pretendia retornar à escola após tanto tempo longe do espaço educacional, mesmo que não fosse naquele momento, era preciso se dedicar aos estudos.

4 O RETORNO PARA A EJA FOI PLANEJADO

Após passar tantos anos afastada da escola, mais uma vez era preciso ter coragem para enfrentar uma nova realidade, outro contexto histórico e continuar a trajetória. No retorno anterior em 1988, eu era uma adolescente solteira, lutando contra a exploração do trabalho doméstico para ter direito de voltar a estudar. Em 2001, ano que planejo sistematicamente retornar para a escola, sou mãe, esposa, tenho que ter atenção constante à saúde da minha filha. Mesmo que já se tenha superado a fase crítica, ainda era preciso cuidado, porque as idas à emergência hospitalar sempre foi uma realidade. Carla estava com 10 anos, no ano seguinte iria iniciar o ensino fundamental II, esse foi praticamente o tempo escolar que eu parei de estudar e para alcançar foi por meio do Ensino Supletivo. Se eu permanecesse parada nas aprendizagens do meu tempo escolar do passado, seria mais complicado retornar ao contexto educacional. Como eu segui redimensionando esses saberes, então era preciso ter esperança e acelerar o planejamento.

Por isso eu comecei analisar como seria esse retorno, inicialmente, a minha filha era totalmente dependente de mim, não ficava em casa sozinha nem por alguns minutos, tinha medo de tudo. Por outro lado, o meu marido que estava tão acostumado com a minha permanente presença dentro de casa estranhou os meus planos de voltar a estudar e discordou. Diante dessa intransigência, só me restou ser verdadeira e reafirmar o meu objetivo, comunicando-lhe que o meu retorno à escola, só dependia do tempo certo para deixar a nossa filha ficar em casa sozinha. Com o tempo, ele foi percebendo que era sério e foi se acostumando com a realidade.

Para Carla perder o medo, eu fui deixando-a em casa sozinha por alguns minutos, enquanto eu resolvia coisas rápidas na padaria, no supermercado entre outros. Nesse período, ela e as colegas começaram formar grupo para estudar, a partir desses encontros, foi surgindo a sua independência e um novo comportamento. Não demorou muito e ela já ficava em casa sozinha, a partir daquele momento eu poderia procurar a escola para fazer a minha matrícula. Mas teria que ser no turno diurno, meu esposo em sua função como motorista, passava muito tempo viajando e, à noite, eu não deixaria minha filha ficar em casa sozinha.

Já era final de 2001, quando iniciei a busca pela tão sonhada escola, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Visando concretizar esse retorno para o ano seguinte, primeiro procurei próximo de casa no bairro de Cajazeiras onde ainda moro, mas nesse endereço, a disponibilidade para essa modalidade de ensino estava reservado ao turno da noite.

Nesse período, ainda resolvíamos muitas coisas por meio do telefone fixo com o auxílio da lista telefônica. Esta lista era um catálogo, contendo as informações dos assinantes. Por meio desse recurso informativo, após ligar para algumas escolas sem obter êxito, resolvi fazer a ligação para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Finalmente, por meio dessa comunicação, eu consegui o número do telefone e do endereço da escola que disponibilizava a modalidade da EJA. Porém a escola situava-se distante da minha casa, dependia do transporte coletivo. Era necessário agregar mais um valor na despesa mensal, mesmo assim conversei com meu esposo e ficou tudo combinado. O próximo passo foi a comunicação direta com a escola que eu fiz imediatamente, visando obter informações sobre o direcionamento da matrícula para o ano de 2002. Feito isso, organizei a documentação necessária e aguardei esse dia chegar.

4.1 É HORA DE CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL II

Finalmente no ano de 2002, quando eu já estava com a idade de vinte e nove anos, efetivei a minha matrícula em uma escola estadual, visando retomar e concluir o Ensino Fundamental II. Após a conclusão das quatro primeiras séries, no ano de 1988, por meio do Ensino Supletivo, no ano seguinte em 1989, eu concluí a antiga 5ª série, do ensino fundamental de oito anos. Então a minha expectativa neste retorno, era a continuidade dessa etapa: a 6ª, 7ª e 8ª série, pois nesse período o ensino fundamental ainda era de oito anos.

No processo da minha matrícula, percebi que nesse novo contexto escolar no ano de 2002, a sigla EJA, já estava em uso para designar a Educação de Jovens e Adultos. Embora a escolarização para adultos no contexto histórico do Brasil, tenha registro desde o período colonial, a EJA foi legalmente garantida como direito

fundamental, a partir da promulgação da atual Constituição brasileira de 1988. No documento das Diretrizes e Bases da Educação LDB, nº 9.394/96, esse direito foi reafirmado e reconhecido como modalidade de ensino da educação básica. A EJA expressa a esperança ao direito de estudar, para o público que compõe a diversidade de jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos que estão fora do ensino regular.

A definição da modalidade EJA não trazia margens para dúvidas quanto a sua legitimação. Mas como aconteceu em 1988, quando pela primeira vez ingressei na educação destinada às pessoas jovens e adultas, desta vez também não obtive a informação de qual seria o nome do programa educativo da EJA que eu iria estudar. Porém, o meu Certificado de Conclusão de Curso traz a informação de que a conclusão foi por meio de Exames Supletivos. De acordo com DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO (2001, p. 10,11), a diluição do Ensino Supletivo no mesmo formato do ensino regular, a partir da LDB 9.394/96, manteve a ênfase na suplência e na aceleração também dos estudantes do sistema regular. O objetivo desse formato de ensino visava corrigir o fluxo escolar do sistema regular e garantir a matrícula dos estudantes da educação para jovens e adultos que, legalmente, não eram contabilizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Fundef, por tanto o Estado não destinava nenhum valor para despesas educacionais dos estudantes da EJA.

O meu retorno à escola foi marcado por esses desafios no plano das políticas públicas para a EJA, isso justifica a prática dos exames supletivos diluídos no ensino regular. Após o procedimento da matrícula, finalmente, eu fui viver o meu primeiro dia de aula. Ao chegar na escola, fui surpreendida ao encontrar uma professora para quem eu trabalhei no serviço doméstico, quando tinha a idade de quatorze anos. O nosso relacionamento anterior ia bem até que um dia, de forma ríspida, que na época me deixou assustada, ela convidou-me a sair de sua casa. A sua atitude foi motivada por fatores particulares que lhe atormentavam. Nesse encontro, ela me olhou e reconheceu, mas não falou comigo. Logo descobri que essa professora ensinava a Disciplina de Geografia do Ensino Médio. Como eu retornei à escola com o objetivo de concluir, também, a última etapa da educação básica, então tive a certeza de que

ela seria a minha professora, porque a escola era pequena e só havia uma turma para essa disciplina. A partir daquele momento, eu já estava pronta, para nos encontrarmos, não só nos corredores assim como na sala de aula como estudante e professora. Isso realmente aconteceu no Ensino Médio. No próximo tópico, eu narro como foi essa experiência.

Após o encontro com essa professora que eu já conhecia, a coordenadora da escola me apresentou como seria o ensino e o ambiente onde os estudantes deveriam se encontrar com a professora. O ambiente não era uma sala de aula como eu pensava. Para conclusão do ensino fundamental, existiam pequenos espaços, denominados de boxe. A professora fazia o atendimento pedagógico aos estudantes em duplas ou trios, mas antes perguntava se existia o interesse em receber o atendimento educacional individualizado. Se a estudante expressasse essa vontade, ela seria respeitada.

Apesar da minha condição de estar retornando à escola após 14 anos, cheia de dúvidas e expectativas, esperando vencer os novos desafios, eu preferia ficar em uma sala de aula convencional para socializar os novos conhecimentos com a diversidade que caracteriza uma turma de estudante da EJA. Na ausência dessa configuração de sala de aula, a minha escolha foi estudar no boxe com mais duas colegas.

A frequência dos estudantes não era regular, por isso meu processo escolar, durante o ano, foi mais individual ou em dupla, poucas vezes eu fiquei em trio. Os encontros na escola eram três vezes durante a semana, as disciplinas estudadas eram: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências, sendo que cada uma tinha uma professora da área para ensinar. O ensino organizava-se por eliminação dos conteúdos até alcançar a eliminação da disciplina. O conteúdo programático para cada disciplina abrangia um resumo da última etapa do ensino fundamental, organizados através de textos e apostilas. Assim, ao eliminar tal disciplina, já teria dado conta da aprendizagem da 5ª à 8ª série, visto que o ensino fundamental ainda era de oito anos. O conteúdo estudado era o mesmo para todos os estudantes, mas o tempo de duração para a conclusão do ensino fundamental dependia da frequência e do desenvolvimento de cada um, não existia uma determinação para o cumprimento da frequência do estudante. De acordo com essas

características esse modelo de ensino no contexto da EJA, após a implementação da LDB nº 9.394/96, mais se aproximava do exame supletivo instituído na lei 5692/71, especificados através da seguinte configuração:

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. [...] Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 5).

Foi por meio dessas sessões flexíveis sem a obrigatoriedade da presença que, no ano de 2002, eu iniciei os estudos para concluir a última etapa do ensino fundamental e no final desse mesmo ano, já estava finalizando através do exame supletivo. Por questões relacionadas à indisponibilidade de uma professora, que não pôde comparecer no período acordado, para mediar a sessão de estudo, ficou uma disciplina para finalizar no início de 2003. Nesse ano, antes do meu ingresso no Ensino Médio, em poucos encontros no decorrer de duas semanas, eu finalizei a disciplina que estava pendente.

O que diferenciava a metodologia de ensino era a prática educativa de cada profissional. De forma geral, o conteúdo era apresentado e mediado pela professora, que, através do diálogo, tirava as minhas dúvidas, embora nem todas as professoras estivessem abertas ao diálogo. Após essa etapa, respondia as atividades não só na escola, mas também como atividade de casa. A próxima etapa seria a atividade avaliativa por meio da tradicional prova que tinha como mérito de aprovação a nota de 0 a 10. Contudo, os assuntos eram bem limitados, por meio de um planejamento totalmente fechado.

Recordo que a professora de História iniciou o conteúdo com o tema do descobrimento do Brasil, o seu direcionamento educativo era totalmente em defesa dos grandes feitos dos portugueses, assim Pedro Alvares Cabral seria uma figura muito importante para ser lembrado. A sua prática de ensino não foi diferente em relação ao trabalho evangelizador dos Jesuítas, no período da colonização para inserir os povos indígenas na cultura europeia, sobretudo na religião do catolicismo. No seu

entendimento, a ação dos Jesuítas era benéfica e salvadora porque, além da aprendizagem da leitura, eles ensinavam os dogmas do catolicismo.

Sobre esse tema da História do Brasil, a professora visava encher a minha cabeça supostamente vazia, a minha compreensão teria que ser em concordância com o seu ponto de vista. Dessa forma, ela deixava explícito que, nas atividades só existia uma resposta correta, essa resposta estava pronta no livro, era só identificar e transcrever. Para essa forma de ensinar, Paulo Freire conceituou como concepção “bancária” de educação, a saber:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de “depositar”, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 2018, p. 80,81).

Naquele período eu não tinha o nível de conhecimento crítico que tenho hoje, ainda não compreendia sobre o conceito de aculturação que era o objetivo final da educação imposta aos indígenas. Mesmo assim, eu não concordava com aquela forma intransigente de ensinar que condicionava o meu entendimento ao seu ponto de vista, em concordância também, com o livro. Em relação a essa subordinação “bancária”, Paulo Freire (1996, p. 25), defende que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que aguçando a sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo”. Essa rebeldia é a força criadora do querer aprender que provoca dúvida e insatisfação, assim o educando rebelde busca a superação desse falso ensinar. Essa é a vantagem do ser humano, não se sujeitar ao “bancarismo” condicionante e ser capaz de ir mais além.

Para concluir o ensino fundamental, foi preciso ser capaz e querer ir mais além não só por causa da questão do bancarismo, mas também para superar a fragmentação do ensino. O programa apresentado como Educação de Jovens e

Adultos era praticado por meio do exame supletivo, marcado pela redução de conteúdos básicos. Recordo que eu fiquei perplexa quando a professora da disciplina de Matemática apresentou-me o conteúdo desta disciplina equivalente ao ensino fundamental completo. Era um pequeno módulo finíssimo, formado por uma junção de apostilas com a introdução e algumas atividades envolvendo números e operações, grandezas e medidas, álgebra e funções entre outros resumos. Na medida em que os assuntos eram introduzidos, eu ia estudando e respondia algumas atividades bem limitadas, que já faziam parte do planejamento. Nesse período, quando a professora introduziu o conteúdo de álgebra e funções eu senti a necessidade de ir mais além e procurar meios para ampliar e aprimorar essa aprendizagem. Para tanto, precisei pagar aulas extras de matemática para alcançar essa finalidade. Referente a esse período de ênfase ao exame supletivo, quando a EJA não recebia recursos financeiros do Fundef, Arroyo evidenciava que o estado precisava tomar para si a responsabilidade que lhe cabia e reconhecesse também a educação dos jovens e adultos como tempo de direito e não como tempo de suplência. De acordo com a sua redação, compreende-se que:

[...] Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito: o ensino fundamental, de 7 a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens – adultos, da formação profissional, dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais. O fundef como responsabilidade do Estado é um marco nessa estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 7 14 anos. E os outros tempos não são também tempos de direitos? Essa estreita visão do direito à educação legitimou que os tempos da juventude e vida adulta fossem reconhecidos como tempo de suplência porque esses jovens – adultos não teriam sido escolarizados quando estavam com 7-14 anos. (ARROYO, 2005, P.23).

Esse tempo de suplência em lugar do tempo de direito abarcou todo o meu processo de aprendizagem para a conclusão do ensino fundamental. Na disciplina de Língua Portuguesa quando a professora introduziu o ensino de redação, os tipos textuais narrativos, descritivo e argumentativo foram apresentados em uma única lauda. Ela fez a explanação sobre a diferença entre os textos e passou algumas atividades. O trabalho principal sobre esse assunto que eu realizei posteriormente foi escrever uma redação em que o tema era um verso da música Tocando Em Frente

de Almir Sater. “Cada um de nós compõem a sua história cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. Porém, vale ressaltar, que essa informação importante, sobre a origem do recorte textual, não estava registrada na lauda, junto ao verso da música.

Essa redação foi a atividade mais desafiadora para essa disciplina. Após o estudo, a professora apresentou o tema e a escrita ficou reservada às atividades de casa. Apesar da informação incompleta, visto que o tema da redação não informava qual era a sua origem, mesmo assim fiquei muito animada, querendo desenvolver a escrita sobre aquela frase que, de alguma forma, me chamava à atenção.

Naquele período, eu busquei de todas as formas possíveis, materiais que ensinassem o que realmente é uma redação, porque o resumo que eu tinha em mãos não dava conta do conhecimento que eu procurava. Então comprei um módulo de um curso para pré-vestibular em uma feira de livros, que estava acontecendo em um shopping no centro da cidade. Por muitas vezes recorri à compra de livros para auxiliar a minha aprendizagem nesse processo de ensino, onde o conhecimento era muito limitado. Mas enfim, através desse módulo, estudei muito e fiz a minha redação. Diante do resultado, segundo a análise da professora ela falou que, se a redação fosse para concorrência de vestibular, eu teria passado. Contudo ela nem imaginava o esforço que eu fiz para pesquisar e aprimorar o conhecimento, para além do material que ela disponibilizou. Concordo com Paulo Freire (1996, p. 29), que em sua teoria esclarece que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Fiquei feliz em saber que, através do meu texto, eu consegui comunicar algo novo, porque essa foi a primeira vez que eu fiz uma redação a partir de um tema definido. Sobretudo porque, de acordo com a professora, o resultado da escrita estava em concordância aos objetivos de uma possível seleção de vestibular. Porém, na aula antecedente, quando a professora disponibilizou o material, esse direcionamento de uso da escrita nas diferentes práticas sociais não ficou esclarecido. O estudo visava ao preparo para o exame supletivo de uma forma desassociada, não só das práticas sociais, mas, sobretudo das questões específicas dos sujeitos da EJA. A falta desse direcionamento fica compreensível no posicionamento de Arroyo.

Continuo defendendo que estamos em um momento muito delicado para a EJA: ou diluía nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio vistas como a forma ideal, ou configura-la como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais. Defendo esta segunda alternativa, ainda que mais complexa e desafiante para a pesquisa, a teorização e a formulação de políticas e de normas. Considero que estamos em um tempo oportuno, propício para tentar essa configuração com sua especificidade. (ARROYO, 2005, P.27).

Nesse contexto, em que a EJA precisava se firmar como campo específico de direito, a professora da disciplina de Ciências já apresentava um perfil profissional direcionada às questões sociais que envolviam a diversidade desses estudantes. Durante o atendimento educacional no boxe, o seu trabalho não se prendia apenas ao conteúdo fechado vindo dos livros. Ela conversava sobre a vida, sobre as questões sociais e a necessidade do diálogo para resolver os conflitos. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 86) “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. É importante que o diálogo entre professor e estudante se faça presente em todos os objetos de estudo.

Recordo que, em diálogo comigo, ela falou que, diante dos problemas enfrentados por alguns estudantes, muitas vezes na sua condição de professora, era preciso agir como uma psicóloga. Essa comparação foi devido a uma situação de desesperança, vivido por um estudante pai de família e desempregado, que passava por uma crise financeira e andou falando em suicídio. Diante desse problema, ela fez a intervenção educativa, visando à reflexão e a mudança de atitude, que de acordo com o seu relato aconteceu. As suas ações exerciam um direcionamento humanizado. “Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou classes de gente”. (FREIRE, 1996, p. 100). De acordo com Freire, referenciando Marx, ele defende que através da educação, o professor deve incentivar a luta e não o cruzar de braços, contra qualquer tipo de opressão que a ordem dominante submete os seres humanos.

Durante a sua prática educativa, era um momento oportuno para investigar a potencialidade de cada estudante e principalmente, para incentivar a continuidade dos

estudos. Foi dessa forma que ela agiu comigo, incentivou para que eu permanecesse estudando e no ano seguinte, efetivasse a minha matrícula no Ensino Médio. Esse encaminhamento já era o meu objetivo, mas o seu incentivo foi fundamental para agregar mais segurança na minha trajetória. Ela falava que as minhas respostas referentes às atividades da sua disciplina eram bem elaboradas porque eu evitava copiar respostas prontas iguais àquelas encontradas no próprio livro. A sua prática educativa era oposta ao ensino da professora da disciplina de História, que sem tecer nenhuma crítica, concordava com o conhecimento impresso no livro e não se envolvia com assuntos que dizem respeito às relações humanas e às práticas sociais dos estudantes.

Durante o ano de 2002, enquanto estudei no ensino fundamental II, não enfrentei dificuldades, visto que, de acordo com a minha análise, o ensino ficou em torno de resumos fechados. Por esse motivo, após finalizar as minhas atividades do dia, por muitas vezes, com a permissão da professora eu continuava na escola, nos boxes de ensino, auxiliando os outros estudantes que enfrentavam dificuldades para alcançar a aprendizagem.

Dos estudantes que estavam matriculados no Ensino Fundamental II, do ano de 2002 e de outros períodos anteriores, eu fui a única que concluiu essa etapa de ensino e efetivou a matrícula no Ensino Médio. Nesse período, mais dois estudantes dos anos anteriores a 2002, também concluíram o Ensino Fundamental II, mas eles não quiseram continuar os estudos na última etapa da educação básica. O que motivava essa desistência era o sentimento de medo que permeava o pensamento desses estudantes. Eles acreditavam que essa etapa era muito difícil e nem todo mundo teria condição para continuar os estudos. A coordenadora, assim como a professora de Ciências dialogavam com os discentes visando à conscientização para que eles prosseguissem os estudos, mas para convencê-los não era fácil. Diante das barreiras socialmente impostas, eles já tinham internalizado que esses saberes não estavam ao alcance de todas as pessoas.

4. 2 AS APRENDIZAGENS DO ENSINO MÉDIO NA EJA POR MEIO DO TELECURSO 2000

Em 2003, antes do início oficial do ano letivo, eu finalizei uma disciplina do ensino fundamental que ficou pendente do ano anterior, por motivos de atestado médico da professora. Mas isso foi uma questão resolvida em poucos encontros e não interferiu na iniciação do Ensino Médio.

Alcançar a última etapa da educação básica era um sonho a ser concretizado e finalmente esse dia chegou. Nessa etapa da minha trajetória, eu já conhecia a escola e estava ansiosa para iniciar os estudos que, finalmente, seriam em uma sala de aula convencional. O modelo de ensino que tinha o boxe como espaço para a socialização dos saberes era somente para o ensino fundamental.

Nessa nova e última etapa, o programa educativo da EJA foi por meio do Projeto Tempo de Aprender. Contudo, esse nome consta no meu certificado de conclusão do Ensino Médio, mas, no percurso dos dois anos de 2003 e 2004, tempo que durou para a conclusão dessa última etapa da educação básica, ele não ficou evidente. O programa que de fato foi apresentado chamava-se Telecurso 2000. Esse programa é uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho, que, em parceria com o MEC, implantou a telessala, com o objetivo de alcançar o maior número de estudantes da rede pública de educação para acelerar a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, visando à conclusão da educação básica.

Haddad e Di Pierro (2000) referem-se aos programas de ensino a distância via rádio e televisão, como pertencentes ao período dos Centros de Ensino Supletivo, em vigor na LDB 5.692/71. Mas nos anos de 2003 e 2004, sob a LDB nº 9.394, eu concluí o Ensino Médio na EJA por meio do Telecurso, através da transmissão de vídeos e a mediação presencial do professor, que realizava a complementação e inclusive muitos discordavam da metodologia de ensino do Telecurso. Os encontros eram três vezes por semana no turno matutino, das 07: 30 às 12h.

O curso completo era composto das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia. O estudo realizava-se através da eliminação das disciplinas. Ficou fora da minha

escolarização, disciplinas importantes como a Sociologia que colabora com a visão crítica do sujeito, porque traz o conhecimento da realidade histórico social e como ela pode ser transformada. Assim como a Filosofia que provoca a reflexão em busca da verdade. Esse programa também não disponibilizou nenhuma atividade voltada para as Artes e nem para a Educação Física. A metodologia não seguia a seriação, repetiu-se a mesma organização metodológica como foi no ensino fundamental, no ano anterior, ou seja, o estudo foi organizado por eliminação das disciplinas.

A turma da EJA da qual eu fazia parte era composta por uma diversidade de estudantes em que a idade variava entre 18 e 65 anos. Muitos estudantes trabalhavam à noite e seguiam do trabalho direto para a escola no turno matutino. Como eu que no período não estava trabalhando fora de casa, também tinha outras mulheres casadas com filhos, que buscavam concluir o Ensino Médio. Nesse contexto, referente ao período de 2003 e 2004, a matrícula da EJA realizava-se com respaldo da Lei. Contudo, Arroyo (2005) vem chamando a atenção para a necessidade do direito à educação superar a oferta de matrícula que se configura como uma segunda oportunidade.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconhece como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelem os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. (ARROYO 2005, p. 20, 21)

Como nos informa o referido autor, essa reconfiguração precisa ser pautada no respeito, visto que a aprendizagem não pode ser vista como uma segunda oportunidade para suprir carências. O acesso à educação e a aprendizagem é um direito de todos os educandos. Na EJA esse processo precisa ser pautado no respeito do tempo humano e nas singularidades, características, dos estudantes dessa modalidade de ensino. Na minha turma cada estudante tinha a sua história, trazia os seus saberes e conhecimento de mundo e ao mesmo tempo, estávamos no mesmo contexto e precisávamos nos ajudar. Éramos um grupo unido e ajudávamos quem precisava. Eu e mais duas estudantes formávamos um trio, nós circulávamos pela sala de aula para ajudar os colegas e as colegas que enfrentavam dificuldades no

aprimoramento dos saberes. Naquele contexto do ano de 2003 e 2004, muitos estudantes estavam concluindo os estudos para não perder o emprego, visto que existiam profissionais precisando do certificado de conclusão do ensino médio para apresentar à empresa onde trabalhavam e evitar o desemprego. As características da turma revelava a diversidade da EJA, a idade, os motivos diversos pelos quais estávamos ali.

O material didático ficava por conta dos livros do Telecurso 2000 e dos vídeo-aulas, que nem sempre atendiam a necessidade do estudante. Existia uma expectativa por parte da direção para que os professores cumprissem com esse objetivo e trabalhassem com o material do Telecurso. Porém nem todos aceitavam essa solicitação e cada um, diante do seu planejamento selecionava do material do telecurso 2000 o conteúdo que poderia ser aproveitado e o restante ficavam por conta de textos e apostilas organizadas pelos educadores.

Durante as aulas, alguns professores explanavam para os estudantes a dimensão do problema. O professor de Biologia era recém-formado do Curso de Biologia da UFBA, ele recusava-se trabalhar, de acordo com a metodologia do Telecurso. Na sua visão, o planejamento, a metodologia de ensino, não deveria chegar pronto através de vídeos, em que artistas que não são educadores transmitiam os conteúdos no formato de histórias. Enquanto isso, o profissional que estava na sala de aula e realmente conhecia os estudantes, simplesmente realizaria o trabalho como um instrutor. De acordo com a recusa ao modelo pedagógico que, de certa forma, oprimia o profissional da educação, a sua atitude corrobora as perspectivas teóricas de Paulo Freire.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação, o segundo, em que transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2018 p.57).

Esse professor juntamente com a professora da disciplina de Química, os dois trabalhavam em parceria e traziam para os estudantes a visão de educadores, pois

era assim que se reconheciam e se faziam ser reconhecidos, por conta de suas ações e práticas profissionais que realmente eram educativas e visavam à liberdade.

Visando um melhor aproveitamento do conteúdo, eles selecionavam os temas principais de suas disciplinas e nem sempre passavam os vídeo-aulas visto que, durante a ação educativa, cada profissional, através do diálogo com os estudantes fazia a mediação e dava conta da construção da aprendizagem. Se essa seleção não fosse realizada, não tinha como dar conta de tudo. Um conteúdo muito trabalhado em Biologia, que sempre caiu nas provas do ENEM, entre outros vestibulares é a genética humana, sempre tem questões envolvendo a hereditariedade e herança biológica.

A professora de Língua Portuguesa também demonstrava preocupação com a aprendizagem de sua turma e procurava fazer o melhor. Durante o tempo que ficamos nessa disciplina aproximadamente um semestre, tempo necessário para eliminá-la, o estudo da Literatura Brasileira foi intenso. Ela disponibilizou material xerocado e trabalhou do Barroco ao modernismo. Eu li o livro de Lima Barreto “O Triste Fim de Policarpo Quaresma” e fiz um resumo crítico. Essa foi a primeira vez que experimentei fazer esse tipo de trabalho. Trabalhamos, também, com o romance “Senhora”, de José Alencar e as poesias de Castro Alves entre muitos outros.

Nessa disciplina, realizamos um trabalho em equipe intitulado A Evolução da Mulher. Pesquisamos o tratamento direcionado à mulher em vários contextos históricos, constatamos que, por muito tempo, elas foram tratadas apenas como seres reprodutores, ao passar dessa fase reprodutiva eram descartadas. Esse trabalho foi longo e abrangeu a investigação da mulher no contexto brasileiro, na Grécia clássica, a mulher francesa que abriu caminhos para a contemporaneidade, com Olímpia de Gouges, ao declarar os “Direitos da Mulher Cidadã”.

Nessa fase enquanto eu e as minhas colegas estávamos envolvidas com essa pesquisa, Carla me acompanhou para a escola. Ela conheceu quase todos os meus professores e as minhas colegas. Quando a pesquisa sobre a Evolução da Mulher estava na fase final, foi ela quem auxiliou na organização do sumário e das referências. O trabalho foi redigido à mão porque ainda não tínhamos computador nem acesso à internet, mas ela já tinha aprendido na escola onde estudava e assim, pode me auxiliar.

Porém, nem todos os profissionais estavam preocupados com a aprendizagem dos estudantes. Nesse grupo, estavam os representantes das disciplinas de História, Física e Matemática que ficou a desejar pelo tradicionalismo que seguiu. Assim como aconteceu no Ensino Fundamental, a professora de História do Ensino Médio também dava ênfase à concepção “bancária”, de educação. Sua prática distanciava-se das inquietudes políticas e sociais que movem o ser humano para transformar o mundo. Portanto, como bem conceitua Paulo Freire (2018 p. 87), “Surge uma dicotomia inexistente homens-mundo”. Homem simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo.

Quanto aos professores da disciplina de Física e Matemática, a situação era mais grave. Para responder às atividades desses profissionais não poderíamos seguir caminhos diferentes daqueles traçados por eles. Se isso acontecesse, o estudante era desvalorizado e ridicularizado em público. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 59), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Recordo que um dia a turma estava dialogando sobre as pessoas que não são alfabetizadas, mas são dotadas de saberes para a realização de cálculos mentais, envolvendo os quatro operações. A professora de Matemática interviu trazendo as suas considerações, afirmando que esses saberes, esses tipos de resoluções de problemas não são válidos. Em concordância com Paulo Freire (1996, p. 30), acredito que o professor e a escola devem respeitar os saberes dos estudantes, sobretudo das classes populares, que socialmente construíram tais saberes em suas práticas comunitárias e os levaram para a escola. De acordo com Arroyo (2005), os estudantes da EJA ao retornarem à escola com suas trajetórias truncadas carregados de negação, de carências escolares e sociais trazem também o seu protagonismo humano com os seus saberes construídos muitas vezes no limite da sobrevivência. Para tanto, é fundamental enxergá-los a partir desse protagonismo os quais marcam as suas trajetórias e construiu a identidade de cada um.

Essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovem – adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos

ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. (ARROYO, 2005, p. 21).

Desde quando pela primeira vez li o texto do referido autor, reconheci a minha trajetória escolar e humana marcada pela negação dos direitos mais básicos da vida de um ser humano. Arroyo (2005) chama a atenção dos governantes e da sociedade para que revejam os seus olhares direcionados ao público da EJA. Durante a minha adolescência, enquanto trabalhava e lutava para ter o direito de estudar, fui atravessada por diversos olhares, geralmente de exclusão ou indiferença porque cada um vivia na individualidade e se preocupava com seus problemas particulares. Contudo, nesse período da minha vida adulta, quando finalmente alcanço a última etapa da educação básica, eu reencontrei com um desses olhares do passado. Refiro-me ao encontro em sala de aula com a professora da disciplina de Geografia, visto que, como eu já relatei anteriormente, na minha adolescência eu havia trabalhado em sua casa e a nossa despedida não foi nada cordial.

Porém o nosso encontro em sala de aula foi excelente, naquele contexto, o seu olhar me enxergava como mais uma estudante da sua turma. Como professora, os seus estudantes eram pessoas importantes, os quais ela sempre estava elogiando e incentivando. Por isso, preferimos encerrar o passado e viver uma nova história no contexto educativo. Essa atitude foi uma decisão de ambas as partes.

A prática educativa dessa professora voltava-se para os problemas histórico, social e econômico que muitas vezes atingem uma sociedade e passam despercebidos diante do sujeito de consciência ingênua. Nesse período, muitos conflitos atingiam o oriente médio e a professora nos alertava para que percebêssemos quais eram os verdadeiros motivos pelo qual o Presidente dos Estados Unidos sempre estava envolvido nas ações de guerra daquela região. O interesse, nesse caso, seria dominar a região para se apossar da riqueza através da exploração do petróleo.

No decorrer dessa disciplina, além dos trabalhos em equipe, participamos também de debates sobre questões políticas e sociais, de interesse da turma de estudante, como a infraestrutura dos bairros periféricos da cidade de Salvador. Freire (2018 p.73) A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A professora trazia as notícias de jornais que inquietavam a camada popular menos favorecida para trabalhar com os estudantes em sala de aula.

Na sua prática profissional, ela não fazia uso dos materiais do Telecurso 2000. Os trabalhos que realizamos, como estudo de mapas, localização do espaço, fuso horário entre outros, foram realizados por meio de material xerocado.

As professoras e professores, em sua maioria, diante dos materiais didáticos e do tempo disponível para promover a aprendizagem dos estudantes procuraram fazer o melhor. A referência que eu tenho desses professores da EJA é exatamente esse direcionamento de aprendizagem essa base que eles me proporcionaram para que eu continuasse a minha caminhada. Infelizmente, nem todos os profissionais da educação têm esse olhar, mas durante a minha trajetória educacional, felizmente esses fizeram parte da minoria.

Por eu gostar de auxiliar a aprendizagem das colegas da turma, nessa etapa final da educação básica, a professora da disciplina de Química, a mesma que foi a minha professora na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental, me convidou para eu ser uma auxiliar de outra turma, durante a semana. Eu compreendi que seria um trabalho voluntário, como eu precisava de transporte para me locomover e dependia da renda do meu esposo, por esse motivo não aceitei.

Essa seria a ocasião para começar um trabalho mais comprometido no contexto educacional, mas naquele momento não foi possível, porém o meu envolvimento para levar esse auxílio aos outros estudantes da minha turma, permaneceu até a conclusão dessa etapa de ensino. Posso afirmar que o sonho de ser professora, surgiu nessa escola, durante essas vivências com a turma de colegas da EJA.

4.3 A CAMINHADA RUMO À UFBA

Ao finalizar o Ensino Médio, eu deveria fazer o vestibular da UFBA, pois no final do ano de 2004, quando eu já estava concluindo a última etapa da educação básica, a coordenadora da escola foi na sala e avisou que as inscrições para o vestibular da UFBA encontravam-se abertas. Nesse período, eu já tinha construído os meus sonhos de ser professora e sonhava também que um dia poderia ingressar na UFBA, na área da educação. Porém, a reflexão sobre a condição do meu processo escolar, que se realizou por meio de muitas fragmentações, conduziu os meus pensamentos ao entendimento não verdadeiro, de que eu não teria condição para prestar o vestibular dessa instituição e passar.

O meu processo educativo foi marcado pela supressão do tempo para a aprendizagem da educação básica e por idas e vindas de uma trajetória truncada de muita luta para ter o direito de estudar. Esses aspectos que segundo Arroyo (2005), não colaboram para avançar na reconfiguração da EJA, culminaram no adiamento desse sonho. A ausência das disciplinas de Sociologia e Filosofia na etapa final da educação básica reforçou esse adiamento. Devido à forte concorrência com os demais estudantes da rede pública de ensino, que estudaram na escola regular e sobretudo daqueles da rede particular de ensino, esse sonho parecia que estava muito longe da minha realidade.

Ao mesmo tempo, eu refletia sobre a oportunidade que eu deixei passar, quando a professora me convidou para ser monitora da turma e por questões relacionadas ao custo para o meu deslocamento, preocupada com as despesas eu não aceitei. Reconheço que, diante da minha preocupação com a questão financeira, eu fui ingênua e não aceitei, faltou diálogo, um melhor esclarecimento, para definir se eu receberia um valor para arcar com as despesas de transporte. Diante dessa reflexão em que eu sabia que esse convite foi devido a minha dedicação com a aprendizagem do outro, a chama de esperança permanecia viva.

4. 4 MEU TRABALHO COM REFORÇO ESCOLAR

Foi motivada por essa esperança de um sonho que parecia estar longe para alcançar e por gostar dos desafios da aprendizagem, que após a conclusão do Ensino Médio, eu resolvi trabalhar com reforço escolar na minha própria casa.

A partir do meu trabalho com reforço escolar, eu me aproximei das demandas pedagógicas de crianças das primeiras séries iniciais da rede particular de ensino. O reforço escolar visava facilitar a aprendizagem dos estudantes que apresentavam dificuldade na aprendizagem escolar, ou porque a mãe trabalhava e não tinha tempo para acompanhar e estimular o processo de aprendizagem dos filhos.

Nessa caminhada, enquanto buscava meios para facilitar a aprendizagem dos estudantes, surgiu uma inquietação a respeito da dificuldade de aprendizagem da aquisição da base alfabética enfrentada por uma criança do 1º ano. A minha hipótese era que, para ajudá-lo no seu processo de ensino e aprendizagem, eu precisava compreender a sua realidade. Mesmo sem conhecer as perspectivas teóricas de Paulo Freire (2011), que reconhece o contexto de vida do estudante, o seu mundo como ponto de partida para o planejamento da ação educativa, meu pensamento já me guiava para essa direção. Por isso, nessa busca, além de conversar com os pais da criança, eu também me aproximei da escola onde ele estudava e, com a permissão da diretora, marquei um encontro com a sua professora. No meu entendimento, aquela criança precisava de atividades diferenciadas, mas a professora estava determinada de que o estudante tinha que fazer as mesmas atividades da turma. As inquietações que me levaram a dialogar com a professora, diz respeito à minha consciência de que não sou a dona do saber, mas que poderia, com a ajuda de uma profissional, ir mais além, assim o estudante seria melhor direcionado em suas dificuldades pedagógicas. De acordo com Paulo Freire (1996), ir mais além significa que é preciso ter consciência da sua condição do inacabamento, enquanto que ser determinado é o inacabado que não se reconhece como tal. Em suas palavras, ele registrou que:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença do inacabado que não sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53)

Na sua compreensão, como uma educadora determinada, ela aceitava que ele apresentava dificuldade, mas deveria fazer todas as atividades da turma, porque na sua visão, o que motivava a não aprendizagem era o comportamento do estudante.

Essas inquietações apontavam que eu precisava prosseguir em busca da minha formação docente. A minha hipótese mais tarde seria comprovada no percurso da minha formação no Curso de Pedagogia.

4. 4. 1 Redimensionamento dos saberes da EJA para ingressar no Curso de Pedagogia

Enquanto eu trabalhava com o reforço escolar, paralelamente, eu passei a estudar todos os dias. O meu objetivo era aprimorar os saberes da EJA, eles deveriam ser muito bem aproveitados e redimensionados a partir da aquisição de novos saberes. Com essa finalidade, eu comecei fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM funcionou como uma base em que eu analisava o meu resultado, visando descobrir quais os aspectos do conhecimento que a EJA me preparou para uma possível concorrência no vestibular e quais aprendizagens deveriam ser atualizadas. Assim, ano após ano, eu me preparava para responder uma nova prova visando continuamente um melhor resultado.

Inicialmente, o estudo foi por meio de suportes como jornais escritos, que ofereciam um direcionamento para essa finalidade e também por meio de módulos de pré-vestibular de cursos particulares. Por muitas vezes, comprei esse tipo de material que, geralmente era usado. Após responder ao Exame Nacional do Ensino Médio, o caderno de perguntas passava ser um meio de estudo. Depois que eu comprei o computador, a informação ficou mais acessível. A partir desse momento, eu acelerei

os estudos e redimensionei os saberes da EJA por meio de pesquisas, em sites na internet. Contudo, percebi que muitas questões que compõem as áreas de conhecimentos do ENEM, a habilidade para responder a tais questões eu construí na EJA, no período de conclusão do Ensino Médio.

Porém, outra incerteza desorganizava o meu planejamento, existia um discurso de que os concluintes do Ensino Médio, por meio de outros programas, fora do ensino regular não teriam direito ao acesso à UFBA. Por esse motivo visando fazer o Curso de Pedagogia, primeiro tentei o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). De acordo com o site portal do MEC, para essa categoria, o PROUNI foi criado em 2004, pelo Governo Federal e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O objetivo é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, em cursos de graduação, através das instituições privadas que oferecem o ensino superior e aderem ao programa em troca de isenção tributária. Contudo, para conseguir uma bolsa integral, existe uma série de regras burocráticas, que envolve inclusive, a renda familiar do participante. Eu fiz algumas tentativas mas nunca consegui.

Em 2009, eu iniciei o pré-vestibular no curso Universidade Para Todos (UPT). Esse pré-vestibular é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, que executa o programa em parceria com as Universidades Estaduais da Bahia. Mas, devido à dificuldade do retorno para casa, visto que o curso era à noite e terminava às 22 horas, não tive como continuar nesse projeto, devido o alto índice de violência, da região, onde o curso estava inserido.

Mas o módulo do pré-vestibular do Universidade Para Todos foi muito bem explorado, continuei estudando em casa, a partir das diretrizes contidas no material de estudo. No mesmo ano, fiz a minha inscrição para o vestibular da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), contudo, no dia da prova, eu estava no interior resolvendo questões familiares, fiquei muito triste por não poder participar desse processo seletivo. Ao me inscrever no vestibular da UNEB, eu pedi a isenção da taxa de pagamento, por meio das minhas notas como estudante de escola pública. Desde que o meu certificado escolar foi aceito nessa instituição e inclusive eu consegui a isenção de pagamento, a partir desse período, mesmo não participando da seleção, eu tive a certeza que eu poderia ingressar no ensino superior público. Porém, quanto ao meu

ingresso na UFBA, de certa forma, eu criei uma barreira, pois no meu entendimento o vestibular era muito difícil, muito mais do que o ENEM, que eu fazia todos os anos.

4. 5 A CONCRETIZAÇÃO DO SONHO DA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

Finalmente, no ano de 2011, a minha filha, Carla Pereira dos Santos, prestou o vestibular da UFBA para o Curso de Pedagogia e para a nossa felicidade ela passou. No segundo semestre de 2012, ela iniciou a concretização do seu sonho. Nesse mesmo ano eu fiz mais uma prova do ENEM, nesse período, ela insistiu que eu deveria me inscrever na UFBA, de acordo com a sua opinião ela tinha certeza que o meu resultado seria positivo. Nesse ano de 2012, o resultado da primeira fase do vestibular da UFBA foi por meio do resultado da prova do ENEM. Eu ainda estava com dúvidas, mas a minha filha fez a minha inscrição no Curso de Pedagogia. Assim que o resultado com a lista dos aprovados da primeira fase saiu, ela olhou e me deu a notícia de que eu estava aprovada na primeira fase da UFBA. Eu estava na rua e fiquei surpresa, radiante de felicidade, ao mesmo tempo eu já pensava na segunda fase, que naquele ano ainda era a prova tradicional da UFBA.

Diante do pouco tempo para estudar imediatamente, eu comecei a busca por mais conhecimentos. Eu estudei a partir das diretrizes do conteúdo para a segunda fase daquele ano, e também, por meio das provas dos vestibulares anteriores ao ano de 2012, dessa instituição. Além disso, aproveitei também um material de estudo de um cursinho preparatório para essa finalidade.

Quando chegou o tão esperado dia, na Escola Politécnica da UFBA, onde eu fiz a prova da segunda fase, logo no primeiro dia do vestibular encontrei o ambiente tomado por pessoas principalmente de jovens, era muita gente em busca de sonhos. Naquele momento, eu vi o filme da minha trajetória, por isso fui tomada pela emoção e chorei, mas ao mesmo tempo eu estava muito tranquila e confiante, com a certeza de que a emoção não ia intervir negativamente no resultado da prova.

Após fazer os dois dias de provas, eu aguardei ansiosa a concretização do meu sonho que, por muitas vezes, parecia tão distante. No dia do resultado mais, uma vez,

eu estava na rua e a minha filha me deu a notícia de que eu estava aprovada. Foi por esses caminhos que, com muita luta, expectativas, sonhos e esperança eu ingressei no Curso de Pedagogia da UFBA.

O início das aulas ficou para o semestre de 2013.2. Nesse período, quando eu comecei a minha caminhada formativa, a minha filha estava no segundo semestre do Curso de Pedagogia. No início fiquei imaginando como seria a minha adaptação nesse ambiente, visto que, eu estava com a idade de 41 anos, e o espaço acadêmico estava repleto de jovens. Nessa fase inicial, eu e a minha filha não ficamos na mesma turma, então procurei me adaptar ao ambiente formativo.

No primeiro semestre, assim como no decorrer do curso, ao apresentar-me aos professores (as) e colegas sempre fiz questão de revelar a minha trajetória estudantil. Mas, ao procurar outras estudantes que também fossem ingressos da EJA, não as encontrei. Senti falta da presença dessa diversidade no ambiente acadêmico, quando eu já estava no final da minha formação, finalmente descobri a existência dessas estudantes que vieram da EJA. Ficou evidente que algumas estudantes, ainda convivem com o desconforto, existe uma preocupação com o julgamento do outro ao saber que os egressos dessa modalidade de ensino já estão chegando ao Curso de Pedagogia da UFBA. De acordo com Arroyo (2008), os coletivos diversos já estão chegando aos cursos de Pedagogia, mas diante da receptividade, esses estudantes se sentem como passarinhos fora do ninho.

Contudo, a minha socialização com os estudantes que vieram da escola regular, seja pública ou particular, aconteceu de forma tranquila. Eu não encontrei dificuldades para me aproximar dos grupos de jovens, inclusive muitas colegas da minha filha me chamam carinhosamente de tia e no meio dessa turma, uma delas me chama de mãe. Porém, quando tratávamos das nossas atividades formativas realizadas em equipe, a nossa relação sempre foi direcionada ao diálogo de cunho pedagógico, procurando sempre a compreensão da finalidade última do nosso objetivo de estudo.

Nesse percurso, pelo menos na minha presença, só existiu uma manifestação de preconceito, devido à minha condição de ser estudante egressa da EJA. Além dessa manifestação que foi direcionada para mim, eu ouvi algumas brincadeiras

veladas de preconceitos, do tipo só podia ser da EJA, dessa vez a fala não foi comigo, mas o preconceito existe e, infelizmente, está presente no ambiente acadêmico. Mas esse fato tornou-se insignificante, diante do meu convívio harmonioso com as colegas de tantas turmas diferentes.

Desde quando iniciei a minha formação no semestre de 2013.2, até chegar ao semestre de 2014.2, eu cursei as disciplinas com a minha turma sem a presença da minha filha. Mas a partir de 2015.1, combinamos para fazermos as disciplinas juntas, por muitas vezes isso facilitou a realização dos trabalhos em equipe ou dupla, visto que, moramos distante do centro da cidade e da faculdade. Nesse processo formativo, caminhamos juntas construindo os nossos sonhos, uma vitória que foi realizada, por meio de muitas aprendizagens.

4. 6 MEMÓRIAS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA TEORIA PRÁTICA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Através das reflexões teóricas dos autores já estudados por meio da mediação dos profissionais desse campo formativo, foi possível compreender que essa etapa da formação inicial constitui-se em processo fundamental, para abertura da reflexão e da busca permanente do conhecimento educativo e pedagógico.

De acordo com a LDB 9.394/96, em seu Artigo 43, a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, bem como formar diplomados aptos para participar do desenvolvimento da sociedade brasileira, desenvolver o espírito investigativo da pesquisa científica e da ciência da tecnologia. Promover a difusão das conquistas e atuar em favor da universalização e priorização da educação básica.

Para efeito da LDB, de acordo com seu Artigo 61e inciso II, o Pedagogo é um profissional apto para ensinar na educação escolar básica desde que formado em curso reconhecido.

No artigo 62 informa que a formação docente para atuar na educação básica deverá ser realizada em nível superior em curso de licenciatura plena, que é a formação mínima para atuar no exercício do magistério, na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

A LDB apresenta as especificidades para designar a formação mínima do profissional da educação, para atender às necessidades educativas dos estudantes dos anos iniciais da educação básica. As Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta como objetivos: a formação de professores com a função de exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional. Além de outras áreas de apoio e serviço escolar, que precise de conhecimentos pedagógicos.

De acordo com as informações provenientes dos documentos legais, fica evidente que ser uma pedagoga, muitas vezes requer escolher um caminho a seguir nesse vasto campo profissional. Porém, durante meu processo formativo, através das reflexões teóricas trazidas por meio do estudo dos diversos autores e autoras mediados por profissionais da educação superior, o meu olhar sempre esteve direcionado para o trabalho educativo em sala de aula.

Nesse sentido, muitos professores e professoras através de suas práticas formativas por meio de suas disciplinas e da visão científica e humana da educação, contribuíram e agregaram conhecimentos a minha formação inicial. Por não ter como mencionar todos, vou expor algumas contribuições, dessas experiências por meio da referência as disciplinas ou aos autores estudados. Vou começar por Libâneo, que traz a amplitude do campo educativo, para a Pedagogia teórica e prática.

De acordo com Libâneo (2010, pp.29-33), “A Pedagogia como teoria e prática da educação”, é um campo de conhecimento, uma ciência humana teórica e prática, que se ocupa do estudo sistemático da prática educativa concreta em sua totalidade histórica, e ao mesmo tempo ocupa-se com a orientação da ação educativa. Por tanto, o pedagógico está diretamente relacionado com a finalidade que se espera alcançar por meio da ação educativa. Isso implica a escolha dos objetivos sociopolíticos e a organização metodológica da ação educativa. “O fenômeno educativo, não se faz no

vazio, ele apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflitos na sociedade”. Diante de uma sociedade em que as relações sociais baseiam-se em antagonismo e exploração uns sobre os outros, a educação deve ter como princípio a transformação e a emancipação da humanidade.

O campo educativo é amplo e corresponde as práticas educativas da educação informal, não formal e formal. A primeira ocupa-se das ações e influências exercidas pelo meio ambiente, sociocultural onde cada grupo vive. Essas ações educativas não são organizadas e intencionais. A segunda é referente as ações educativas realizadas fora dos marcos institucionais, porém aparentam certo grau de sistematização, organização e estruturação. A educação formal representa as instancias formativas escolares ou não, para tanto precisa ter objetivos educativos explícitos, intencionais e sistematizados. A primeira vez que eu tive acesso aos conhecimentos referenciados por Libâneo, (2010), foi na Disciplina Didática da Educação, quando fiz o segundo semestre do Curso de Pedagogia. Através dessa disciplina, tomei ciência de que a Pedagogia é um campo amplo de conhecimento e que a sua prática não se faz no vazio, é necessário envolver-se com as problemáticas sociopolíticas, para tomar decisões e fazer o planejamento pedagógico visando a ação educativa em favor da transformação e emancipação do estudante.

Embora outros autores como Libâneo e Arroyo defendam a transformação e a emancipação através da prática educativa, essas categorias, assim como a conscientização, a libertação a autonomia, e a amorosidade para com a educação, são conceitos de Paulo Freire, que são revividos e reinventados por autores e educadores. Nesse percurso formativo, em muitas disciplinas muitos professores e professoras dialogaram sobre a importância de conhecermos a teoria pedagógica de Freire. Suas perspectivas para a aprendizagem visa uma prática educativa consciente e libertadora, pautada no diálogo, e nunca na transmissão de conhecimento, porque essa é a concepção “bancária” de educação que visa encher a cabeça supostamente vazia do educando, é o modelo de ensino no qual a professora sabe tudo e o estudante nada sabe, por isso recebe depósitos. De acordo com Freire é fundamental respeitar os saberes dos educandos do seu contexto, do seu mundo imediato. Para tanto, faz-se necessário que a professora desenvolva o espírito da criticidade, da investigação

e da pesquisa, isso não se faz sem amorosidade e esperança à educação (FREIRE, 1996, 2011, 2018).

Muitos professores de alguma forma dialogaram com as perspectivas teóricas de Freire, mas o trabalho acadêmico sistematizado foi realizado na Disciplina de Educação de Jovens e Adultos, no semestre de 2015.1. A aprendizagem foi construída por meio do estudo para apresentação de seminários, bem como o envolvimento para assistir e comentar a apresentação das colegas. Paulo Freire inovou e valorizou a educação para jovens e adultos, por considerar a realidade de vida e a cultura dos educandos.

Por meio dos autores estudados nessa disciplina a exemplo de Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2005, 2008) e Paulo Freire (1996, 2011) entre outros, foi possível refletir e compreender sobre a história dos sujeitos da EJA e da minha própria trajetória marcada por carências sociais e humanas. Os sujeitos da EJA são esquecidos pelo poder do Estado que historicamente excluiu a camada da população, menos favorecida deixando-as à margem da educação de qualidade. De acordo com Arroyo, é preciso reeducar o olhar sobre a diversidade, é preciso valorizar os outros em todos os espaços formativos da educação básica a superior. Para Arroyo a diversidade são os povos da floresta, do campo, da periferia, os quilombolas, são os sujeitos das escolas públicas estudantes da EJA.

[...] Os coletivos diversos vêm lutando pelo direito à Educação Básica e Superior, mas propõem ao sistema e à academia o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, suas formas de se saber, de pensar o real. O reconhecimento de suas culturas, de seus valores e da sua memória. De suas histórias na história. (ARROYO, 2008, p.19).

De acordo com o autor referenciado, o Curso de Licenciatura em Pedagogia vem demonstrando certa preocupação com a diversidade marcada pelas desigualdades sociais e educativas. Contudo, ao chegarem nesses cursos de formação docente eles são condicionados a uma lógica universal, em que predomina visões feitas, muitas vezes preconceituosas. “Os currículos deixam pouco espaço para saber-se. O espaço é para saber das disciplinas, [...] o saber-se sobre si, suas histórias coletivas de opressão, segregação e as autoimagens negativas impostas” esses aspectos não fazem parte dos currículos, nem da formação docente e nem da educação básica.

Embora o Curso de Pedagogia da UFBA não tenha uma formação docente específica para os coletivos diversos, no período em que cursei a disciplina da Educação de Jovens e Adultos, a professora enfatizou a importância de levar para a vida profissional o entendimento de que para ser professora da EJA é fundamental reconhecer a história de luta, da vida desses sujeitos e os saberes produzidos historicamente pela diversidade que compõem esse campo do saber.

Os estágios supervisionados que eu vivenciei no período formativo não foram no campo da EJA, mas também foram experiências enriquecedoras, que muito contribuíram nesse processo da formação pedagógica. Nesse percurso, eu experimentei além dos estágios da matriz curricular, os extras curriculares dos projetos das escolas da rede pública de Salvador da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Essas experiências me proporcionaram um verdadeiro campo de pesquisa e conhecimento. Enquanto desenvolvi o trabalho pedagógico nessas escolas, foi possível realizar o exercício da teoria prática. Nesse processo, o estudo das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Avaliação da Aprendizagem, Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Metodologia de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino da Geografia para o Ensino Fundamental, entre outras, foram fundamentais para o meu envolvimento nas ações educativas fundamentadas na teoria.

Através das perspectivas teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, disseminada por meio da Psicogênese da Língua Escrita, bem como a compreensão da avaliação, por Luckesi (2005) e Vilas Boas (2007), eu cheguei aos estágios supervisionados e os extras curriculares da Rede Municipal de Educação de Salvador, com habilidades para reconhecer as hipóteses silábicas dos estudantes e desenvolver atividades visando o seu avanço pedagógico, para alcançar a aquisição da base alfabética. Bem como para planejar as atividades avaliativas com o devido cuidado aos conteúdos, objetivos e critérios avaliativos, com ética e respeito sem julgamentos, considerando a singularidade expressa nos saberes de cada estudante. Sobretudo compreendendo que a avaliação é um processo que acontece ao longo do ano e não por meio de provas para examinar e medir se o estudante aprendeu ou não aprendeu.

Nessa caminhada formativa o professor da disciplina de Metodologia do Ensino da Geografia, chegou na FACED, no semestre de 2016.2, trazendo inovações metodológicas, possíveis de serem desenvolvidas em todos os espaços educacionais. As suas aulas eram mediadas através do diálogo, em que todos os discentes participavam das questões problematizadas. As questões étnico raciais, culturais e de gênero eram sempre dialogadas, pautadas na ética e no respeito de igualdade.

Os conceitos dos espaços geográficos como paisagem, lugar, território e região foram trabalhados numa perspectiva de inter-relação harmoniosa do ser humano com a natureza. Participamos de aulas externas no próprio espaço da FACED, em uma dessas experiências o professor mediu a aprendizagem e nos ensinou a explorar didaticamente os órgãos dos sentidos, para através das sensações, definirmos uma paisagem, um lugar. Com os olhos fechados experimentamos vários sabores doce, amargo, azedo e salgado dessa forma cada um foi associando o gosto a uma lembrança e definido que espaço foi esse, se era uma paisagem ou um lugar. Essa é uma experiência pedagógica possível de ser realizada em todas as escolas, sobretudo nas escolas públicas, onde os estudantes ainda ficam enfileirados em cadeiras por horas escutando a professora falar de conteúdo que não sai dos livros didáticos e que nem sempre são cuidadosamente planejados.

O professor da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em 2015.2, nos direcionou para realizar um trabalho de análise de livros didáticos desta disciplina que estavam em uso na Rede Municipal de Educação. Esse trabalho despertou um olhar crítico e investigativo, visto que nem sempre os conteúdos, os gêneros textuais contidos no interior dos livros, correspondem com precisão aos enunciados em suas seções, ou então não trazem uma sistematização da aprendizagem para um determinado conhecimento. Também é fundamental tomar cuidado com os enunciados das questões que devem apresentar clareza, para que o estudante compreenda o que está sendo solicitado e consiga interpretar e responder as suas atividades, visando a aprendizagem do educando. Se o livro do estudante apresenta esses tipos de características, a professora precisa complementar as lacunas a partir do planejamento de atividades. Essa experiência significativa estende-se para todas as áreas do conhecimento pedagógico trabalhados em sala de aula.

A professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, no semestre de 2015.2, nos proporcionou o desenvolvimento de um lindo trabalho de contação de histórias da tradição oral. Após a sistematização dos saberes por meio de estudos e ensaios para aprimorar o conhecimento e técnicas desse gênero oral, a turma foi dividida por equipes e apresentamos a contação de histórias em duas escolas de Salvador, no horário noturno, na turma da Educação de Jovens e Adultos. Foi um trabalho enriquecedor, a turma da EJA nos recebeu com receptividade e realmente os estudantes demonstraram alegria com essa troca de conhecimentos.

Nessa trajetória formativa experimentei muitas aprendizagens, não tenho como relatar todas, mas o importante é que essas experiências abriram novos horizontes e despertaram um novo olhar para uma prática reflexiva aberta ao diálogo, à pesquisa e à autoavaliação, pensando sempre no principal sujeito da educação que é o estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita do meu memorial de formação, após esse reencontro com as memórias que marcaram a minha trajetória no plano da vida escolar, familiar e social, revivi momentos de lindos sonhos e de superação da minha mais terna idade até a minha formação no Curso de Pedagogia da UFBA.

Através do tema de pesquisa: “Um olhar reflexivo sobre a minha trajetória educativa: da escola regular para a EJA, que possibilitou o meu ingresso no Curso de Pedagogia”, enquanto refiz essa caminhada, eu refleti acerca das minhas escolhas em vários contextos sociais e, por muitas vezes, foi possível perceber que diante de situações difíceis que eu vivi, precisei vencer muitas barreiras que foram impostas por outras pessoas.

O retorno ao passado só foi possível através da pesquisa autobiográfica e bibliográfica que permitiu a investigação reflexiva por meio da memória e da revisão literária dos teóricos que já foram referenciados ao longo da escrita desse memorial.

Essa investigação resignificativa aos diversos contextos educacionais por meio da memória tornou-se possível através do embasamento teórico que foi construído no meu processo formativo no curso de Licenciatura em Pedagogia.

. Partindo do presente para o passado, por meio do olhar reflexivo, as inquietações da pesquisa buscaram responder a seguinte pergunta: Como enfrentei os fatores do contexto social para resgatar na Educação de Jovens e Adultos o sonho de voltar estudar e como transformei os saberes da EJA em processo formativo para ingressar no Curso de Pedagogia da UFBA? Para responder a questão da pesquisa, durante as reflexões foi possível compreender que o meu enfrentamento contra as barreiras impostas pelos fatores sociais foi direcionado através do meu comprometimento amoroso com as descobertas do conhecimento que afloraram na minha vida, desde quando, pela primeira vez, ainda na infância, descobri um lugar chamado escola. Esse lugar passou a ser o centro da minha atenção. A escola da infância significou o fio condutor, onde a semente da aprendizagem foi plantada e teceu a minha trajetória para a EJA. Nesse novo espaço educativo, entre as idas e

vindas, a semente da aprendizagem cresceu e abriu caminhos, para, após outra longa trajetória, eu alcançar a formação docente.

Portanto, diante dessa busca amorosa pelo conhecimento, ainda na infância, o espaço educacional, além da aprendizagem, foi também lugar de superação para enfrentar a desestruturação familiar.

Durante essa travessia, entre o passado e o presente, refleti acerca da minha aprendizagem no processo de alfabetização, que se realizou por meio do método sintético, da repetição excessiva do ABC e, posteriormente, das frases soltas da cartilha. Na primeira e segunda série, a metodologia ficou por conta da transmissão tradicional da concepção “bancária” de educação. Contudo, esses aspectos tendenciais e metodológicos, se não facilitaram a minha aprendizagem, também não retiraram o meu comprometimento e a vontade de aprender. Posso afirmar que os saberes foram significativos e a descoberta da leitura, nas séries iniciais, foi fundamental para que eu continuasse estudando nos períodos em que estava afastada da escola.

Após a minha vinda para Salvador, em 1982, enquanto eu fiquei afastada da escola vivendo a opressão do trabalho infanto-juvenil, eu permaneci estudando mesmo estando fora da escola. Nesse período eu lutei contra os opressores para ter o direito de resgatar o sonho de voltar a estudar à noite. Por esses caminhos, eu fui tecendo a minha trajetória para a EJA que aconteceu no contexto do ensino supletivo, em 1988, instituído pela lei 5.692/71.

Nesse novo espaço educativo, entre as idas e vindas, mais uma vez me afastei da escola por mais de dez anos, para viver a aprendizagem da construção familiar. Porém, eu fiz isso ciente de que, naquele momento, essa atitude foi a minha melhor escolha.

Nesse período, eu me ocupei com a aprendizagem de ser mãe, de cuidar da minha filha em todos os sentidos: amar, educar e cuidar. Sobretudo de sua saúde que requeria cuidados especiais e também de sua educação escolar, visto que em meus planos, as carências sociais e humanas, a vida escolar cheia de truncamentos, que aconteceram na minha trajetória educativa, não se repetiria com a minha filha. Dessa maneira, o planejamento educacional encerraria esse ciclo vicioso em relação à

negação ao direito de estudar. Nesse contexto, eu precisei ter paciência e esperar o tempo certo para retornar à EJA. Enquanto esperava, fui curiosa e procurei alternativas para continuar estudando em casa, ao mesmo tempo em que ia planejando o meu retorno para a escola.

Esse planejamento permitiu a minha conclusão do ensino fundamental e médio, sem interrupções, nos anos de 2002, 2003 e 2004 no contexto da EJA instituída pela LDB 9.394/96, contudo, a metodologia de ensino ainda se aproximava do supletivo.

Durante esse processo de conclusão da educação básica, para além de estudante, eu me envolvi na monitoria, para auxiliar a aprendizagem das colegas. Esse envolvimento com a educação deixou-me feliz, cheia de expectativas e esperança, nesse contexto ser professora já era um sonho a ser concretizado. Por isso, após a conclusão da educação básica, eu passei a trabalhar com reforço escolar.

As demandas pedagógicas que os estudantes requeriam, sobretudo aqueles em fase da aquisição da base alfabética começaram a me inquietar. Em busca de respostas para as questões de aprendizagem não esclarecidas, eu comecei a planejar a minha formação docente. Para tanto, foi necessário redimensionar os saberes da EJA e vencer novas barreiras, assim como superar o discurso de que os concluintes do Ensino Médio, por meio de programas educativos da EJA, não teriam direito ao acesso à UFBA. Por isso, após a conclusão do Ensino Médio, eu segui outra longa trajetória, para finalmente, em 2013, ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA e viver esse sonho que se concretizou de forma multiplicada, a minha formação em comunhão com a formação da minha filha.

Finalmente, por essa trajetória, realizei o sonho da minha formação como Pedagoga. Por meio das aprendizagens que experimentei no espaço acadêmico, através do direcionamento teórico e prático, compreendo a educação com Freire (1996) como um processo inerente à condição humana. A Pedagogia como Ciência humana, deve ter a mesma importância, tanto para os educandos das séries iniciais, da escola regular, assim como para os estudantes da EJA, bem como para a Educação Infantil, todos são sujeitos de direitos e como tal devem ser respeitados em igualdade.

A pesquisa reflexiva alicerçada na memória da minha própria trajetória, em consonância com a de outros coletivos da EJA por meio das leituras bibliográficas, provocou em mim a certeza de que eu escolhi o curso certo e de que, ser Pedagoga, independente de qual seja o meu encaminhamento profissional, primeiro é fundamental compreender a importância da educação em sua totalidade, sem recortes, sem favorecimentos, sem julgamentos. O importante é estar preparada para os desafios e ter ciência do estado de inconclusão dos seres humanos. Em concordância com Freire, (1996) se tenho consciência do meu inacabamento sei também que posso ir mais além.

A importância da pedagoga em sua prática educativa se faz presente para todos os níveis e modalidades de ensino. O importante é ter ciência de que é preciso manter o espírito investigativo e pesquisador, assim como estar apto para atender à necessidade de aperfeiçoamento da prática educativa, visando atender a singularidade dos estudantes, de acordo com seu nível ou modalidade de ensino. Os programas educativos destinados ao público da EJA não poderão ser recortados, fragmentados, menos valorados, é preciso superar a visão que ainda existe de oportunidade e de uma segunda chance. A educação para a EJA é um direito e deve ser praticada e respeitada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

ARROYO, Miguel G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio, LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETE, Maria Amélia G. C. Gomes, Nilma, Iino(orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte. Altentica. 2005

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.1997. Pdf.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velho**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida dos professores**: a questão da subjetividade. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> >. Acesso em: 03/07/2018.

BAHIA, Universidade Para Todos. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos>> Acesso em: 03/12/18.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 05/11/2018.

BRASIL, Exame Nacional do Ensino Médio. ENEM. Disponível em: <<https://enem.inep.gov.br/>> Acesso em: 05/11/18.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia. 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 03/12/2018.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 18/05/18.

BRASIL, LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02/06/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 20/05/2018.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Resolução 20/ 2009. Câmara da Educação Básica, Brasília 2009.

BRASIL, Programa Universidade Para Todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ProUni> Acesso em: 03/11/18.

BRASIL, Telecurso. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18741-telecurso-completa-35-anos-e-mec-contribui-para-ampliacao>> Acesso em: 15/11/218.

CUSTÓDIO, André Viana. **Exploração do Trabalho Infantil Doméstico no Brasil Contemporâneo**: limites e perspectivas para sua erradicação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp007202.pdf> > Acesso em: 15/10/2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani. – 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://coletivoanarquistalutadeclasses.files.wordpress.com/2010//11mulheres-raca-e-classe-angela-davis.pdf>> Acesso em: 20/110/2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541> > Acesso em: 25/09/18.

Distância entre os Municípios de Santa Terezinha–BA e Amargosa – BA. Disponível em:<<http://br.distanciacidades.net/distancia-de-anta-teresinha-bahia-a-amargosa>> Acesso em: 03/11/2018.

FREIRE, Ângela. **Contribuições Teóricas de Emília Ferreira e Ana Teberosky**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC Coordenadoria Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP. 2015.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três gêneros que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 65^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo Paz e Terra. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12 ed. - São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, Carlos Cipriano: **Escolar Avaliação da Aprendizagem**: estudo e proposições/ 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e atividade lúdica**: uma abordagem a partir de uma experiência interna. Ludicidade: Salvador: UFBA/FACED, 2005. Pdf.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de Estilo Acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5ª ed. – Salvador: EDUFBA, 2013.

MORATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 28/10/2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais autobiográficos**: escritas de si como arte de (re) conhecimento In: Cordeiro. Souza. (orgs). Memoriais. Literatura e práticas culturais de leitura / Verbena Maria Rocha Cordeiro, Elizeu Clementino de Souza. Salvador: EDUFBA, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais auto- bio-gráficos**: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: Passeggi, M. C. Barbosa, Tatiane Mabel (orgs). Memórias, memoriais: Pesquisa e formação docente/ Natal, RN- EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008. P. 27- 42. (Coleção Pesquisa (auto) Biográfica Educação).

PRADO, Guilherme do VAL Toledo, SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: quando as memórias narram à história da formação. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf>. Acesso em: 12/07/2018.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros, V. 16), 1ª ed. Folha de São Paulo, 2008.

REBESCHNI, Sueli aparecida Dias. **O Gênero Textual Crônica Como Objeto de Estudo no Ensino de Leitura e Produção Escrita**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Produções didático-pedagógicas, 2013. Universidade Estadual de Santa Catarina. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_artigo_sueli_aparecida_dias_rebeschin Acesso em: 10/12/18.

SANTOS, FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS. **DOCÊNCIA E MEMÓRIA**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Tese fl :402. Salvador. 2015.

Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>> Acesso em: 02/011/2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344f. Tese Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Tribunal Superior do Trabalho

Disponível em: < <http://www.tst.jus.br/web/combate-trabalho-infantil/trabalho-infantil-domestico>> Acesso em:02/12/2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação na escola**/ Universidade de Brasília 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Michael Cole. Et. al (Orgs.). Martins Fontes, São Paulo, 2003.