



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JAMILASTREIA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES DA
PRESENÇA FREIREANA NA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES**

FORTALEZA
2007

JAMILASTREIA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES DA
PRESENÇA FREIREANA NA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª. PhD. Eliane Dayse Pontes Furtado

**FORTALEZA
2007**

JAMILASTREIA ALVES DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES DA PRESENÇA
FREIREANA NA PRÁTICA DE ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: ____/____/2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. PhD. Eliane Dayse Pontes Furtado

Prof^a. Dr^a. Sônia Pereira Barreto

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Barros

Prof.. Dr. Licínio Carlos Lima

Aos meus pais, **Luiz** e **Cássia**, referenciais em dignidade, honestidade e perseverança; ao meu marido-amigo-companheiro **Washington**, por sua cumplicidade e disposição em fazer também sua a minha luta; aos meus amados filhos **Matheus** e **Thainá**, pela abdicação paciente de minha presença; aos meus irmãos **Flor**, **Nabuco**, **Ubirajara** e **Lia** por sua torcida incondicional pelo meu sucesso; às minhas sobrinhas **Liana**, **Naiana**, **Gizele**, **Priscila**, **Edwirges** e **Ana Kelma** meninas e mulheres provedoras de um belo amanhã; e aos meus sobrinhos **Israel**, **Daniel** e **Luiz Victor**, homens e menino, fontes inspiradoras de melhores dias.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor da minha vida e força maior, que me impulsiona a seguir acreditando que o melhor ainda está por vir.

Ao professor **Justo Luiz Pereda Rodriguez**, pelo apoio na elaboração inicial do projeto.

À professora **Eliane Dayse P. Furtado**, por sua orientação na feitura desta dissertação.

Ao professor **Ribamar Furtado**, por propiciar em suas aulas momentos de reflexões e questionamentos capazes de instigar e desarrumar nossas certezas.

À professora **Bernadete Beserra**, por sua honestidade e competência admiráveis.

À professora **Sônia Pereira**, pelo seu carisma e capacidade de ponderação tão ausente nos dias atuais.

Aos professores **Ercília Maria Braga de Olinda** e **João Batista de A. Figueiredo**, cuja atuação à frente da disciplina de Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire foi digna de aplausos.

À amiga **Tarcileide Maria Costa Bezerra**, por sua palavra amiga e constante disposição em contribuir para a realização da pesquisa.

Ao amigo professor **B.C. Neto** pelo incentivo, carinho e solidariedade dispensados a mim.

Aos **colegas coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado**, com os quais compartilho dificuldades e vitórias da Educação de Jovens e Adultos.

Aos **professores-alfabetizadores**, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade em participarem comigo nessa jornada.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho.

“Para o ser humano, não vale a pena uma vida não investigada.”

(Sócrates)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a possível relação entre concepções freireanas que fundamentam a formação continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Alfabetização é Cidadania, executado pela Universidade Estadual do Ceará, e a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Caracteriza-se por uma pesquisa-intervenção, realizada com cinco sujeitos atuantes na alfabetização de jovens e adultos. O trabalho dividiu-se em três etapas. Na primeira, ocorreu a obtenção de informações acerca do conhecimento prévio dos sujeitos; na seguinte foi feita a formação continuada; e na última foram realizadas visitas às salas de aula para se observar a incorporação ou não, pelos alfabetizadores, das idéias tratadas durante o período de formação. Os resultados apontam para a confirmação da importância do revigoramento das idéias do educador Paulo Freire no contexto dos programas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há evidências de que os alfabetizadores possuem dificuldades em efetivar, na prática, as idéias freireanas estudadas nos encontros de formação. Apesar de serem unânimes em afirmar a sua importância para o sucesso da ação pedagógica, existem obstáculos à tentativa de romper com a educação tradicional, baseada no monólogo e na repetição. A falta de embasamento teórico-prático dos alfabetizadores, mesmo todos eles tendo já participado de várias capacitações oferecidas no âmbito do programa, merece maiores reflexões. E a constatação de mudanças nítidas na atitude dos alfabetizadores, após os encontros de formação, indicam que a abordagem e a metodologia adotadas na intervenção trazem contribuição efetiva à formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Concepções Freireanas; Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada.

SUMMARY

The present study had as objective to analyze the possible relation between “freirianas” conceptions that base the continued formation of the alphabetic teachers of Young and Adults in the Alphabetical Program is Citizenship, executed for the State University of the Ceará, and pedagogical practicing of the teachers in the classroom. Characterized for a research-intervention, carried through with 5 (five) operating citizens in the alphabetical program of adults and youngs. The work was divided in three stages. In the first one, the attainment of information concerning the previous knowledge of the citizens occurred; in the following one the continued formation was made; and in the last one, had been carried through visits to the classrooms to observe the incorporation or not, for the alphabetic teachers, of the ideas treated during the period of formation. The results point with respect to the confirmation of the importance of the “revigoramento” of the ideas of the educator Paulo Freire in the context of the programs related to the Education of Youngs and Adults. Moreover, it has evidences of that alphabetic teachers have difficulties in accomplishing, in the practical one, the “freirianas” ideas studied in the formation meetings. Although to be unanimous in affirming its importance for the success of the pedagogical action, obstacles to the attempt exist to breach with the traditional education, based in the monolog and the repetition. The lack of theoretician-practical basement of the alphabetic teachers, exactly having all these already participated of some qualifications offered in the scope of the Program, deserves greater reflections. The constatation of clear changes in the attitude of the alphabetic teachers, after the formation meetings, indicates that the adopted boarding and the methodology in the intervention bring contribution accomplish to the continued formation of the teachers.

Key-words: “Freirianias” Conceptions; Education of Youngs and Adults; Continued Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
1.1 Educação de Jovens e Adultos: breve linha do tempo	20
1.2 Direito, cidadania e democracia: importantes conceitos para a EJA	36
1.3 O pensamento freireano no contexto da Educação de Jovens e Adultos	49
2 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PERSPECTIVA DA EJA	56
2.1 Programa Brasil Alfabetizado: origem e caracterização	56
2.1.1 Programa Brasil Alfabetizado no Ceará: alfabetização é cidadania	61
2.2 Alfabetização é cidadania: a formação continuada em foco	63
3 CONHECIMENTO PRÉVIO COMO PONTO DE PARTIDA.....	72
3.1 Valorizando saberes já elaborados.....	72
3.2 Observando e interpretando perspectivas.....	77
4 A INTERVENÇÃO PROPICIANDO O SURGIMENTO DE OUTRAS VISÕES.....	84
4.1 Focalizando o processo de aprendizagem.....	84
4.2 Formação continuada: relatos de uma história	89
4.3 Avaliação: saberes constituídos e reconstituídos.....	100
5 SALA DE AULA: ESPELHO DA AÇÃO DOCENTE	104
5.1 Teoria e prática: encontros e desencontros	104
5.2 Sala de aula: situação limite e inédito viável.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Considero importante a breve reconstituição de minha história profissional para melhor compreensão da escolha do tema o qual proponho pesquisar, por ser consequência de uma série de fatos e reflexões ocorridos na minha trajetória de educadora, em especial, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, iniciei atividades profissionais como professora-alfabetizadora de jovens e adultos no município de Caucaia-CE. Durante os primeiros anos, na qualidade de docente, muitas dificuldades e angústias foram vivenciadas, principalmente relacionadas à necessidade de responder às situações novas, incertas e indefinidas que surgem no cotidiano escolar. Minha formação, moldada em um currículo normativo que enfatiza o “como-fazer”, talvez seja um dos elementos responsáveis por isso. Ao citar Schön (2000), Pimenta (2002, p. 19) confirma essa afirmação:

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Muitos questionamentos já surgiam naquela época: há realmente uma dicotomia entre teoria e prática? Os conhecimentos adquiridos na Universidade são inerentes apenas ao meio acadêmico? Como é possível unir os dois elementos, tornando-os complementares?

No ano de 1998, fui selecionada para atuar no Programa Alfabetização Solidária (PAS)¹ na função de Coordenadora Municipal de Caucaia-CE. O referido programa tratava-se, no início de sua criação, de uma ação da instância federal em parceria com municípios, empresas, organizações da sociedade civil e universidades com o objetivo de alfabetizar

¹Criado em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a concepção do PAS é a de uma organização não governamental privada de utilidade pública sem fins lucrativos, com atuação necessariamente em parceria com o governo por meio do Ministério da Educação, além de parcerias com as prefeituras das cidades nas quais o programa é atuante, com universidades, órgãos do governo e empresas, estatais ou não. Dada a sua natureza de organização não governamental, sobreviveu ao fim do governo FHC. Atualmente, disputa investimentos da iniciativa privada com o Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo governo Lula para a erradicação do analfabetismo no país.

jovens e adultos com idade mínima de 14 anos. A organização do programa ocorria da maneira como apresenta Maria Clara de Pierro (2000, p. 21) em sua tese de doutorado:

As instituições do ensino superior públicas e privadas coordenam as atividades de alfabetização, realizando a capacitação e o acompanhamento dos alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos locais, selecionados entre os moradores do município em que são instaladas as salas de aula. Professores estudantes universitários envolvidos nessas atividades recebem bolsas pagas pelo programa.

Assim, como coordenadora municipal do PAS, em Caucaia, município vizinho a Fortaleza, participei de capacitações² oferecidas a cada semestre. Durante anos, depoimentos de alguns professores-alfabetizadores eram bastante comuns nos momentos de capacitação. Lembro-me de alguns que ouvi, quando então, já atuava como professora-formadora:

*Para que tanta leitura se no final, na sala de aula, a coisa muda?
Na teoria é uma coisa, eu quero ver na hora de fazer...
É muito bonito no papel, mas a realidade é outra...
Eu gostaria de vê-la em minha sala de aula aplicando isso. Falar é fácil!*

Não nego minha adesão muitas vezes a esses pensamentos, principalmente quando a realidade objetiva do dia-a-dia escolar se apresentava dura e muitas vezes cruel: a carência de recursos humanos e materiais, as injustiças, as incompetências administrativas, a falta de respeito aos educandos e as omissões. As situações-limites³ porém, nutrem em seu interior suas contradições. Elas nos possibilitam ir ao encontro de novos horizontes completamente diferentes daqueles contemplados em um dado momento. Assim ocorreu em meu percurso na Educação de Jovens e Adultos. As dificuldades não propiciaram um desencadear de lamentações e desesperos, mas, contraditoriamente, semearam desejos e esperanças de novas possibilidades diante do real que ora se apresentava.

Em um período de aproximadamente dois anos estive em sala de aula como aluna e, em seguida, aceitando o convite do coordenador setorial do município de Caucaia,

² O termo capacitação tem sido alvo de críticas, por sugerir a incapacidade de pessoas que precisam ser capacitadas por meio de um curso, no entanto é utilizado pela instância promotora do Programa Alfabetização é Cidadania. Passarei a utilizar a expressão Formação Continuada por achá-la mais apropriada e coerente com as idéias defendidas por Paulo Freire.

³ Situações-limites são conceituadas por Paulo Freire como obstáculos que desafiam a prática dos homens e mulheres, sendo preciso enfrentá-las e superá-las.

professor Cândido Bezerra da Costa Neto⁴, passei a desenvolver um trabalho atuando na Formação Continuada de Professores, ministrando aulas acerca da metodologia aplicada na alfabetização de jovens e adultos. Comecei, assim, a participar do grupo da instituição superior parceira do programa no município: Universidade Estadual do Ceará. Esse momento foi, sem dúvida, um marco decisivo em meu crescimento pessoal e profissional, porque, ao ensinar, descobri-me aprendendo: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p. 26).

O primeiro contato com o pensamento freireano relacionado à alfabetização de jovens e adultos não ocorreu no Programa Alfabetização Solidária. Na universidade, já havia tido contato com sua obra, mesmo que de maneira limitada, pois muitas vezes na graduação nos são oferecidos textos descontextualizados e fragmentados, não permitindo maior aprofundamento das idéias dos autores.

Nos momentos da formação continuada, observei a utilização de vocábulos freireanos com muita freqüência. Entre professores-formadores e alfabetizadores, sem dúvida, Paulo Freire era o autor mais citado, admirado e reverenciado, sendo unânime a afirmação da importância, para o educador de jovens e adultos, tê-lo como referencial maior.

Algumas citações de Paulo Freire eram tidas como “carro-chefe”, sendo memorizadas e utilizadas com facilidade, soando como palavras de ordem: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1980, p. 79). “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (Ibidem, p. 93). “Ler o mundo é um ato anterior à leitura.” (Idem, 1992, p. 79). Apesar da menção de Paulo Freire nos encontros com professores-formadores e alfabetizadores, o erro ocorrido na graduação, anteriormente citado, também se repetia: não havia uma leitura mais aprofundada. Textos de algumas obras eram utilizados como leitura reflexiva, não levando, entretanto, a maiores aprofundamentos. Eu mesma devo confessar, apesar de minha admiração pelo autor, que não me havia dedicado a um estudo mais aprofundado de seus escritos.

Esse fato levou-me a outras indagações: o estudo realizado nas formações continuadas é suficiente para que os alfabetizadores compreendam a proposta da Educação de Jovens e Adultos? As contribuições deixadas por Paulo Freire são alvo de reflexão ou

⁴ Professor, poeta, pintor e escritor, foi Pró-Reitor de Extensão da Universidade Estadual do Ceará, sendo o Coordenador Geral dos Programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado.

reproduzidas, sem que haja uma compreensão destas? Que leituras de Paulo Freire foram realizadas pelos professores-formadores? Qual a compreensão que têm de sua obra?

Infelizmente, na época, as questões surgiam, mas eu não dispunha de nenhum instrumento capaz de possibilitar-me estratégias que me conduzissem a alcançar respostas. Havia há muito me afastado da academia e mergulhado no “fazer pedagógico” sem uma reflexão sobre a minha ação. Minhas leituras estavam reduzidas a “como ensinar”. E isso começou a preocupar-me. O perigo do ativismo, de fazer sem pensar sobre o fazer, já rondava minha prática. Hoje, lendo Freire (1996), compreendo a importância da reflexão que o educador deve realizar sobre sua prática pedagógica. Em *Pedagogia da Autonomia*, ele escreve: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 39).

O trabalho no PAS propiciou outros caminhos, ligados à Educação de Jovens e Adultos. Recebi convites de algumas assessorias na área de educação para ministrar cursos de Formação Continuada para professores da EJA e, ao aceitá-los, tive a oportunidade de apropriar-me mais da realidade da população que frequenta os programas da Educação de Jovens e Adultos. Ministrei aulas em aproximadamente vinte municípios do Estado do Ceará, tendo mantido contato direto com alfabetizadores e alfabetizandos. Essa experiência ampliou meus questionamentos, reforçando mais e mais minha sede de um conhecimento maior do que já me apropriara até o momento. Apesar de ter consciência do desempenho satisfatório do meu papel como formadora, o que se confirma no resultado positivo das avaliações dos cursos realizadas pelos professores-alfabetizadores, eu sabia: faltava alguma coisa!

Mesmo continuando com minhas atividades no Programa Alfabetização Solidária, iniciei o trabalho na Coordenação do Programa Brasil Alfabetizado, lançado em janeiro de 2003, no 1º governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e que recebeu no Estado do Ceará o nome de Alfabetização é Cidadania.

Utilizando-me novamente da experiência na Educação de Jovens e Adultos, agora em particular, no Programa Alfabetização é Cidadania, foi possível obter depoimentos diversos de educadores acerca das dificuldades dos alunos em expor seu pensamento, dar opiniões, discordar sobre temas, apesar de serem atuais e corriqueiros. Possibilitar a exposição dos conhecimentos prévios dos educandos antes de iniciar um conteúdo propriamente dito, tornou-se um desafio. Segundo os professores, os alunos “não sabem pensar”, “querem respostas prontas”, “preferem que a professora diga logo”. Ao fazermos um paralelo entre essa realidade e a das capacitações ocorridas para os educadores que atuarão na Educação de

Jovens e Adultos, verifica-se a reprodução, pelo educador, da mesma atitude que anteriormente contestava. Percebo um professor ansioso pelas respostas antecipadas, valorizando mais aquelas dadas por outros, disposto a anotar “tudo” sem discordar de “nada”, sem, portanto, refletir.

É necessário propiciar maiores investigações sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas de alfabetizadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que várias instituições responsáveis por essa modalidade de ensino, apresentam em seu discurso a prioridade em desenvolver uma educação voltada para a cidadania. Para ser cidadão precisamos refletir sobre essa cidadania. E, para que haja reflexão, é importante o investimento em pesquisas que tragam o tema para discussões, possibilitando um avanço no dinamismo da aprendizagem, em especial, da Educação de Jovens e Adultos.

O contato com várias pessoas em diversos municípios no Estado, a participação no Programa Alfabetização Solidária, a integração com a Universidade Estadual do Ceará e, conseqüentemente, com o Programa Brasil Alfabetizado – Alfabetização é Cidadania, propiciaram minha volta ao ambiente acadêmico. E aquilo que faltava começava a fazer mais falta ainda. Já não era possível esperar. Minha responsabilidade como educadora, participante do processo de aprendizagem, exigia bem mais do que técnicas e conhecimentos específicos sobre aquisição da leitura e escrita, para trabalhar com alfabetizadores de jovens e adultos.

Era preciso ir além. Aprender mecanismos capazes de propiciar respostas às minhas dúvidas e fortalecimento ou reformulação das certezas. Entre as incertezas, estavam as relacionadas à qualidade dos conteúdos trabalhados nas formações continuadas e a relação destas com a prática docente. Entre as certezas encontrava-se a idéia de que a teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire é por demais importante, sendo merecedora de maior reflexão pelos professores-formadores e alfabetizadores.

A pesquisa relativa ao tema da Educação de Jovens e Adultos surgiu, então, como elemento imprescindível para a continuidade de minha ação docente. Dela passarei a falar doravante, justificando-a e apresentando a metodologia utilizada.

Acredito que meu relato, até então, não deixa dúvidas quanto a minha íntima ligação com a modalidade da EJA. Sendo assim, não poderia deixar de direcionar a esta minha pesquisa. Por que, porém, Paulo Freire? A escolha de Paulo Freire também se justifica pelo fato de que esse autor está no centro de minhas indagações. É inegável a sua contribuição na Educação de Jovens e Adultos. Muito mais que pelos títulos recebidos no exterior, ainda hoje ele é lembrado por sua incansável luta em favor de uma educação libertadora, que

traduza as aspirações da maioria e não de uma minoria privilegiada. Seu pensamento ainda é atual e, como diz Gadotti (2005, p. 6):

Ele pode ser comparado a muitos educadores do século XX, mas ninguém melhor do que ele formulou uma pedagogia dos silenciados e da responsabilidade social, dos oprimidos e dos que não são oprimidos, mas estão comprometidos com eles e com eles lutam, como afirma na dedicatória do seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Usufruindo assim da proposta pedagógica de Paulo Freire, minha pesquisa teve como objetivo analisar a possível relação entre concepções freireanas que fundamentam a formação continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos do Programa Alfabetização é Cidadania, da Universidade Estadual do Ceará, e a prática pedagógica destes, em sala de aula, no sentido de aprimorar sua formação.

Tendo em vista a necessidade de buscar a informação diretamente com a população pesquisada, no caso, educadores de jovens e adultos, a opção pela pesquisa de campo foi considerada a mais apropriada. Para atingir o objetivo proposto, desenvolvi uma pesquisa-intervenção, utilizando um módulo de formação/capacitação, o diário da prática refletida, a entrevista, e, fundamentalmente, a observação participante, cuja definição de Cicourel (1969 *apud* HAGUETTE, 1992, p. 71) é a que retrata melhor minha compreensão a respeito dela:

Para nossos fins, definimos a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto.

Ao mesmo tempo em que participei no papel de agente formadora e de transformação do contexto, também atuei “[...] como receptáculo de influências do mesmo contexto observado.” (HAGUETTE, op. cit., p. 73). É importante esclarecer que minha participação foi de professora-formadora, função que já estava exercendo no Programa Alfabetização é Cidadania. Dessa forma, estive em constante contato com os alfabetizadores nos momentos de estudo das concepções freireanas e em sala de aula, onde elas foram ou não vivenciadas. Não compreendo minha função como portadora da verdade tampouco capaz de

elaborar todas as respostas. O pensamento das professoras, suas opiniões, desejos, reflexões e experiências foram fontes preciosas para a pesquisa.

A investigação contou com um número de cinco alfabetizadores que participaram do Programa Alfabetização é Cidadania, no município de Fortaleza-CE.

O quadro abaixo revela o perfil educacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa :

ALFABETIZADORES ⁵	ESCOLARIDADE	EXPERIÊNCIA EM EJA
Ana	Nível médio	Três módulos do Programa Alfabetização é Cidadania
Carlos	Nível médio	Três módulos do Programa Alfabetização é Cidadania
Antônia	Nível médio	Programa B.B Educar ⁶ durante um ano e três módulos do Programa Alfabetização é Cidadania.
Jaqueline	Superior Incompleto	Dois módulos do Programa Alfabetização é Cidadania
Marta	Superior	Três módulos do Programa Alfabetização é Cidadania

Fonte: Dados da pesquisa.

Os professores em destaque foram selecionados em um grupo de 10, no qual atuo como coordenadora municipal. Os critérios utilizados para a seleção foram os seguintes:

- todas participaram do módulo anterior do Programa Alfabetização é Cidadania possuindo, portanto, conhecimento prévio acerca da Educação de Jovens e Adultos;
- boa receptividade ao convite para participar da pesquisa;
- comprometer-se com a assiduidade e pontualidade nos dias estabelecidos para os encontros pedagógicos, e;
- localização da sala de aula a ser visitada com acesso razoável.

A pesquisa consistiu inicialmente de uma prévia elaboração de proposta de intervenção, em que foi abordada a teoria do conhecimento elaborada pelo educador Paulo Freire, em especial as concepções do diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis, aspectos que serão tomados como categorias de análise.

⁵ Em atendimento a pedido feito pelos alfabetizadores, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

⁶ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, coordenado pelo Banco do Brasil.

A investigação foi dividida em três etapas, sendo essa divisão apenas didática, não significando que tenham sido estanques e sequenciais. Em alguns momentos, ocorreram simultaneamente.

1ª ETAPA – Identificação do conhecimento prévio

Antes do início da formação ocorreram entrevistas com as professoras para verificar seu conhecimento sobre o pensamento de Paulo Freire. Esse momento foi importante por contribuir para a seleção de conteúdos a serem utilizados, bem como a valorização do saber dos sujeitos.

2ª ETAPA – Encontros de Formação Continuada para os alfabetizadores.

Após a análise das informações obtidas com as entrevistas e registros escritos, acerca do conhecimento prévio dos alfabetizadores, elaborei uma agenda inicial da formação continuada para os alfabetizadores, contendo:

- objetivos propostos;
- conteúdos específicos a serem trabalhados;
- recursos necessários para a execução;
- carga horária de 4 horas semanais (encontros aos sábados); e
- explicitação do tema central a ser abordado no encontro.

Ao término de cada encontro, realizava-se uma avaliação sobre este, propiciando, assim, novos elementos para uma mudança na agenda do próximo encontro, caso houvesse necessidade. A intenção era realizar uma avaliação processual e contínua.

Foram efetuados 11 (onze) encontros com os alfabetizadores em uma das salas de aula da Universidade Estadual do Ceará, no horário matinal de 8 às 12 horas.

O **primeiro encontro** teve como tema central *Conhecimento prévio: Paulo Freire*. A escolha deste tema para a abertura da Formação Continuada decorreu de motivos principais:

- atender a solicitação de alguns alfabetizadores em responder por escrito as perguntas das entrevistas, pois alegavam sentir maior facilidade na escrita em vez da oralidade, e;
- ampliar as informações sobre o conhecimento prévio dos alfabetizadores acerca do estudo sobre Paulo Freire.

No **segundo e no terceiro encontros**, foi abordado como tema central o registro e a reflexão da prática pedagógica. Essa temática teve como objetivo possibilitar aos alfabetizadores uma compreensão acerca do trabalho com o registro reflexivo como

instrumento importante no auxílio da melhoria da prática pedagógica desse profissional. A escolha de trabalhar com este instrumento decorreu de experiência anterior no município de São Gonçalo do Amarante-CE, em uma turma de educadores da EJA, cujo sucesso me animou a repeti-la. O registro propicia ao educador a sistematização de seu pensamento mediante narrativas que partem da descrição de sua ação docente e caminham pela análise, comparação, reflexão, chegando mesmo a soluções antes não imaginadas para problemas corriqueiros.

Durante os encontros posteriores, os alfabetizadores passaram a utilizar o diário reflexivo, onde fizeram registros de suas percepções, dúvidas, opiniões e angústias. Tratou-se de um diálogo consigo mesmo, em que o educador realizou uma tomada de consciência sobre sua prática, respondendo a diversas perguntas: o que faz? O que o levou a fazer tal prática? O que este “fazer” lhe diz sobre seus saberes, valores, crenças, teorias e atitudes como educador? Quais os resultados efetivos de sua prática?

No **quarto encontro**, iniciamos o estudo sobre Paulo Freire, focalizando diversos aspectos: nascimento, escolarização, vida afetiva, vida profissional, golpe de 64, exílio, retorno ao Brasil, vida político-partidária, participação na Secretária de Educação de São Paulo, homenagens recebidas e homenagens perdidas.

O **quinto encontro** teve como tema central o estudo do livro *Cartas a Cristina* de Paulo Freire, em especial, a 1ª carta, intitulada *A fome na minha infância*. Em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado.

O **sexto encontro** abordou o diálogo. À medida que foram lidas citações retiradas de *Pedagogia do Oprimido*, onde Paulo Freire enfatiza o tema diálogo, os alfabetizadores esboçavam sua compreensão acerca dos excertos do livro.

O **sétimo encontro** foi marcado pela leitura, em duplas, de textos do livro *Pedagogia da Autonomia*, relacionados ao diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis, visando a uma compreensão maior desses temas.

Na apresentação das duplas, algumas dúvidas e opiniões foram socializadas permitindo o desencadear de um rico debate sobre o assunto em foco. Em razão, porém, de imprevisto e do tempo adiantado, não foi possível a finalização das atividades, o que só ocorreu no **oitavo encontro**, tendo este sido marcado pela leitura de alguns textos do livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente*, relacionados ao diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis, visando a uma compreensão maior desses temas.

Não foi possível a realização do **9º encontro** em sua íntegra, em razão da falta de energia na Universidade Estadual do Ceará. Como a programação contava com a emissão de um vídeo, por decisão de todos, após a entrega de frequências, relatórios, leitura de alguns registros reflexivos e lanche coletivo, o grupo foi dispensado.

No **10º e no 11º encontros**, finalmente, realizou-se a emissão do vídeo (1ª e 2ª partes, respectivamente) sobre Paulo Freire com apresentação de Moacir Gadotti e Ângela Antunes.

Por intermédio do vídeo, os alfabetizadores ampliaram seus conhecimentos acerca de Paulo Freire, ouvindo o próprio autor expor suas idéias e a apresentação de um projeto para a Educação de Jovens e Adultos, respaldado na concepção freireana de ensinar-aprender.

O **12º e o 13º encontros** tiveram como objetivo a avaliação dos conhecimentos adquiridos ou ampliados pelos alfabetizadores. Para isso, realizaram-se dinâmicas e registro escrito.

Uma vez concluído o relato acerca dos encontros, seus conteúdos de trabalho serão analisados ao longo da presente dissertação, para a terceira e última etapa.

3ª ETAPA – Investigação, na prática, da incorporação das concepções.

Realizei observações nas salas de aula dos alfabetizadores com o objetivo de perceber se as concepções freireanas trabalhadas nos encontros, em especial, o diálogo, a valorização do conhecimento do aluno e a práxis, fizeram parte do trabalho pedagógico em seu cotidiano.

Considereei importante trazer a metodologia já na introdução, para possibilitar ao leitor uma compreensão mais clara dos capítulos desenvolvidos no presente ensaio.

Assim, no primeiro capítulo – **Panorama da Educação de Jovens e Adultos** – apresento a história da Educação de Adultos, desde o Brasil – colônia aos dias atuais, transitando por eventos e documentos internacionais, fazendo em seguida uma reflexão sobre os termos direito, cidadania e democracia, finalizando com o pensamento freireano no contexto da EJA.

No segundo capítulo – **O Programa Brasil Alfabetizado na perspectiva da EJA** – caracteriza os Programas Brasil Alfabetizado e Alfabetização é Cidadania, para, em seguida, focalizar a Formação Continuada de Professores.

O terceiro capítulo – **Conhecimento prévio como ponto de partida** – aborda as descrições e reflexões realizadas junto aos alfabetizadores na primeira etapa da pesquisa, objetivando dar voz aos sujeitos para, ao ouvi-los, valorizar os seus saberes.

O quarto capítulo – **Intervenção propiciando o surgimento de outras visões** – centraliza-se nos momentos de Formação Continuada à luz do pensamento de Paulo Freire, onde os alfabetizadores manifestam opiniões, sentimentos, dúvidas e reflexões.

O quinto capítulo, intitulado **Sala de aula: espelho da ação docente**, remete-nos ao espaço da sala de aula onde os alfabetizadores, ao se relacionarem com os alfabetizados, vivenciam obstáculos e desafios na incorporação e concretização das idéias tratadas durante o período de formação.

As análises realizadas nas três etapas da pesquisa levaram a resultados que foram sistematizados nas **Considerações Finais**, com base nas quais posso confirmar a importância da revitalização do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao final do trabalho, no segmento **Apêndices** encontram-se as agendas utilizadas para a Formação Continuada dos Alfabetizadores, bem como fotografias, a fim de mostrar alguns momentos de atividades vivenciadas por alfabetizadores e alfabetizados participantes da pesquisa.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil, país que ainda se recente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 46).

Esse capítulo é iniciado com uma breve linha do tempo da trajetória da Educação de Jovens e Adultos desde o Brasil Colônia aos dias atuais. O objetivo dessa recuperação histórica decorre da importância de compreensão do elo entre a realidade objetiva de uma época, com seus fatores sociais, econômicos, políticos e religiosos, e a forma de tratamento dada à educação. Os interesses variam de acordo com o período histórico, sendo então as raízes da EJA de ordem histórico-social.

Reflito, também, acerca dos termos direito, cidadania e democracia utilizados constantemente no contexto da EJA, sendo relevante a sua compreensão.

1.1 Educação de Jovens e Adultos: Breve linha do tempo

O Brasil passa por uma mudança de paradigmas relativa à educação e, em especial, ao tema desta pesquisa – a Educação de Jovens e Adultos. Importante se faz, no primeiro momento, que me reporto à sua trajetória no Brasil para melhor compreensão do percurso histórico dessa modalidade educativa. São muitas as variações apresentadas pela história da EJA, em seus primeiros tempos, apenas educação de adultos, e demonstram uma íntima ligação com as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos do país.

Desde a época do Brasil colonial, já é possível assinalar uma educação voltada para adultos. Os padres jesuítas proclamavam sua missão redentora de “salvar almas perdidas”, embora o objetivo maior dessa ação estivesse ligado ao desejo do colonizador português de domesticação dos nativos, facilitando com isso a exploração das riquezas

existentes na nova terra conquistada. Realizava-se, com efeito, uma parceria entre Igreja e nobreza, na qual:

[...] a realeza e a Igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores. (PILETTI, 1987, p. 165).

Após duzentos e dez anos desempenhando o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, os jesuítas possuíam grande autonomia e domínio na Colônia, o que desagradou à Coroa Portuguesa, provocando sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. A ausência dos missionários desorganizou o ensino até então estabelecido, apenando, principalmente, a elite, pois a educação popular era quase inexistente, dada irrelevância de expandir o domínio das técnicas da leitura e escrita para todos os setores sociais.

No período regencial, já era possível identificar escolas de adultos, e, até a proclamação da República, o índice de analfabetismo era alarmante, sendo inversamente proporcional ao número de escolas. Esse fato torna-se justificável, haja vista a centralização da economia na agricultura, não ficando assim a leitura e a escrita no âmbito das necessidades básicas da população. Ler e escrever para quê? Vital é saciar a fome para manter-se existindo. Portanto, a ênfase é no semear, arar, cuidar e colher da terra.

Na década de 20, do século imediatamente passado, com a urbanização crescente no início da indústria nacional, surgiu a necessidade de mão-de-obra local, com o estabelecimento da ordem social nas cidades, bem como movimentos operários que destacam a educação em suas reivindicações. Com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia, trazendo a exigência de uma educação acadêmica e elitista, enquanto o restante da população continuava analfabeta. Assim sendo:

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa. (PAIVA, 1973, p. 28).

Verificam-se, entretanto, avanços; e grandes reformas educacionais foram realizadas. No âmbito da educação de adultos destacou-se: “[...] nessa época, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.” (MEC, 2002, p. 14).

As mudanças políticas e econômicas, desde a revolução de 1930, propiciaram a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Verificou-se que:

Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição. (PILETTI, 1987, p. 190).

Com o impulso provocado pela Constituição de 1934, instituindo nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, a educação de adultos firmou-se, na década de 1940, como questão de política nacional. Segundo o documento da Proposta Curricular da EJA (2002), nesse período foram destaques em âmbito nacional:

- a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- o serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; e
- a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infra-estrutura aos estados e municípios para atender à Educação de Jovens e Adultos.

Convém relatar que, nesse período, o analfabetismo era considerado como a “chaga social” que explicava o atraso econômico do país. Considerava-se o analfabeto, um incapaz, responsável pela falta de progresso do país, marginalizando-o e apenando-o com a vergonha de não saber ler e escrever. Na época, ocorreu que:

Uma professora encarregada de formar educadores da Campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto: Dependente do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem

que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem, responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente [...]. (BRASIL-MEC, 2002, p. 20)

Durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto contribuíram também as teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. (BRASIL-MEC, 2002, p. 21).

Várias críticas foram dirigidas à Campanha de Educação de Adultos, entre elas o caráter superficial do aprendizado que se efetivava em um curto período e a inadequação do método à população adulta.

No final da década de 1940, mais especificamente no ano de 1949, aconteceu em Elsinore, Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I Confinteia), sendo marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desde então, as conferências internacionais de Educação de Adultos passaram a ocorrer com intervalos de aproximadamente 10 anos, quando especialistas e gestores fixam diretrizes para a Unesco.

Avançando em nosso percurso histórico, chegamos à década de 1950, na qual destacamos no Brasil, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), pois conforme Paiva (1972, p. 225) “[...] sua criação é um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural, de grande importância entre nós desde os anos 20.” Ainda conforme a autora:

As atividades da Campanha Nacional de Educação Rural tinham dois pontos principais de apoio: as Missões rurais, cuja metodologia deriva da experiência de Itaperuna⁷, e os Centros de Treinamento (destinados aos professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação de base). Além disso, existiam cursos especiais para capacitação de pessoal da própria Campanha. (Ibidem, p. 229).

Após um período de atuação entre 1952 e 1963, a CNER foi extinta pelo MEC. A década de 1960 foi marcada inicialmente por um evento internacional importante para a Educação de Jovens e Adultos: a II Confinteia, realizada em Montreal, que refletiu o contexto de mudança e crescimento econômico do período, priorizando a alfabetização e propondo a integração da educação de adultos ao sistema de ensino.

⁷ Município onde foram desenvolvidas missões rurais de Educação de adultos, vistas como um instrumento para conter a migração rural-urbana.

No Brasil, ao tempo em que ocorriam as ações governamentais, também surgiram, no final da década de 1950 e início de 1960, movimentos de educação e de cultura popular, emergindo de vários locais do país, encontrando maior expressividade no Nordeste, nas idéias do educador pernambucano Paulo Freire.

O nome de Paulo Freire surgiu associado a um novo paradigma teórico e pedagógico, tendo um papel importante no desenvolvimento da EJA no Brasil. Freire destaca a educação como instrumento de politização e conscientização. Segundo ele, a realidade do educando deve ser o ponto de partida e seus saberes devem ser valorizados, o que implica a renovação de métodos e procedimentos educativos.

Com o encerramento da Campanha Nacional de Alfabetização, iniciada em 1947, e a divulgação das idéias de Paulo Freire, intelectuais, estudantes e católicos se engajam em uma ação política junto aos grupos populares. São exemplos desses: Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular (Ceplar) e Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. A experiência desta última, com êxito em Angicos, no Rio Grande do Norte, culminando na alfabetização de adultos em um curto período, aliada à pressão de vários educadores junto ao governo federal, fizeram com que o MEC designasse Paulo Freire para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, adotando o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. O programa não conseguiu dar os primeiros passos, pois foi interrompido com o golpe militar de 31 de março de 1964. O governo militar apreendeu milhares de exemplares da Cartilha do MEB, sob o argumento de “perigosamente subversivo”. Paulo Freire foi preso com outros educadores que trabalhavam com ele, ficando na prisão durante 70 dias, depois libertado. Por não sentir segurança no Brasil, partiu para um exílio de mais de 15 anos. Durante esse período realizou importantes trabalhos com a educação de jovens e adultos e escreveu sua obra mundialmente famosa: *Pedagogia do Oprimido*.

Segundo Paiva (2007), o projeto nacional do golpe militar foi legitimado pela Constituição de 1967 e a emenda de 1969, que ofereceram pouco à educação, sendo esta relacionada ao desenvolvimento e à noção de investimento. Ocorreu que “Na Emenda Constitucional de 1969 (art. 176, § 3º incisos I e II) aparece pela primeira vez a educação como *dever* do Estado, assegurado, apenas o ensino primário obrigatório para todos, dos sete aos 14 anos como direito.” (Ibidem, p. 1).

Em 1972, realizou-se em Tóquio a III Confinteia, que enfatizava a vinculação do sucesso dos programas educativos ao desenvolvimento econômico-social e a participação dos excluídos.

Nacionalmente, a década de 1970, foi marcada pela ditadura militar. O novo governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) tendo como objetivo a abolição do analfabetismo em apenas dez anos, meta esta não atingida de acordo com o Censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais após o período estabelecido para o cumprimento da ação.

O Mobral foi favorecido com um volume significativo de recursos e utilizou-se de fragmentos do “método Paulo Freire”, esvaziando, porém, todo o sentido crítico e problematizador. A educação de adultos foi objeto de uma estagnação política e pedagógica, tornando-se vazia e superficial. Assim:

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chaves, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (BRASIL-MEC, 2002, p. 26).

Deve-se, entretanto, assinalar duas iniciativas que derivaram desse período. A primeira tratou-se da implantação do ensino supletivo. Acerca disso Vieira (2004, p. 40) registra:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Apesar da importância dessa lei ao conferir a escolarização básica a jovens e adultos, institucionalizando-a nas redes de ensino, ela encontra-se permeada pelo paradigma compensatório, que “[...] atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência.” (DI PIERRO, 2005, p. 20). Ainda sobre essa lei, a autora tece algumas críticas pertinentes:

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a

distancia e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e da instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades da educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um sistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 115).

A segunda iniciativa refere-se à criação do Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Sua importância consistia no fato de que “Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam parcialmente a leitura e a escrita.” (MEC, 2002, p. 26).

No início de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas. Ocorreu a campanha a favor das eleições diretas sendo visível a organização da sociedade por meio de entidades, movimentos sociais e partidos políticos opositores à ditadura. Uma nova idéia de Educação de Jovens e Adultos floresceu simultaneamente ao instalar da redemocratização. A Constituição promulgada em 1988 garantiu importantes avanços. O seu artigo 208 registra:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Segundo Baia Horta (1998, p. 25) “A Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo⁸, abandonado desde a década de 30.” Isso trouxe implicações favoráveis à educação, pois

[...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão de democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional. (CURY *et al.*, *apud* BAIA HORTA, 1998, p. 27).

⁸ O direito público tanto pode ter como titular o Estado, como o particular (cidadão). O direito subjetivo do cidadão é a possibilidade que o administrado, funcionário, ou não, tem de exigir, da administração pública, o cumprimento de determinadas prestações, garantidas pelas normas jurídicas.

O ano de 1985 foi marcado em âmbito internacional pela IV Confinteia e com o surgimento da Fundação Educar, após a extinção do Mobral, com a missão de apoiar financeira e tecnicamente as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política, porém teve curta duração, pois, em março de 1990, com o início do governo Collor, a fundação Educar foi extinta, o que ocasionou o afastamento da União, significando um enorme vazio em termos de políticas para o setor. As atividades da EJA ficaram sob a responsabilidade dos estados, do Distrito Federal e municípios. O governo federal absteve-se de seu papel como mediador e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. A EJA perdeu espaço nas ações governamentais.

Os anos de 1990 tiveram como marco inicial importante a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde 155 governos, dentre eles o Brasil, afirmaram-se seu compromisso de garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia.

Em setembro de 1996, foi sancionada a Emenda Constitucional 14, que retirou do texto original da Constituição de 1988 o caráter de obrigatoriedade de ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Essa mudança teve duas sérias implicações, na visão de Baia Horta (1998, p. 30): “Isto significou retirar do texto constitucional o caráter de” direito público subjetivo “[...] para o acesso ao ensino fundamental daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e a imputação da responsabilidade da autoridade competente pelo seu não oferecimento.”

Após a Emenda 14, promulgou-se em dezembro do mesmo ano a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), restituindo ao ensino fundamental a dimensão de obrigatoriedade e o caráter de direito subjetivo presente na Constituição de 1988. Acerca da não-convergência da LDB com a Emenda 14 nos dois pontos acima mencionados, Baia Horta (1998, p. 30), argumenta: “[...] não consideramos que tal definição legal seja inconstitucional, visto não estar explicitamente proibida pela Emenda 14.”

Em termos de financiamento, o ano de 1996 deu início a uma restrição dos recursos aplicados na Educação de Jovens e Adultos, quando o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), vetou a contagem de matrículas dessa modalidade nos cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), propiciando assim um desestímulo na ampliação das salas de EJA nos estados, no Distrito Federal e municípios. Para Di Pierro (2005, p. 25): “[...] a educação de jovens e

adultos viveu à míngua, por força do veto presidencial à lei que regulamentou o FUNDEF, mas também por não ser beneficiada com os empréstimos concedidos pelos Bancos Mundial e Interamericano para a melhoria do ensino básico.” Outra ação realizada pelo governo FHC deixou evidente a falta de prioridade dedicada a EJA pelo governo federal, que:

Fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Ceneja) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo. (DI PIERRO, 2005, p. 128).

No cenário internacional, um evento de grande relevância para a educação, realizado em julho de 1997, em Hamburgo, foi a V Confintea, tendo entre seus objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida, visando facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo, e, efetivar uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

Essa Conferência teve uma característica especial, pois de acordo com Di Pierro (2000, p. 138):

Pela primeira vez na história das conferências de educação de jovens e adultos, organizações da sociedade civil tiveram intensa participação e puderam influir nas decisões finais, escrevendo sua marca na Declaração de Hamburgo, dentre outros, os tópicos relativos à equidade de gênero.

Vislumbrou-se então a parceria entre as instituições governamentais e organismos da sociedade civil em torno da Educação de Jovens e Adultos. Sobre essa parceria, Di Pierro (2005, p. 27) alerta:

As parcerias comportam certa ambigüidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a essa demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização de educação de jovens e adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais.

A Declaração de Hamburgo, documento que divulgou as conclusões da V Confinteia, destaca o desenvolvimento centrado no ser humano, a existência de uma sociedade participativa e o respeito integral aos direitos humanos como requisitos para o desenvolvimento justo e sustentável. Sobre a Educação de Adultos, registra em seu artigo 2º:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.

O dispositivo explicita a concepção de educação como direito e eleva a Educação de Adultos a um elevado patamar, concebendo-a como valioso instrumento de resposta aos problemas mundiais. A idéia de compensação ou suplência foi substituída por uma educação contínua capaz de ultrapassar as barreiras do tempo e espaço. Assim sendo:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p. 120).

Ao discorrer sobre a questão da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida, Lima (2007, p. 14), registra: “O protagonismo conceptual e a apologia actualmente registrados pelas idéias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais.”

É significativo registrar as áreas temáticas priorizadas na V Confinteia, assumidas por vários países, dentre eles o Brasil:

1. formação para a cidadania, para a democracia e para uma cultura de paz;
2. garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica;
3. promoção da igualdade e da equidade nas relações entre homens e mulheres;

4. formação para o mundo do trabalho, diante das transformações da economia mundial;
5. preservação do meio ambiente, da saúde e da população;
6. democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação;
7. direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas, migrantes, reclusos, portadores de deficiências;
8. promoção da cooperação e da solidariedade internacionais;
9. melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; e
10. ampliação do financiamento da educação de adultos.

Como iniciativas governamentais importantes no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos, desde a V Confinteia, deu-se ênfase ao:

- * Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor), com o objetivo de qualificar e requalificar anualmente 20% da população economicamente ativa (PEA), formada por aproximadamente 15 milhões de trabalhadores;
- * Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, com o objetivo de oferecer educação de jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária;
- * Programa Alfabetização Solidária (PAS), concebido em 1996 e vinculado à Casa Civil da Presidência da República, com a função de coordenar as ações sociais emergentes de combate à pobreza. O PAS foi destinado inicialmente a alfabetizar jovens e adultos dos municípios das regiões Norte e Nordeste que apresentavam índices de analfabetismo superiores à média nacional.

Após, a V Confinteia, por iniciativa da sociedade civil, também foram constituídos os fóruns permanentes da Educação de Jovens e Adultos nos estados e municípios brasileiros, que, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, passaram a ser reconhecidos pelo MEC, como instância consultiva. O Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil (2004, p. 187) registra o fato de que:

Esses Fóruns têm caráter consultivo e/ou deliberativo e contam com a participação dos segmentos governamentais e não-governamentais. Têm por finalidade discutir uma política nacional de educação de jovens e adultos e estabelecer ações articuladas de cooperação entre as esferas do governo e

demais segmentos da sociedade civil. Os Fóruns pretendem, ainda, colaborar para a revisão e alargamento do conceito de educação de jovens e adultos e promover a divulgação e intercâmbio de experiências, estimulando a realização de encontros estaduais e regionais.

Escrevendo sobre a relevância dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos, Paiva (2006, p. 531), destaca:

A legitimidade desses espaços de produção – os fóruns, aos quais se atribui a categoria de movimento social – vem sendo reconhecida, no atual momento histórico, pelo governo federal que, identificando a potência das articulações políticas e ideológicas ali realizadas, tem mantido com eles canais de interlocução direta e formal visando à elaboração, consolidação, avanço e enraizamento das políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos.

A criação dos fóruns possibilitou uma mobilização anual para a criação de encontros nacionais de Educação de Jovens e Adultos; (ENEJA), tendo sido o primeiro realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1999, seguido por Campina Grande (2000); São Paulo (2001); Belo Horizonte (2002); Cuiabá (2003); Porto Alegre (2004); Goiânia – Brasília (2005); e Recife (2006). Ao término de cada ENEJA realizou-se a elaboração de um relatório com a síntese das reflexões produzidas nos eventos gerando um rico acervo para a memória do pensamento contemporâneo da EJA, além de manter em evidência o debate acerca das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

Voltando ao ponto onde deixei, e avançando um pouco mais no tempo, foi iniciada a década de 2000, com a realização do Fórum Mundial de Educação, em Dacar, capital do Senegal, cujo objetivo principal foi reafirmar e avaliar os dez anos da Declaração de Educação para Todos. Em documento de apresentação do evento organizado por Ireland, Machado e Paiva (2004), o então Ministro da Educação, Tarso Genro escreveu que:

[...] na maioria dos países em desenvolvimento, a meta da educação básica fora reduzida à educação primária para todos que, proposta como piso mínimo, tornou-se teto máximo. A proposta de educação para todos se reduziu à educação para todas as crianças e adolescentes, excluindo ou dando atenção marginal para a educação e aprendizagem de adultos.

No fórum Mundial de Educação, 164 governos adotaram as seis metas estabelecidas de Educação para Todos. A 4ª refere-se especificamente à Educação de Jovens e Adultos, pois visa alcançar uma melhoria de cinquenta por cento nos níveis de alfabetização

de adultos até 2015, principalmente para as mulheres, e o acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

Ao traçar esse breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber as diversas concepções que a permearam. Paiva (2006, p. 522) resume esse percurso:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender para toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Em uma das iniciativas governamentais de investimento na Educação de Jovens e Adultos, em janeiro de 2003, assistimos ao anúncio, pelo governo federal, na administração do presidente Lula, a prioridade à Educação de Jovens e Adultos, como forma de saldar a dívida social antiga para com aqueles excluídos de seu direito à aquisição da leitura e escrita, como um dos mecanismos de acesso à cidadania. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Foi lançado, então, o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiu com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização. Logo depois, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que, de acordo como o ministro da educação, Tasso Genro e o representante da Unesco no Brasil, Jorge Wertein:

[...] na nova estrutura do Ministério da Educação, marca o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma agenda de inclusão educacional para enfrentar os principais desafios da enorme dívida histórica do país no que se refere à educação, não de forma pontual, mas na perspectiva da educação continuada, firmando compromissos que remeteram à democratização dos sistemas de ensino e à criação de instrumentos que garantam a educação para todos. (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 9).

É no Programa Brasil Alfabetizado, em especial, que focalizo esta pesquisa e o objetivo de traçar essa breve linha do tempo, embora correndo o risco de fragmentar a realidade, decorre da importância do reconhecimento de que diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e escolarização de adultos acompanham lutas

ideológicas e políticas de cada período, trazendo conseqüências pedagógicas sérias ao processo educativo. Essa compreensão é fundamental para o estudo e análise da Educação de Jovens e Adultos, dentro da perspectiva do pensamento freireano.

O século XXI apresenta-se repleto de grandes inovações e possibilidades jamais visualizadas pelas mais brilhantes mentes humanas. A tecnologia se expande com rapidez inusitada. Os limites espaciais e temporais são ultrapassados com um simples toque nas teclas do computador, no mouse, ou até ao comando de voz. A sociedade se defronta, porém, com dados contraditórios quando, comparados aos avanços alcançados.

Chegou o século atual com um imenso número de habitantes do Planeta que não sabem ler e escrever. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação para todos – EPT 2006, o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos⁹ (IDE) que engloba quatro metas: a Universalização da Educação da Educação Primária (UEP), a alfabetização de adultos, a igualdade entre os gêneros e a qualidade da educação em 2002, apresenta os seguintes resultados:

	Longe da Educação para Todos: IDE abaixo de 0,80	Posição Intermediária: IDE entre 0,80 e 0,94	Perto da Educação para Todos: IDE entre 0,95 e 0,97	Educação para Todos alcançada: IDE entre 0,98 e 1,00
África Subsaariana	16	7	1	
Estados Árabes	5	10	1	
Ásia Central		2	1	2
Leste da Ásia e Pacífico	3	7	2	1
Sul e Oeste da Ásia	3	1		
América Latina/Caribe	1	20	4	1
América do Norte/Oeste da Europa		1	7	8
Europa Central e Leste Europeu		1	12	4
Total	28	49	28	16

* Fonte: Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT 2006

É possível inferir que:

- O IDE de 46 países está acima de 0,95, fazendo com que eles sejam considerados países que alcançaram a educação para todos ou estão perto de

⁹ É um índice que fornece uma medida concisa da situação de um país em relação à Educação para Todos. O IDE situa-se entre 0 e 1; 1 sendo o alcance de Educação para Todos.

alcançá-la. Encontram-se localizados, em sua maioria, na América do Norte e Europa.

- O IDE de 49 países encontra-se entre 0,80 e 0,94, estando localizados principalmente na América Latina e Caribe.
- O IDE de 28 países está abaixo de 0,80, o que demonstra a improbabilidade de alcançarem a educação para todos até 2015. O Brasil encontra-se nesse grupo de países que podem não atingir a meta, caso mantenha os índices de alfabetização de jovens e adultos verificados até 2004.

A Unesco também menciona o Brasil como um dos 12 países com o maior número absoluto de analfabetos e que reúnem 75% das 771 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. E, se não bastasse, a cada dia, nas escolas são “produzidos” contingentes de alunos que, apesar de freqüentá-la, também não conseguem adquirir o sonhado domínio da leitura e escrita, refletindo na ampliação do número de jovens na EJA. Entre as possíveis explicações para esse aumento, Di Pierro (2005, p. 1122) escreve:

O percurso marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se a combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a freqüência a essa modalidade de educação básica.

Não é possível esquecer que a educação de Jovens e Adultos está num âmbito mundial marcado pelo fenômeno da globalização que, conforme Ireland, Machado e Paiva (2003, p. 4):

Globalização exige liberalização, exige ajustes estruturais dolorosos, requer um trabalhador com uma formação flexível, apto a mudar de profissão quando o mercado exige, disposto a mudar de cidade ou região na sua busca de emprego, disposto até a perder direitos básicos para segurar seu emprego. O conceito de progresso ou desenvolvimento é traduzido pela possibilidade de produzir e consumir mais e não pela possibilidade da busca crescente de um mundo igualitário e solidário.

Nesse contexto encontra-se a Educação de Jovens e Adultos. As teias de relações estabelecidas entre as nações tornam todos co-responsáveis pelas conseqüências maléficas ou

benéficas da aldeia global¹⁰. Uma ação praticada por um país passa a interferir diretamente em outro. É o “efeito dominó” que faz os cúmplices, independentemente da vontade de cada pessoa.

Para Ireland, Machado e Paiva (2003, p. 6), não cabe responsabilizar apenas os governos locais ou nacionais pela pobreza:

Em outras palavras, a responsabilidade pela pobreza do norte ou nordeste do Brasil, da Etiópia, do Bangladesh ou da China, não pode mais ser atribuída somente aos governos locais e às suas políticas mal concebidas, mas, também, à comunidade internacional. A riqueza e os altos padrões de consumo dos Estados Unidos da América e dos outros países do G7 (Canadá, Japão, Alemanha, França, Inglaterra e Itália) são umbilicalmente relacionadas à fome e à pobreza cruel de povos em outras regiões do mundo. Assim, a busca de soluções para os desafios da educação de jovens e adultos é uma busca que exige a participação de governos e entidades nacionais e internacionais.

Conclui sintetizando: “Como educadores de adultos somos chamados a agir localmente, mas pensar nacionalmente e globalmente.” (IRELAND, 2003, p. 10).

Como forma de reação à globalização econômica que promove a exaltação do ter em detrimento do ser, são perceptíveis, a partir da década de 1990, iniciativas para que o ser humano seja a matéria-prima em destaque para o desenvolvimento. Paulo Freire (1980), já exprimia seus cuidados com a desumanização. Para ele:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da inconclusão. (p. 30).

O autor completa concedendo ao homem, o que chama de vocação ontológica do Ser mais: “[...] vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos

¹⁰ Conceito criado pelo sociólogo canadense Herbert McLuhan, segundo o qual, o progresso tecnológico reduz o planeta à mesma situação que ocorre em uma aldeia, ou seja, o mundo encontra-se interligado com estreitas relações econômicas, políticas e sociais.

opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (Ibidem, p. 30).

A priorização pelo desenvolvimento centrado no ser humano é percebida desde a Conferência de Jomtien (1990), sobre Educação para Todos e outras que a seguiram. Em seu artigo 1º, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, registra:

Nós participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver.

No decurso da década da alfabetização¹¹ (2003-2012) é preciso fazer reflexões e realizar ações mais efetivas para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, com identidade própria, e inseri-la definitivamente nas políticas públicas nacionais.

Concluo a reflexão inicial acerca do percurso da EJA com a oportuna inquietação:

Se na passagem do Brasil Império para o Brasil República tínhamos a maioria da população sem o domínio da leitura e da escrita e isso significou uma herança socioeconômica de grande desafio, o que dizer, e principalmente o que fazer, nos dias de hoje, quando herdamos um Brasil ainda repleto de analfabetos, quando desejamos a mudança desse cenário a fim de chegarmos a um Brasil Alfabetizado? (SOARES, 2001, p. 64).

1.2 Direito, cidadania e democracia: importantes conceitos para a EJA

Concordo com Furtado (2004, p. 49) quando assinala que:

[...] é preciso que se diga que a sociedade civil não assistiu passiva ao desenrolar desses acontecimentos. A agonia da ditadura militar (final dos anos de 1980) veio acompanhada do ressurgir dos movimentos sociais, das lutas pela redemocratização do país, das lutas pela reforma agrária.

¹¹ O Fórum Mundial da Educação ocorrido em Dacar, em 2000 intitulou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização no Período de 2003-2012.

Sem dúvida, a educação era “cavalo de batalha” dos movimentos sociais. É preciso fazer justiça à luta do Movimento dos Sem-Terra, porque, lutando por uma educação do campo de qualidade, seu trabalho na EJA, em parceria com a universidade, foi fundamental para os avanços qualitativos, através da ação pedagógica desenvolvida no Provera, que adotou a Pedagogia de Paulo Freire como fonte de inspiração. Nas suas pautas de reivindicação, e em diversos documentos que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos, freqüentemente, são utilizadas palavras como: direito, cidadania e democracia, destacadas como elementos importantes para a constituição de uma sociedade justa e solidária. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos cita o trio de palavras:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um **direito**: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da **cidadania** como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da **democracia**, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Em trabalho de pesquisa Paiva (2006, p. 520) utiliza os conceitos direito e democracia, justificando esse procedimento:

Entendo que a questão da educação de jovens e adultos assume a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas, e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos, tomei como matrizes conceituais *direito* e *democracia*, admitindo que são estes os conceitos fundantes da ampliação da compreensão do que é a educação de jovens e adultos, na contemporaneidade.

Acrescento para as discussões o conceito de cidadania, também presente no nome do Programa-alvo de minha pesquisa: Alfabetização é Cidadania. Acredito na importância da reflexão sobre o significado desses termos, aplicados constantemente no meio educacional e político, com sentidos e intenções diferentes, gerando por vezes contradições conceituais pelos que os empregam.

O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986) leva à descoberta de um total de vinte e duas definições para a palavra direito, entre elas: “[...] aquilo que é justo, reto, conforme a lei; prerrogativa que alguém possui de exigir de outrem a prática ou

obtenção de certos atos, ou o respeito a situações que lhe aproveitam; o conjunto de normas vigentes em um país; o que segue sempre a mesma direção; reto, direito.” Além disso, há uma categorização em direito administrativo, direito adquirido, direito aéreo, direito assistencial, direito autoral, dentre outros. São citados cerca de cinquenta tipos de direitos. Ao ler os jornais, assistir aos noticiários na televisão ou mesmo participar de conversas no dia-a-dia, se está sempre deparando com frases que destacam a questão dos direitos dos cidadãos. Será que estão todos falando do mesmo tipo de direito? O meu direito é o seu direito? Os direitos são iguais? Pela multiplicidade de tipos de direitos, seria difícil e irrelevante, nesse momento, o tratamento de todos, desta forma abordarei aqueles que têm ligação mais direta com a educação de jovens e adultos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 7º registra: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” Para Paiva (2006, p. 520), o direito é “[...] freqüentemente negado e em poucos momentos respeitado, em relação a todos os cidadãos.” Ainda sobre o direito, em especial o quanto à Educação de Jovens e Adultos, a autora acentua:

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especialmente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos em negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança de milhões de brasileiros. (Ibidem, p. 521).

Para Lima (2007), a prática democrática participativa possui uma dimensão educativa e pedagógica, sendo sua construção social e histórica. “A participação democrática representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico.” (Ibidem, p. 58).

A Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito ao reconhecimento ao direito, tem experimentado avanços. O Estado brasileiro assume o dever de garantir educação para todos na Constituição de 1988 e recupera o conceito de direito público subjetivo, esquecido desde a década de 1930. Cabem às quatro esferas governamentais – municipal,

estadual, distrital e federal – a responsabilidade de cumprir a determinação legal, sendo, no entanto, vital a participação da sociedade civil.

Para que o direito à educação, no entanto, seja efetivado aos jovens e adultos, é preciso clarificar o conceito de EJA, ampliando-o da perspectiva de suplência e compensação para a de educação continuada ao longo da vida. A opção por uma das concepções trará conseqüências diretas nas políticas públicas em prol da EJA. Ao escrever sobre as diversas dimensões da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação ao longo da vida Lima (2007, p. 112) alerta:

A pós-alfabetização está longe de ser apenas uma forma de combater o “analfabetismo regressivo”; é uma acção educativa que, através de diferentes formas e com objectivos próprios da promoção da leitura pública, da formação para o mundo do trabalho, do incentivo ao prosseguimento de estudos, até à promoção do associativismo, da ecologia e do ambiente, à defesa do patrimônio, à educação do consumidor, etc – contribui para a realização do ideal de educação permanente ou ao longo da vida.

A V Confinteia foi o solo fértil capaz de propiciar a germinação do conceito de formação de adultos como perspectiva de aprendizagem por toda a vida. Assim, não existe tempo-limite para a aprendizagem. Todo ser humano é um eterno aprendiz. E não podia ser diferente, diante da dinâmica do mundo. Para Freire (1996, p.58), o homem é um ser inacabado, inconcluso e, assim, “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente.”

Conforme Di Pierro (2005), a abertura e a volta das eleições diretas propiciaram o início do rompimento do paradigma compensatório do ensino supletivo, havendo uma recuperação dos movimentos da educação e o desencadeamento de novas experiências de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Apesar desse avanço, conforme a autora supracitada,

[...] mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (Ibidem, p. 1118).

A visão compensatória ainda se encontra presente, em especial na alfabetização, quando governos se utilizam de campanhas com a proposta de erradicar o analfabetismo sem uma perspectiva de continuidade da aprendizagem. As campanhas atuam de modo massivo, intenso, rápido, com muita mobilização, fazendo grande alarido para em seguida depararem resultados que esboçam seu fracasso. O mais agravante é que deixam rastros nefastos na passagem. Muitos jovens e adultos acabam desanimados, cansados, sentindo-se novamente derrotados e fracassados. Há casos surpreendentes de educandos que passaram por diversos programas e, mesmo assim, ainda se encontram sem o domínio da leitura e da escrita – salvo os que se matriculam e aparecem nas duas primeiras semanas para “ver no que dá” e após “verem que não dá”, passam a engordar os altos índices estatísticos de evasão.

Diante de um mundo globalizado em que insegurança e desigualdade são condições de agravo que atingem a todos os habitantes do planeta, anseia-se pelas respostas capazes de minimizar os males causados por essa rede de inter-relações. É nesse contexto que aparece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um elemento capaz de contribuir para a solidificação de sociedades com um novo perfil que permita a sobrevivência da espécie humana. E qual seria o tipo de educação capaz de responder a esse desafio? Di Pierro (2005, p. 1120) responde:

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências do passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

A criação de políticas públicas de alfabetização e de continuidade devem estar conectadas, no sentido de que a alfabetização seja concebida como etapa inicial de um processo mais amplo – os estudos no nível fundamental. Somente dessa maneira o direito à educação para todos será garantido, pois “[...] defender projetos de alfabetização, ou o objetivo de alfabetizar não dá conta do compromisso e do dever que o Estado brasileiro precisa ter com a EJA.” (PAIVA, 2007, p. 7).

Avançando sobre os direitos, indago: o que dizer do direito à liberdade? Liberdade – dentro de uma sociedade desigual que limita, quando não aniquila, a possibilidade de ser livre – é, no mínimo, uma ilusão. “Ser culto para ser livres” – dizem os cubanos. Como ser livre, sem conhecimento? Um país que ainda convive com a dura realidade do analfabetismo em que uma parcela significativa da população ainda não tem a escrita e a leitura como

instrumento de acesso ao conhecimento, sem dúvida, obstaculiza a efetivação do direito à liberdade. Freire (1980) reporta-se à necessidade do oprimido libertar-se, com suporte na conscientização de sua realidade, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, sendo a educação uma aliada para que essa mudança ocorra. Essa libertação ultrapassa o campo cognitivo, ampliando para o terreno sociocultural, pois o ato de conhecer, além de cognitivo, é também político realizando-se em um contexto cultural.

O termo liberdade pode ser aplicado de maneira ideológica, a fim de servir a interesses de determinada esfera. Ao realizar uma reflexão acerca da Emenda Constitucional nº 14, que retira dos jovens e adultos a obrigatoriedade do cumprimento de ensino fundamental, Paiva (2007, p. 3) escreve:

[...] não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, garante-se o direito para todos, mas se deixa ao livre arbítrio, no caso de jovens e adultos não escolarizados [...].

Estaria o Estado interessado em legitimar o direito à liberdade de escolha dos cidadãos jovens e adultos? A suposta liberdade dada aos educandos, nesse caso, é usada para mascarar a falta de compromisso do Estado em oferecer educação de jovens e adultos, pois condiciona a oferta dessa à sua demanda. A armadilha contida nessa falsa idéia de livre escolha é desvendada por Paiva (op. cit., p. 3):

Acrescente-se que, ao imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que freqüentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigado a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção.

Liberdade de escolha? É cômodo afirmar que não existe oferta por não haver procura, quando, entre outras coisas, o aumento dessa procura está associado à qualidade oferecida e à quebra dos rótulos que afastam jovens e adultos da sala de aula. A seqüência encontra-se invertida, não se trata de demanda igual gerar oferta, mas oferta (de qualidade) produzir demanda.

Fasheh (2004, p. 166) também suscita uma reflexão ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como auxiliares no processo de libertação do indivíduo, porém alerta para o fato de que:

Aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre. No entanto, também acredito – e isso acontece com frequência – que há necessidade de uma pessoa alfabetizada se libertar da hegemonia e da tirania das palavras. É crucial reexaminar o conceito de alfabetização num mundo que está manchado na direção de catástrofes que são criadas principalmente por pessoas alfabetizadas – tais como poluir o ar, a terra e o oceano; controlar mentes e criar instrumentos de destruição total.

O direito a uma educação de qualidade na alfabetização e escolarização de jovens e adultos também esbarra na valorização dos profissionais que nelas atuam. Por serem etapas diferenciadas (mas complementares) é melhor realizar uma análise sobre os educadores que compõem cada uma destas modalidades.

Conforme Di Pierro e Graciano (2003, p.24),

Os programas de alfabetização de jovens e adultos implementados por movimentos ou organizações sociais recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnico-profissional prévia para o magistério, partes dos quais possui reduzida escolaridade.

Na Universidade Estadual do Ceará – instituição onde desenvolvi esta pesquisa – a maioria dos alfabetizadores não possuía formação na área pedagógica, fato observado também junto aos coordenadores responsáveis pela capacitação inicial e continuada destes professores. O pré-requisito para ser alfabetizador era conseguir cadastrar um número de 25 alfabetizandos e possuir um local que disponibilizasse uma sala para as aulas. Como conseqüência disso, foram vários os casos detectados de alfabetizadores que possuíam grandes dificuldades em lidar com a função docente.

Na sala de aula, é sentido o reflexo do despreparo dos alfabetizadores. A maioria repete as práticas pedagógicas presentes em suas lembranças de quando ainda estavam nos bancos escolares. A ênfase na aprendizagem da escrita e leitura é maximizada; não há destaque para a continuidade (na visão proposta pela V Confinteia) de educação ao longo da vida.

Acerca dos profissionais que atuam na EJA destacam-se os seguintes aspectos:

- não há carreira específica para esses educadores;

- geralmente os docentes são os mesmos do ensino regular ou então pessoas contratadas por meio de indicações políticas que não levam em consideração a qualificação do profissional;
- há uma grande rotatividade de professores;
- falta de concurso público, o que traduz a desvalorização concedida a esta modalidade de ensino, como habilitação profissional;
- falta de preocupação com a profissionalização dos professores;
- o caráter voluntário;
- visão equivocada no que concebe a EJA como espaço provisório sujeito à improvisação.

É importante ressaltar que os cursos de formação dos educadores de jovens e adultos muitas vezes são realizados por empresas privadas sem tradição na área, comprometendo a qualidade do trabalho realizado, bem como sua continuidade – fato que traz à tona o papel das universidades como instituições imprescindíveis no tocante a essa questão. O novo desenho do Programa Brasil Alfabetizado prioriza a contratação das instituições de nível superior pelos seus partícipes. Será que não é chegado o momento das universidades oferecerem sua contribuição no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão? Com certeza esse trio será benquisto na EJA.

A formação de professores da alfabetização e EJA é um dos suportes para a aquisição do direito à educação ao longo da vida pelo indispensável papel que esses educadores exercem em suas práticas pedagógicas que repercutirão diretamente na vida dos educandos. Sobre a atitude desses profissionais, Paiva (2006, p. 521) alerta:

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito do sistema, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que deveriam realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações ou mesmo as práticas o acompanhem.

No VIII ENEJA, o tema central do evento era: “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”, oferece importantes indicações quanto à formação de educadores:

- manutenção de processos permanentes de formação continuada de educadores, inclusive os populares, que contemplem orientações para o trabalho pedagógico sob a ótica da diversidade cultural e da economia solidária;
- constituição de rede virtual de educadores de EJA, com apropriação de espaço no portal “fóruns EJA Brasil”, como espaço virtual multimídia, por meio de lista de discussão, interatividade e criação de *links* que remetam a centros de pesquisa, banco de dados e pesquisas, teses, dissertações e outros (após levantamento de textos de referência, livros, periódicos e fóruns sobre EJA e economia solidária entre outros);
- estímulo à realização de assessorias e cursos de formação continuada para educadores de EJA, envolvendo a temática da economia solidária, em parceria com o poder público e universidades;
- garantia da profissionalização dos educadores de EJA, evitando o voluntariado e a ausência de formação necessária para atuação nesta modalidade de ensino;
- intervenção dos educadores de EJA nas políticas públicas de financiamento e formação;
- estabelecimento de rotinas de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos e constituição de banco de dados dessas experiências;
- apropriação dos espaços de elaboração de material didático e cadernos de experiências;
- reconhecimento e certificação para a formação inicial e continuada, inspirada no texto da LDBEN (1996) e nas concepções atuais da EJA expressas na Declaração de Hamburgo, que contemplem princípios teórico-metodológicos coerentes com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e seus requerimentos;
- formação específica para trabalhar com pessoas com necessidades especiais;
- desenvolvimento de pesquisas integradas entre universidades sobre temas ligados à formação, em particular os que envolvem demandas urgentes, como a formação de educadores licenciados para atuar na alfabetização e escolarização de jovens e adultos; aspectos psicológicos, lingüísticos e culturais dos educandos de EJA; vinculação entre trabalho, educação e economia solidária; avaliação de projetos de formação de educadores de jovens e adultos; e inserção

explícita da EJA nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

A concretização de todas essas indicações, propiciando caminhar em favor da universalização da alfabetização e democratização da educação de jovens e adultos no Brasil necessita da iniciativa dos diversos segmentos organizados – universidades, educadores, educandos, governos, movimentos sociais, ONGs –, sejam instituições governamentais e organismos da sociedade civil.

A criação dos fóruns de EJA exemplifica a importância dessa “parceria” entre governo e sociedade civil. É possível observar que:

O crescimento dos Fóruns produziu uma ramificação política que requer atenção e acompanhamento, pela variedade de formas como organizam a luta política pela educação de jovens e adultos. Esse crescimento reforçou a crença no poder da sociedade organizada, conferiu aos Fóruns cada vez mais legitimidade, principalmente no âmbito federal, ainda que nos limites instituídos por essa esfera de governo. (RELATÓRIO SÍNTESE VII ENEJA, 2005).

Até então reflito sobre os direitos e as dificuldades de sua operacionalização. Em Bobbio (1992), a questão dos direitos é abordada em outra perspectiva. Conforme o autor vive-se na “Era dos Direitos”, quando a sociedade proclama os direitos, mas não os efetiva. Exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948. No documento, já constam os direitos, no entanto, não são observados na prática. Sendo assim:

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (Ibidem, p. 10).

Não é difícil concordar com a primeira afirmação, pois no dia-a-dia ouvem-se relatos acerca da não-garantia de direitos que se encontram respaldados pela lei. Popularmente se diz: “No papel é uma coisa na prática é outra.” Dando respaldo a esse pensamento, Paiva (2006, p. 523) escreve:

Não é, portanto, por falta de letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

Na Educação de Jovens e Adultos, muitos direitos destacados em documentos nacionais e internacionais ainda não ganharam vida. Porém não se pode, no entanto, correr o risco de desmerecer sua importância, pois seria desconsiderar as lutas travadas por diversos agentes para registrá-las. Feito o registro, segue a luta por seu cumprimento.

Mais importante na questão dos direitos é de acordo com Telles (2000) a aquisição de um espaço público em que o “direito a ter direitos” torna-se uma possibilidade concreta. Apesar de tantas contradições e obstáculos para fazer valer os direitos, hoje já não é possível fazer calar com a facilidade encontrada no passado.

Para Paiva (2006 p. 532):

A conta dos largos contingentes, em um país como o Brasil, só pode ser saldada por meio da presença forte do Estado, envolvendo diferentes atores em rede, com projetos de longo prazo sustentados como de interesse nacional, com todos os efetivos e potenciais atores sociais que se põem em movimento pela educação de jovens e adultos.

A Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), juntamente com o movimento de Alfabetização (MOVA) e os fóruns de EJA, encontram-se entre os agentes envolvidos no grande empreendimento de valorização da Educação de Jovens e Adultos. Sobre a importante participação da RAAAB e fóruns de EJA, em busca da consolidação de políticas públicas para esta, encontra-se registrado no Relatório Síntese do V ENEJA (2003):

As duas experiências alavancaram, no ano de 2003, no novo contexto político, reconhecimento, legitimidade e papel interlocutor com o MEC, nas múltiplas ações políticas que vêm realizando, dirigentes do MEC participaram de muitos eventos de Fóruns Estaduais, confirmando, na prática, o poder de mobilização dos Fóruns e a qualidade do debate democrático que consegue promover, o que ajudou a conquistar um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização para um titular e um suplente, lugar este garantido também para uma representação da RAAAB, pelo papel histórico e político no campo da alfabetização, e de sua luta permanente na sociedade.

Esses movimentos traduzem o sentido de cidadania na forma concebida por Mello (1992 p. 34): “[...] como a consciência e a formação que os indivíduos adquirem de seu papel político e social, a consciência e o exercício de seus direitos e deveres, com discernimento capaz de participação efetiva na definição do próprio destino e na construção solidária da sociedade.” Aqueles que os compõem, como cidadãos, desempenham a função de trabalhar a favor dos que se encontram excluídos e cujas vozes foram desconsideradas ao longo da história. São cidadãos em busca de sua cidadania e do direito à cidadania de outros cidadãos. Mas qual é, porém o conceito de cidadão? Conforme Pereira (1997 p. 105):

Cidadão é o membro do Estado-Nação dotado de direitos e capaz de interferir na produção do Direito. Este, por sua vez, é o conjunto dos direitos dos cidadãos – e das pessoas jurídicas por eles instituídas. A cidadania se expande e se afirma na sociedade à medida que os indivíduos adquirem direitos e ampliam sua participação na criação do próprio Direito. Logo, os direitos estão no centro das idéias de Direito, Estado e cidadania.

Examinando esta definição e relacionando-a ao cidadão-educando jovem e adulto deve-se inferir que:

- o jovem e adulto é membro do Estado-cidadão, tendo várias leis que regulamentam seus direitos, no entanto ele é capaz de interferir na produção do Direito? Muitas vezes eles sequer conhecem quais são, passando a usufruí-los como favor ou caridade do Estado. Ainda pesa sobre o analfabeto ou jovem e adulto pouco escolarizado a culpa pelo seu fracasso educacional;
- a expansão da cidadania está relacionada à aquisição de direitos e esta não se faz sem conflito, luta e participação para criar o direito. Portanto, a história da Educação de Jovens e Adultos é favorecida com a presença de movimentos que propiciam instrumentos de pressão política capazes de influenciar nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, além de criar espaços de participação direta da sociedade civil na mobilização social.

Dediquei maior espaço para o tratamento dos direitos e cidadania por considerá-las componentes essenciais da democracia. Sem estes ela não existe, perde o sentido original da palavra, ou seja, governo do povo para o povo. Assim sendo, o cidadão participa das decisões em sociedade. Na democracia, portanto, o cidadão possui, conhece e faz valer seus direitos. Vemos, então, que:

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista de igualdades entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas de disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 520).

Apesar da origem da palavra “democracia” destacar a participação do povo no regime democrático, a história revela que, em nome desta, valores que na verdade pertenciam a uma determinada classe foram considerados universais. A Revolução Francesa é um exemplo disso: pregou igualdade, liberdade e fraternidade, visando aos interesses burgueses e não populares.

Pode-se concluir, então, não ser fácil a tarefa da conquista democrática, pois ela está sujeita a enganos e desvios. A politização das pessoas, evitando a apatia ou manipulação, é uma das condições de fortalecimento da democracia. A conquista por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade encontra-se no forte elo entre direitos, cidadania e democracia não ofertados naturalmente, mas elaborados, recriados e concretizados ou não de acordo com as lutas travadas. Assim:

Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo. (BOBBIO, 1992, p. 1).

Animando-me a prosseguir em busca dessa conquista, Paiva (2006, p. 538) oferece um anúncio de esperança:

Mas há um novo desenho fazendo-se na paisagem do país, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns, com efetiva interferência nas concepções e práticas de educação de jovens e adultos, porque realizado como formação continuada, exercitando o método democrático e pautado na cidadania. Esse desenho tramado nos espaços cotidianos, com táticas de ocasião, tem alterado as agendas e enredado nos fios novos interlocutores para a mesma causa. O cenário – a teia – é favorável e as disposições, recíprocas, possibilitam manter desenhos tramados na espera, nas escolhas, nas lutas, e na certeza de que as lições de hoje devem ser lembradas sempre, porque a educação de jovens e adultos, como um direito não-dado,

mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida.

Entre aqueles que dedicaram sua vida em prol dos direitos de jovens e adultos à educação, encontra-se o grande mestre Paulo Freire, defensor ardoroso, incansável e “incalável”, para ele:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

1.3 O pensamento freireano no contexto da Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire, sem dúvida, conseguiu ultrapassar as barreiras da mediocridade de uma vida inerte e mera reprodutora do já existente. Até aqueles que o criticam hão de reconhecer sua capacidade criadora, de ir além do que é claramente perceptível. Apesar de intitular-se *o andarilho do óbvio* “no mínimo trouxe esse óbvio à luz, tornando-o foco de nossa reflexão.” É o que o escritor Otto Lara Rezende (2003) nos diz em seu poema: “De tanto ver, a gente banaliza o olhar-vê não-vendo... Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos... É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.”

Freire nos desafia a olhar. Olhar vendo. Olhar sentindo. Olhar desvelando. Olhar transcendendo. Olhar ousando ir além do que se encontra diante de nossa visão limitada ou distorcida; realiza, a partir da observação, a proeza de experimentar, vivenciar e apropriar-se de uma dada realidade, captar a sua natureza poética, filosófica, política e, pedagogicamente, transcrevê-la através de palavras, tornando-a inteligível; ou seja, além de decifrá-la para si, clarifica para os leitores com a maestria de quem torna simples o que até então parecia obscuro ou impensável.

Possui o mérito não de apresentar uma teoria absoluta e sem falhas ou limites, mas de revê-la e realizar alterações sem perder sua coerência e firmeza diante de suas afirmações. Em *Pedagogia da Esperança*, acolhendo críticas de leitoras feministas que encontram características marcantes de ideologia autoritária e machista em seu discurso ao escrever *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1992, p. 67) responde:

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: quando falo homem, a mulher está incluída.

Vemos então um homem em sua constante busca da realização, do que chama vocação ontológica do SER MAIS¹², consciente de seu inacabamento e convicto de sua capacidade histórica de transformação e superação das situações-limites presentes na realidade.

Não tenciono, com essas primeiras considerações, deixar transparecer um entusiasmo desmedido acerca da figura do aludido educador, pois não é o meu objetivo exaltá-la em demasia. No entanto, é importante elucidar um pouco a mensagem deixada por ele e suas influências benéficas à prática docente. Para atingir tal intento, farei paralelos entre algumas categorias descritas em suas obras e a sua utilização na modalidade “Educação de Jovens e Adultos”.

Antes de traçar maiores considerações, é interessante ressaltar que o homem e o educador Paulo Freire se encontram intrinsecamente ligados, não se podendo desvinculá-los, sob pena de perder a sua visão de totalidade. Sua vida e sua obra são constituídas com dinamismo e interligação que convergem a um ponto homogêneo no qual não é mais possível distingui-los isoladamente. A cumplicidade entre ambos é visível em seus escritos, pois consegue estabelecer uma relação entre a dimensão pessoal e contextos históricos vigentes.

O nome de Paulo Freire encontra-se associado à luta pela qualidade na Educação de Jovens e Adultos, e o seu pensamento contribui para a consolidação de um novo paradigma pedagógico na alfabetização e na educação. Para Paiva (2006, p. 533):

A presença de Paulo Freire é forte referência na educação de jovens e adultos, o que implica dizer que há influências do seu pensamento no modo de propor a educação para o público jovem e adulto, embora muitas vezes as formulações e as práticas ainda não revelem os efeitos dessa referência.

Ao fazer uma breve retrospectiva, verifico que, desde o movimento de alfabetização na década de 1960 a sua presença faz-se marcante e prossegue assim, mesmo após o seu exílio. Apesar de sua ausência física em sua pátria, continua a semear, mesmo que

¹² Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1996) escreve que a humanização e desumanização fazem parte da história, porém, a primeira é a vocação dos homens, levando-os ao ser mais. A segunda, mesmo sendo fato, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta, podendo ser modificada.

em outro país, a sua semente de denúncia-anúncio: essência de seu pensamento respaldado na dimensão dialética da realidade.

Após sua saída do Brasil, o MOBREAL – criado pelo regime militar – assumiu uma atitude de Programa assistencialista e conservador e, contraditoriamente à essência das concepções freireanas, adotou parcialmente seu “método”.

Ao pensar, porém, a Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, especificamente nas questões relativas à prática docente, quais são as contribuições deixadas por Paulo Freire (o educador mais reconhecido internacionalmente do que em sua própria pátria)? Ainda é possível beber na fonte de suas idéias? Ele continua sendo um nome associado à Educação de Jovens e Adultos, importante para a compreensão e solução dos problemas ligados a essa modalidade?

Destaco, então, algumas dentre as várias categorias freireanas para possíveis respostas às indagações formuladas. São elas: educação bancária, educação libertadora, relação educador-educando, diálogo e reflexividade. A escolha destas categorias se justifica por considerar sua intensa ligação com o tema que me proponho a refletir; não se trata, no entanto, de exclusão por ordem hierárquica de valor em relação a outras que não serão abordadas.

Freire estabelece um conceito próprio a respeito da idéia de educação relacionado à acumulação de saberes:

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” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1980, p. 66).

Tendo em vista essa forma de conceber o ato de ensinar e aprender, a aula expositiva tão presente nas escolas em geral, estaria atendendo exclusivamente a uma educação bancária e desta forma deveria ser abolida? Em *Pedagogia da Esperança* há a resposta:

O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. (FREIRE, 1992, p. 119).

Vasconcellos (1994) aponta alguns problemas básicos da metodologia expositiva, tanto no aspecto pedagógico, quanto no ponto de vista político, conforme diz a seguir:

[...] do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade. [...] Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem pacífico, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (em especial a classe dominante, acostumada a tipos de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato). (p. 22).

Na formação continuada dos professores, é importante a passagem da metodologia expositiva para a exposição dialogada. O educador de jovens e adultos deve expor o conteúdo de uma forma clara, sistematizada e didática, porém a exposição não é um fim em si mesma, mas a possibilidade do início de um diálogo realizado entre educador e educando. A análise do que foi exposto, a concordância ou discordância, e os argumentos, enriquecem a aula, distanciando-a de um mero relato de conhecimentos prontos e absolutos merecedores de repetição e memorização. Os sujeitos do ato de ensinar e aprender devem assumir sua posição como tal, evitando a de mero objeto do processo educativo. Ao comparar ambas as metodologias, Vasconcellos (1994, p. 88) esclarece:

É importante perceber que entre a aula expositiva no sentido clássico e a aula baseada na exposição dialogada, há um grande salto qualitativo, apesar de não haver muita diferença na forma exterior de ambas; isto porque na exposição dialogada procura-se garantir a interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade. Assim, a partir de um certo grau de desenvolvimento do educando, uma exposição dialogada pode propiciar alto nível de elaboração de conhecimento, desde que haja efetiva interação entre o expositor-ouvinte e o sujeito ouvinte-expositor.

Compartilhando desta idéia, que converge com a proposta dialógica de Paulo Freire, a aula expositiva dialogada foi utilizada na formação continuada dos alfabetizadores, enfatizando o aspecto de participação mútua: educador e educando.

Em contraposição à educação bancária, Freire nos apresenta nova possibilidade: a educação problematizadora, libertadora. O educando é protagonista e não mero espectador no processo educativo. Há a superação da contradição educador-educando, sendo ambos sujeitos ativos, desempenhando papéis diferentes, mas não mais ou menos importantes. Para Freire

(1992, p. 13), “A educação libertadora apresenta um caráter dinâmico em que os saberes não são absolutos, prontos e acabados.” Com base na diferenciação estabelecida sobre essas duas formas de educação, é possível inferir que a adesão de uma ou outra pelo educador terá consequência direta em sua prática pedagógica e está associada a sua opção política.

A educação bancária compromete a reflexividade já que se nutre do repasse de conhecimentos elaborados, previamente repassados, prontos e acabados, para serem reproduzidos. O professor assume o papel de instrumento “repassador” e o aluno depósito passivo pronto para ser “cheio”. Em contraposição, a opção por uma educação libertadora propicia um solo fértil para a semente da prática reflexiva, pois educador e educando são vistos como sujeitos portadores de saberes diversos, os quais devem ser valorizados e compartilhados. O saber é formulado, pressupondo portanto, a prática da reflexão na elaboração, afirmação, negação ou transformação desses saberes (conhecimentos).

A perspectiva desveladora de Freire (1996), ao abordar os dois tipos de educação, estende-se à questão do ensino-aprendizagem, elementos inerentes à prática pedagógica. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (Ibidem, p. 26).

Assim, educador e educando aprendem e ensinam simultaneamente: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Ibidem, p. 25). Essa concepção contribui para uma nova visão sobre o ato de ensinar e aprender. Os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem encontram-se em uma relação de cumplicidade e parceria em que ambos ensinam e aprendem.

Posso sugerir outra questão: o que o aluno ensina? O que o professor aprende? Na verdade, a própria pergunta assume um caráter inerente à pedagogia tradicional em que o aluno deve aprender os conteúdos que somente o professor tem competência para ensinar. Para Freire, educador e educando aprendem e ensinam simultaneamente.

Adentrando mais ainda as afirmações e/ou negações em Freire, que contribuiriam para a prática do educador, em especial, de jovens e adultos, enfatizo algumas breves considerações acerca do diálogo por considerar de fundamental importância o enfoque dado a essa categoria.

O diálogo é uma ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem, devendo ser compreendido como elemento de ligação entre educador, educandos e o mundo. Conforme Paulo Freire, amor, fé e humildade são fundamentos da relação do diálogo presentes em uma proposta que objetiva uma educação libertadora. Amor profundo aos

homens e ao mundo, fé na vocação ontológica do “SER MAIS” inerente a todos os homens, e humildade para reconhecer-se limitado em seu saber.

Sem diálogo não há encontro entre os homens, não há compromisso com a mudança do estado de opressão em que estes se encontram. É através do diálogo que educador e educando vão em busca da palavra, possuindo esta, duas dimensões: a ação e a reflexão. Ambas coexistem, uma depende da outra. O educador que age sem refletir sobre sua prática corre o risco de transformar sua palavra em mero ativismo e se, por outro lado, se utiliza apenas da dimensão de reflexão desta palavra, fica no verbalismo e discurso vazio e estéril.

É possível perceber que as categorias abordadas nesse texto possuem complementaridade, sendo coerentes em suas concepções, ou seja, a educação libertadora pressupõe uma relação dialógica e reflexiva entre educador e educando. Não é possível uma ação libertadora utilizando-se de uma educação bancária que nega o diálogo e preconiza na figura do educador o sujeito detentor do saber, sendo o educando o objeto passivo sem capacidade de refletir sobre sua realidade.

Voltando então às perguntas suscitadas no início de minhas reflexões, parecem claras e inegáveis as grandes contribuições deixadas por Paulo Freire às questões direcionadas à prática docente, em especial, a da Educação de Jovens e Adultos. Penso ser importante beber na fonte de suas idéias, porém não posso “embriagar-me” ao ponto de torná-las absolutas, o que não vai ao encontro do que o próprio autor escreve, quanto ao inacabamento humano e, conseqüentemente, de seus pensamentos.

A influência ainda hoje presente do pensamento freireano, nos meios educacionais, referenda minha afirmação inicial de que sua contribuição ultrapassa a questão de um método eficiente de alfabetização de jovens e adultos. Muitos outros métodos, comprovadamente eficientes, se encontram no alcance de educadores que atuam nessa modalidade, podendo efetuar a escolha de um deles. A teoria do conhecimento oferecida por Freire, esta sim, encontra-se atual e capaz de possibilitar respostas a muitas indagações, dúvidas e incertezas.

Não é possível falar em Educação de Jovens e Adultos, visualizando novas perspectivas para a prática docente, sem uma leitura da obra freireana. Vale, no entanto um alerta de que essa leitura não seja fragmentada e descontextualizada, sobre o que o próprio Paulo Freire (1992, p. 77) alerta: “Em muitos casos nem sequer temos lido a autora ou o autor. Temos lido sobre ela ou sobre ele, e sem a ela ou a ele ir, aceitamos as críticas que lhe são feitas. Assumimo-las como nossas.”

É grande o legado oferecido à compreensão e soluções dos problemas ligados à modalidade da Educação de Jovens e Adultos deixado por Paulo Freire, encontrando-se à disposição daqueles que têm na educação um instrumento importante para a consecução de uma prática docente, voltada para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa.

2 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PERSPECTIVA DA EJA

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. (Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996).

O presente capítulo é composto inicialmente pela apresentação do Programa Brasil Alfabetizado, destacando sua origem e caracterização, com o intuito de clarificar sua estrutura organizacional e operacional para, logo após, caracterizar o Programa Alfabetização é Cidadania, bem como as questões relacionadas à formação de alfabetizadores.

2.1 Programa Brasil Alfabetizado: origem e caracterização

O Programa Brasil Alfabetizado teve o lançamento oficial pelo governo federal em 8 de setembro de 2003, no Palácio do Planalto, em Brasília, data de comemoração do dia Internacional da Alfabetização. A solenidade contou com o anúncio do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, afirmando que mais de um milhão de brasileiros já estavam aprendendo a ler e a escrever e estabelecendo a meta, até o final de seu mandato, de abolir o analfabetismo. Esse compromisso me traz a lembrança o traçado histórico da EJA feito anteriormente. Outros governantes já anunciaram essa proeza sem, no entanto, alcançá-la. Os motivos que levam a esse fracasso são registrados na retentiva histórica e surgem em cada período ligados a interesses diversos de cunho religioso, econômico, filosófico, ideológico e político.

É importante ressaltar que, antes da oficialização do Programa Brasil Alfabetizado, movimentos da sociedade civil representados pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), Movimento de Alfabetização do Brasil (MOVA) e fóruns de EJA, manifestaram-se formalmente em documento encaminhado ao então ministro da Educação, contra o lançamento do programa, pois este se apresentava com o formato de campanha, não indo ao encontro da proposta de educação ao longo da vida defendida desde a

V Confinteia. A criação do Programa Brasil Alfabetizado foi, portanto, contrária ao movimento dos grupos organizados da EJA.

No cenário mundial, a atual conjuntura econômica exige das nações uma população mais instruída como circunstância de inserção na economia globalizante, que ao integrar as economias locais e nacionais em um mercado global, enseja uma responsabilidade coletiva dos benefícios e malefícios resultantes de sua ação. Para Ireland, Machado e Paiva (2003, p. 4):

Assim cabe, pelo menos em parte, aos organismos internacionais, como a Unesco, a responsabilidade de propor metas, diretrizes e princípios que subsidiem, orientem e, em alguns casos, pressionem as políticas públicas nacionais. Em paralelo à lógica do processo de globalização/internacionalização financeiro-econômica, a necessidade de buscar a integração entre o local, regional, nacional e internacional na educação de jovens e adultos tem iniciado um movimento embrionário de internacionalização de mão dupla: de cima para baixo e de baixo para cima.

A gestação do Programa Brasil Alfabetizado ocorre à luz do contexto internacional representando uma resposta ao apelo das Nações Unidas e da UNESCO e segundo Ireland, Machado e Paiva (op. cit., p. 5):

Neste processo, os preparativos para a V Confinteia e o processo de seguimento proposto em Hamburgo desempenharam um papel influente na rearticulação de atores – sejam eles indivíduos ou entidades governamentais ou não governamentais – para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil. Diga-se, de passagem, que a participação do Ministério de Educação (MEC) neste processo se deu, freqüentemente de uma forma refratária e limitada, por pressão de outras entidades nacionais e internacionais.

A Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004, estabelece então orientações e diretrizes para a assistência ao Programa Brasil Alfabetizado e entre suas considerações destaca:

- a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular;
- a necessidade de promover ações políticas de inclusão social, por meio de ações distributivas da união;
- a relevância de estimular ações redistributivas e de inclusão, para correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da

alfabetização de jovens e adultos, por meio da implantação de programa específico de alfabetização em todo o Território Nacional;

- a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para habilitação e apresentação de projetos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Em sua estrutura operacional, o programa conta com a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) que coordena, fiscaliza e avalia as ações de combate ao analfabetismo, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) é responsável pela transferência dos recursos financeiros aos estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis como: sindicatos, associações de bairros e movimentos religiosos. A participação dos parceiros encontra-se respaldada na Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004, estabelecendo suporte legal ao programa:

§ 1º A assistência somente poderá ser pleiteada por:

I – entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior;

II – organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos.

Os parceiros são responsáveis pela mobilização e inscrição dos alfabetizandos, formação dos alfabetizadores e pela organização de todo o processo de alfabetização, tais como: pessoal, material, instalações/ salas, equipamentos, alimentação e transporte quando necessário.

As atividades são desenvolvidas junto a populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não; populações do campo: agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos; pescadores artesanais e trabalhadores da pesca; população carcerária, pessoas com necessidades educacionais especiais, e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas. Os três últimos grupos recebem um valor diferenciado em sua remuneração. Esta medida, de acordo com o MEC, foi adotada, visando promover o pluralismo e assegurar o atendimento de populações que necessitam de atenção específica.

Quanto ao período de duração, o programa estabelece o seguinte: “Art. 3º - Os projetos deverão apresentar carga horária da alfabetização entre 240 horas/aula e 320 horas/aula, equivalente a 6 ou 8 meses de duração, e carga horária semanal mínima de 10 horas.”

Nesse aspecto, o programa torna-se alvo de críticas, denunciando o caráter superficial do aprendizado, haja vista o curto tempo dedicado à aquisição da leitura e escrita, o que lhe confere o caráter de campanha. Para Paiva (2006, p. 537):

Pensar um projeto para jovens e adultos nesta dimensão exige planejar um caminho mais amplo que chegue, pelo menos, ao ensino fundamental completo – o nível reconhecido como de direito universal pela Constituição de 1988. Essa observação, constatada na Avaliação diagnóstica dos programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola (2005), traz a indispensável determinação de que o ato de alfabetizar não pode ser reduzido a um tênue curso de alguns meses, pelas múltiplas apreensões que exige dos sujeitos, que se fazem no tempo, e não apenas no espaço entre um ou outro mandato político.

A autora completa, assinalando:

A efemeridade dos programas/projetos, mesmo quando concertados pelo governo federal, como no momento atual, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos exigindo esse direito. (Ibidem, p. 538).

O Relatório-Síntese do I Eneja (1999), ao abordar a necessidade da revisão do conceito de EJA, registra ser necessária ampliação do tempo dedicado à alfabetização, pois de acordo com este documento “[...] as pesquisas vêm demonstrando que são necessários mais do que cinco anos de escolaridade para se considerar que a pessoa está alfabetizada, o que ainda não ocorre na maioria das experiências que vem sendo realizadas no Brasil.”

De qualquer forma, o lançamento do programa trouxe para a pauta das discussões a alfabetização de jovens e adultos, bem como a pressão da sociedade civil em relação à escolarização, contribuindo para o surgimento de outras políticas, a exemplo do Fazendo Escola¹³, que garantiram o acesso dos recém-alfabetizados ao ensino fundamental até a aprovação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação¹⁴ (Fundeb).

Acerca do pagamento dos alfabetizadores, a Resolução FNDE/ CD N° 14 estabelece em seu artigo 2º:

¹³ “O Fazendo Escola – Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – é destinado ao cidadão que não teve a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar “própria” (dos sete aos catorze anos), tendo como objetivo contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa taxa de escolaridade em bolsões de pobreza do país, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o ensino fundamental.” (SOARES, 2003, p. 353).

¹⁴ Criado em substituição ao FUNDEF, foi regulamentado no dia 20 de junho de 2007, com a lei nº 11494/2007.

Para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos” será repassado ao órgão e entidade conveniente ou parceira, a título de bolsa aos alfabetizadores, o valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por mês, acrescido do valor variável de R\$ 7,00 (sete reais) por mês por aluno a ser alfabetizado, limitado ao estabelecido no parágrafo 1º deste artigo, perfazendo um total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma.

Em uma turma de 25 alunos, o alfabetizador obtinha remuneração máxima de R\$ 295,00 caso não ocorresse evasão, fato esse pouco observado no programa. Esse valor oferecido, além de irrisório, era repassado com atraso, caso do Estado do Ceará, ocasionando uma desvalorização da quantia, sem falar na desvalorização da carreira do magistério. O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT, 2006) acentua:

A pesquisa feita pela *ActionAid* e pela Campanha Global pela Educação (CGE), que incluiu 67 programas em todo o mundo, revelou que metade dos alfabetizadores envolvidos recebiam honorários ou salários, 25% recebiam o salário mínimo nacional e aproximadamente 20% não recebiam qualquer compensação. Em sua maioria, os programas pagavam entre um quarto e metade do salário básico de um professor de educação primária básica. Os entrevistados citaram melhores salários e formação para alfabetizadores como suas principais preocupações.

A baixa remuneração dos alfabetizadores é um elemento merecedor de destaque, pois pode ter sérias implicações na qualidade do programa. É preciso abolir a figura do professor que atua por vocação e amor, termos empregados equivocadamente, quando utilizados como sinônimos de abdicação dos direitos inerentes a qualquer profissional em receber remuneração por seus serviços. Para desempenhar sua função, o educador precisa estudar, o estudo requer tempo, investimento (compra de livros, cursos e outros) os quais demandam dinheiro.

Após a resolução FNDE/CD nº 14, surgiram outras resoluções que nortearam as ações do Programa Brasil Alfabetizado sem, no entanto, apresentar mudanças significativas em sua estrutura.

A divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) procedida anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou pequena diminuição na taxa de analfabetismo, o que suscitou questionamentos sobre a eficácia do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com o jornal *Agência Estado* “[...] esses resultados estão deixando perplexo o governo, que gastou R\$ 330 milhões para alfabetizar 3,4

milhões de adultos do programa Brasil Alfabetizado entre 2003 e meados de 2005. Dessa forma, o Ministério da Educação propõe um novo modelo para o programa.”

Entre as alterações propostas pelo MEC, oficializadas na Resolução FNDE/ CD nº 13 de 24 de abril de 2007, encontram-se:

- o trabalho de alfabetização de jovens e adultos passará a ser feito por, no mínimo, 75% dos professores das redes públicas estaduais e municipais da educação básica e, no máximo, 25% de educadores populares. Conforme o ministro da Educação, Fernando Haddad, o ingresso de professores das redes públicas é uma tentativa de melhorar os índices de aprendizado;
- a bolsa do alfabetizador passa a ter um valor fixo de R\$ 200,00, independentemente do número de alunos, e o MEC passará a financiar uma bolsa de R\$ 300,00 reais para o coordenador de turmas, o que não ocorria anteriormente. Além disso, o pagamento será feito diretamente na conta dos beneficiados, evitando a burocracia no repasse de dinheiro;
- estão previstos recursos para merenda escolar, hospedagem, alimentação e transporte dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, quando em atividade de formação inicial ou continuada, bem como, dos profissionais responsáveis pela formação destes;
- os alfabetizandos com problemas visuais terão acesso a óculos e tratamentos oftalmológicos pelo Sistema Único de Saúde;
- realização, pelo MEC, de oficinas de assistência técnica, que contarão com a participação de equipes de universidades, organizações não governamentais especializadas na área de alfabetização e consultores contratados pelo ministério;
- para incentivar os municípios a investir na alfabetização de jovens e adultos, o governo federal instituiu dois selos: Selo de Município Livre – atingir mais de 96% de alfabetização de jovens e adultos e Selo de Município Alfabetizador – reduzir a taxa de analfabetismo observado entre os censos demográficos 2000, do IBGE, em no mínimo 50%.

Essas medidas fazem parte do novo desenho do Programa Brasil Alfabetizado, e considero oportuno registrá-las, mesmo sem maiores comentários. Isto porque a presente pesquisa foi realizada no período anterior, quando o formato do programa não havia sido afetado de alterações. É prematuro traçar considerações sobre a eficácia ou não de tais modificações, mas muitas delas decorrem de reivindicações feitas pelos próprios agentes do

programa. A medida relativa à contratação de professores das redes públicas municipais e estaduais, no entanto, causou grande polêmica, fazendo com que muitas organizações viessem a público manifestar suas opiniões acerca da medida, entre elas a Equipe de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire que, em 17 de janeiro de 2007 que lançou uma “Carta Aberta aos que fazem a EJA no Brasil”, entre os prejuízos da medida há:

- perigo do nivelamento dos procedimentos adotados na alfabetização infantil e de jovens e adultos, o que levaria a desconsiderar os saberes acumulados por esses últimos ao longo de suas vidas;
- sobrecarga de trabalho para os professores que já trabalham em dois expedientes;
- desrespeita a evolução profissional ao não incorporar essa experiência de alfabetização ao plano de carreira do magistério;
- retira de cena as pessoas já formadas ao longo do programa com as quais foi despendido dinheiro;
- diminui a chance de pessoas da comunidade atuarem como professores.

A Carta Aberta conclui com um chamamento:

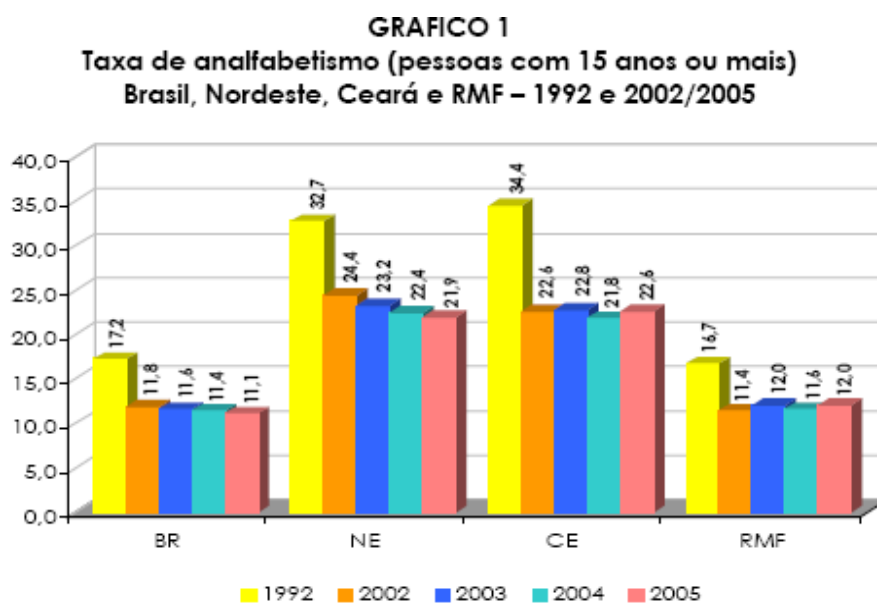
Esse contexto reafirma a urgência não só do debate, mas de uma ação conjunta e efetiva dos fóruns e dos movimentos de EJA, no sentido de tecer as relações entre as propostas apresentadas pelo MEC, a reflexão sobre a existência de programas de alfabetização, a utilização dos recursos do FNDE e a regulamentação do Fundeb, com vistas a consolidação de uma política educacional de jovens e adultos que promova a emancipação, a participação e contribua para a justiça social.

2.1.1 Programa Brasil Alfabetizado no Ceará: alfabetização é cidadania

No Estado do Ceará, entre os parceiros do programa, encontra-se a Secretaria de Educação do Ceará, atuando junto às secretarias municipais de educação e universidades, em especial, a Universidade Estadual do Ceará, que coordena salas de alfabetização no município de Fortaleza, onde exerço a função de coordenadora pedagógica.

O Brasil Alfabetizado insere-se no âmbito da educação cearense, passando a ser conhecido como Alfabetização é Cidadania¹⁵. A idéia de abolição trazida pelo ministro da educação à época, Cristóvão Buarque, foi abraçada pelo então governador Lúcio Alcântara, que, em um de seus discursos realizados em solenidade do programa, afirmou que o Ceará seria pioneiro na eliminação do analfabetismo, assim como o foi na abolição da escravatura em 25 de março de 1884. Procura-se também estabelecer um elo entre o ocorrido em 1988, quando o bravo jangadeiro Dragão do Mar proclamou em defesa da abolição da escravatura: “[...] nossas jangadas devem carregar peixes do mar, fruto do nosso trabalho, e não irmãos acorrentados” , e a 2º abolição, agora, do analfabetismo.

Passado o período de seu mandato os dados estatísticos não convergem para essa realidade fato que pode ser comprovado ao se analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD):



Fonte: IBGE/PNAD.

O gráfico indica uma queda na taxa de analfabetismo no período considerado tanto no Nordeste, como Ceará, e na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

Pode-se ainda observar que a taxa de analfabetismo no Estado do Ceará representa o dobro da média nacional, apresentando no período de 2002 a 2005 uma estabilidade, em contraste com as taxas do Brasil e Nordeste, que apresentaram uma tendência de queda. Em

¹⁵ Denominação assumida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) ao firmar a parceria com o MEC.

2005, especificamente, registra-se uma elevação do analfabetismo no Ceará e na RMF em relação a 2004.

Esses dados surpreendem, já que os governos federal e estadual desenvolvem programas de alfabetização de jovens e adultos, com gastos significativos de recursos, tendo como carro-chefe o Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com o jornal *Estado de São Paulo* publicado no dia 1º de abril de 2007, até 2006, o programa já gastou R\$ 750 milhões, tentando alfabetizar 7,3 milhões de brasileiros.

Conforme o Manual de Orientações para Implementação, Acompanhamento Pedagógico e Execução Financeira do Projeto Alfabetização é Cidadania, os objetivos gerais a serem contemplados são:

- elevar o nível de escolaridade da população cearense, mediante a oferta de programas de alfabetização e pós-alfabetização para jovens e adultos;
- oferecer aos jovens e adultos meios que lhes possibilitem uma visão mais clara da sua realidade e condições de modificá-la, contribuindo para a auto-realização e participação social como cidadãos.

A estrutura e operacionalização do Projeto Alfabetização é Cidadania faz-se em consonância com as resoluções do programa Brasil Alfabetizado. Assim, as orientações e diretrizes nacionais são referenciais para o projeto em âmbito estadual.

2.2 Alfabetização é cidadania: a formação continuada em foco

O trajeto realizado pelos programas desenvolvidos em prol da alfabetização de jovens e adultos aponta para uma constatação: historicamente muitas ações foram realizadas pelas esferas federais, estaduais e municipais, bem como por empresas privadas, associações e pela sociedade civil, no entanto,

Mesmo tendo regredido, o analfabetismo continua a ser um fenômeno difundido por todas as faixas etárias. A escolaridade média dos jovens e adultos aumentou de 5,8 anos para 6,4 anos, mas permaneceu abaixo do mínimo obrigatório pela lei. Além disso, pesquisas sobre o desempenho de jovens e adultos em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo revelam que os níveis de aprendizagem estão abaixo do mínimo necessário para que as pessoas adultas possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. (DI PIERRO, 2003, p. 30).

Muitos fatores são responsáveis pela falta de êxito na tentativa de reduzir o analfabetismo a índices aceitáveis, entre eles, as desigualdades sociais do país. Para Di Pierro (2003) “As desigualdades de gerações, de raça, de território e de renda no acesso à alfabetização ainda são grandes.” Conforme a autora, os afro-descendentes apresentam um índice de analfabetismo duas vezes maior do que o registrado entre os brancos e, por sua vez, as taxas de analfabetismo no campo são três vezes maiores do que os da zona urbana, e conclui, afirmando:

Isso prova que as políticas de universalização da alfabetização e de ampliação do acesso de jovens e adultos ao ensino fundamental devem incorporar estratégias de discriminação positiva, voltadas à inclusão e à promoção da equidade educativa, estratégias que não foram incorporadas às políticas implementadas recentemente. (Ibidem, p. 30).

No caso da pesquisa em foco, reconheço a importância dos aspectos mencionados ao tratar a temática da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, almejo focalizar a participação do profissional que se encontra diretamente envolvido com o público da EJA: o professor-alfabetizador.

A importância do papel do educador de EJA não deve ser tratada com o intuito de depositar nesse profissional a total responsabilidade pelo fracasso ou sucesso na alfabetização, pois já se viu que outros fatores constituem obstáculos na luta contra o analfabetismo no Brasil. Não se pode negar, no entanto, a influência da ação docente no desempenho dos educandos.

De acordo com Nóvoa (1995), a relevância da figura do professor é analisada de formas diversas ao longo das décadas. Nos anos 1960, a figura do professor não é merecedora de ênfase pelos estudos educacionais; já nos anos 1970 havia uma crítica aos docentes que eram responsabilizados por sua contribuição à manutenção das desigualdades. Somente nos anos 1980, as pesquisas educacionais recuperam a importância destes profissionais, concedendo-lhes voz.

Durante muito tempo se conviveu com a idéia da formação do professor intimamente relacionada à acumulação de saberes. Paulo Freire (1980), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, caracteriza a “educação bancária” como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Assim, o docente, por meio de aulas expositivas, “deposita” na cabeça do aluno conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação, quando, então, aquele obtém o

“saldo” daquilo que foi “depositado”. Freire se opunha a esse tipo de educação, em que aparece a figura do professor depositante e aluno depositário de conhecimento. Para ele, quem é educado dessa forma tende a ser alienado, incapaz de ler o mundo criticamente.

Somada a isso, a formação dos educadores, durante vários anos, foi marcada por uma visão de homogeneidade e linearidade, bem como por um currículo centrado em teorias absolutistas em detrimento de outros conhecimentos. O professor segue modelos prontos, acabados, absolutos, imutáveis, refletindo no exercício de sua prática pedagógica que se torna robotizada.

Hoje, com o surgimento das novas tecnologias e a rapidez com que as informações circulam, o educador encontra-se envolvido em um ambiente repleto de novos conhecimentos que lhe solicitam uma compreensão para lidar com eles. Muitas vezes, porém, antes que isso aconteça, ele já se depara com a negação desse mesmo conhecimento, o qual sequer conseguiu assimilar. Prosseguir com uma proposta de formação moldada em mera repetição é limitar possibilidades de interagir com o novo, compreendê-lo, contestá-lo, aperfeiçoá-lo e transformá-lo.

Com os avanços observados na sociedade em diversas instâncias e, em especial, a educacional, cresce o nível de exigência quanto às responsabilidades dos educadores. Estes necessitam rever seus conhecimentos, conceitos, valores pessoais, atitudes e concepções no campo do ensino e da aprendizagem. A atividade reflexiva é necessária para que haja a reconstrução de conceitos, do contrário há o risco da estagnação e mera repetição do que existe, contrariando a capacidade criativa e inovadora inerente ao ser humano – diferença fundamental entre a espécie humana e as demais.

As mudanças operadas na sociedade propiciam novo entendimento de formação, outro modo de ver, compreender e atuar. O professor deve ter consciência da constância das transformações e do surgimento de paradigmas, requerendo um posicionamento diante deles. Isso não significa, no entanto, uma ruptura completa com modelos anteriores, mas uma reflexão sobre ambos. O perfil do educador precisa estar em consonância com as necessidades e inovações surgidas no dia-a-dia.

Para Nóvoa (1997, p. 25),

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

Investir na formação de um professor reflexivo é priorizar um profissional que pensa sobre suas ações, possui autonomia, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões. Esse educador possui uma capacidade de trabalhar em contextos educacionais complexos, interpretando-os e adaptando a própria atuação a eles. No caso específico da EJA essa capacidade de utilização de práticas diferentes numa mesma escola ou sala de aula a partir da análise das necessidades do grupo, é um elemento fundamental no trato com sujeitos de características tão específicas.

A formação de educadores de jovens e adultos – sejam eles educadores populares pouco escolarizados, ou profissionais do ensino com elevada escolaridade formal – deve objetivar a promoção da reflexão capaz de provocar e fundamentar a mudança da prática educativa, além disso, deve propiciar espaço de intercâmbio de perspectivas pedagógicas que implicam a problematização da prática e a compreensão da teoria que o embasa.

A formação continuada é importante, pois favorece a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, descritas por Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996): saberes necessários à prática docente. Conforme o autor, a primeira está associada ao senso comum, enquanto a segunda possui a criticidade como característica marcante. Não existe ruptura entre ambas as curiosidades, mas uma superação, ocorrendo mediante a reflexão do educador quanto às razões de ser, de como e por que ser, tornando-o capaz de mudar, de promover-se de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Fica claro que: “[...] na verdade, a curiosidade ingênua que ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de foram cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.” (Ibidem, p. 31).

Essa passagem do senso comum à criticidade não ocorre de forma acelerada e instantânea. Exige tempo para que amadureça e se consolide, não só quanto aos conhecimentos e competências adquiridas, mas também sobre os valores e as atitudes do educador. Assim, a formação dos educadores deve ser permanente e sistemática, o que muitas vezes não ocorre. São ministradas capacitações com carga horária mínima, apresentando-se uma série de conteúdos que não priorizam a identidade singular da EJA, em especial, sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais.

Na Educação de Jovens e Adultos, diferentemente da alfabetização em que a capacitação dos educadores é realizada pela instituição parceira, observa-se a privatização do

espaço público que vislumbra um mercado favorável à ação de vários agentes, na maioria das vezes, não identificados com o histórico de luta da EJA. Simultaneamente a isso, são reduzidos os espaços de instituições de ensino superior com trabalho já reconhecido no campo da EJA.

O Programa Brasil Alfabetizado, em sua legislação, não especifica o perfil do professor apto a atuar como alfabetizador. Dessa forma, o governo do Estado do Ceará, na figura do Programa Alfabetização é Cidadania, reveste-se de autonomia na seleção e contratação desse profissional. O cadastramento de professores é realizado de acordo com a demanda de alunos. Assim:

O alfabetizador deverá cadastrar seus alunos na própria comunidade e organizar o local da sala de aula, o qual poderá funcionar num espaço físico capaz de atender às condições necessárias para facilitar o processo ensino-aprendizagem. As turmas devem ter no máximo, 25 (vinte e cinco) alunos, na faixa de etária de 15 anos e mais, funcionar de 2^a a 5^a feira, com carga horária diária de 2 (duas) horas. As sextas-feiras serão destinadas ao planejamento de ensino e estudo dos alfabetizandos. (Manual de Procedimentos Técnico-pedagógicos da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará).

A composição democrática do quadro docente suscita algumas questões, pois se de um lado facilita a abertura de salas em localidades de acesso difícil e valoriza a presença do educador da própria comunidade, ocorre, em contrapartida, a entrada no programa de um grande contingente de alfabetizadores inexperientes e sem formação específica na Educação de Jovens e Adultos. Este fator torna-se agravante, quando as reuniões semanais destinadas a planejamento não ocorrem, seja por falta de compromisso dos coordenadores encarregados de acompanhamento dos professores-alfabetizadores, ou pelo atraso de pagamento das bolsas, o que inviabiliza os encontros. A participação de educadores populares na EJA não é consensual já que uns avaliam que o compromisso social dos educadores populares é uma credencial para o desempenho da EJA, outros apontam a necessidade de profissionalização desse campo educativo. Os educadores populares não podem ser excluídos, pois seria desconsiderar toda sua contribuição durante o trajeto histórico da EJA. Faz-se preciso propiciar a esses profissionais o acesso a uma formação acadêmica, criando oportunidades que a viabilizem.

No caso específico do Programa Alfabetização é Cidadania, desenvolvido junto à Universidade Estadual do Ceará, encontra-se a figura do coordenador pedagógico que, conforme o Manual Técnico-Pedagógico¹⁶, possui as seguintes atribuições:

- realizar formação inicial (capacitação) e continuada dos alfabetizadores através de encontros pedagógicos para estudos teóricos, intercâmbio de experiências, planejamento e avaliação da prática alfabetizadora com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- visita mensal às 15 salas de aula para acompanhamento da ação alfabetizadora nos aspectos assiduidade e participação dos alfabetizandos e alfabetizadores;
- acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alfabetizandos, pesquisando as causas das dificuldades e propondo ações de intervenção para a melhoria contínua das turmas;
- disponibilidade de tempo para dedicar-se aos compromissos exigidos do projeto;
- participação nos encontros e reuniões da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará;
- preenchimento do Relatório Mensal de Acompanhamento (RMA)¹⁷.

O desempenho dos coordenadores durante os primeiros módulos do programa foi prejudicado por dois fatores básicos: a falta de pagamento das bolsas à coordenação para custear o deslocamento para as visitas em salas de aula e encontros pedagógicos e, assim como no caso dos professores-alfabetizadores, o despreparo técnico e pedagógico desses profissionais no trato com as questões inerentes à alfabetização de jovens e adultos.

Verifica-se o agravamento desse quadro com a falta de disponibilidade de tempo dos coordenadores para a participação de encontros e reuniões na universidade. As listas de frequências constataam a falta de assiduidade e compromisso na entrega de relatórios. Torna-se difícil para a coordenação geral¹⁸ realizar cobranças de funções, quando não fornece as condições elementares para que elas sejam efetivadas. É estabelecido o pacto oculto do “deixa-como-está”: eu não exijo; você não reclama.

¹⁶ Material elaborado pela equipe da Pró-Reitoria de Extensão da UECE e educadores com experiência na EJA, para apoiar e orientar aqueles que estão envolvidos no Projeto Alfabetização é Cidadania. No manual, encontram-se aspectos ligados à estrutura do programa e atribuições dos participantes, bem como recomendações didáticas e pedagógicas.

¹⁷ O Relatório Mensal de Acompanhamento (RMA) trata-se de uma ficha preenchida pelos coordenadores no final de cada mês. Nele encontram-se dados quantitativos relativos às turmas de alfabetização.

¹⁸ A coordenação geral do programa é composta por representantes da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará e membros da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará).

Nos dias de “capacitação”, os trabalhos ficavam na responsabilidade de 3 coordenadores com 45 professores. Na maioria das turmas, o coordenador mais experiente assumia a função, enquanto os outros dois, quando não faltavam, dispunham-se a observar a dinâmica do encontro, porém em nenhum outro momento assumiam a liderança, salvo as exceções.

As capacitações ocorriam sem um eixo de unidade entre as salas, ou seja, cada coordenador seguia a própria agenda, sem que essa apresentasse um elo com as demais. Vale ressaltar, no entanto, o fato de que alguns grupos de coordenadores, por iniciativa própria, realizavam agenda única, pois se reuniam com antecedência e preparavam seu material. Esses grupos germinaram e incentivaram a criação de uma coordenação geral mais próxima, efetiva e eficiente. A ênfase nos encontros era conferida mais às questões burocráticas, como atraso de pagamento, frequências, falta de material didático e evasão. O período de 8h às 12h tornava-se curto para tratar dessas diversas questões, ponto central para os alfabetizadores, e ainda realizar estudo mais aprofundado sobre as dificuldades encontradas na alfabetização de adultos.

A iniciativa de reunir trios de coordenadores para ministrarem a capacitação, no primeiro momento, parecia lógica e oportuna. Não havia número de salas suficiente na universidade para cada coordenador ficar individualmente com seu grupo, além da falta de preparo da maioria dos coordenadores. A ausência de compromisso, organização e “cobrança” na realização dos pactos assumidos trouxe ônus significativo para a formação dos alfabetizadores. Ora, se os próprios coordenadores não buscam uma fundamentação teórico-prática, como exercerão seus papéis de orientadores? Sobre isso Morin (2002, p. 102) escreve citando Marx: “Quem educará os educadores?”

Este relato não tem o propósito de desconsiderar o trabalho realizado por aqueles que integraram inicialmente o programa. Apesar de todas as dificuldades descritas, foram grandes as conquistas. Alfabetizadores “remaram” contra as condições objetivas negativas e transformaram, em uma perspectiva freireana, a situação-limite¹⁹ em um inédito viável²⁰. Coordenadores foram além de suas atribuições e serviram de exemplo da possibilidade de mudança, uma vez que se acredita ser possível uma transformação pela ação.

Esforços foram empregados pela coordenação geral, no que concerne à remuneração dos docentes e compra de material didático, mas infelizmente, a verba liberada

¹⁹ Conforme Paulo Freire, a situação limite é uma situação que desafia a prática de homens e mulheres sendo necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir.

²⁰ Freire concebe o inédito viável como a descoberta por homens e mulheres do que os oprime, buscando superar essa situação mediante a práxis libertadora.

pelo governo federal passava antes pela instância estadual, na qual a burocracia emperrava seu repasse. Houve denúncias junto ao MEC e apelo feito na imprensa local, por parte de alfabetizadores que se sentiam prejudicados com os atrasos de pagamento. A justificativa dada pelas autoridades não eram convincentes, ensejando um clima de revolta e apreensão.

Um episódio marcante ocorreu no dia 23 de dezembro de 2005, quando finalmente o governo do Estado liberou o pagamento. Observou-se um congestionamento nas agências bancárias do BEC, que não possuíam uma estratégia de ação emergencial para lidar com a situação. Filas enormes foram formadas, ocasionando conflitos e embates. Aqueles que conseguiram receber seu pagamento consideraram-se felizardos diante de centenas de outros, cujo semblante triste transparecia a frustração ao ver desfeita a sua esperança de um Natal melhor. Isso tem implicações na prática pedagógica, pois produz um sentimento de revolta pelo desrespeito e desatenção na forma de tratamento aos alfabetizadores, afetados em sua auto-estima. A aparente falta de compromisso do governo desvaloriza a figura do educador e o trabalho que esse realiza junto ao alfabetizando.

No módulo de 2006, entretanto, notou-se uma mudança considerável na sistemática do programa. Os recursos foram repassados sem atraso e havia uma grande redução na quantidade de alfabetizando atendidos pela UECE. O número de coordenadores antes acima de 200, passou a um número inferior a 80; o número de alfabetizando também diminuiu, o que significou que cada coordenador passou a monitorar 10 salas ao invés de 15. Além disso, foi formada uma equipe geral para tratar da formação continuada dos coordenadores. Notou-se um avanço significativo na organização e desempenho das funções dos participantes. Entre as modificações tem-se:

- criação de um calendário com reuniões de estudo para a coordenação e encontros quinzenais entre coordenadores e alfabetizadores;
- os coordenadores reúnem-se apenas com seus alfabetizadores;
- a formação continuada dos coordenadores fica sob a responsabilidade da Coordenação de Estudo e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (Cepeja)²¹;
- entrega do material do didático-pedagógico no início do módulo;
- fiscalização na entrega de relatórios, sendo estes, pré-requisito para recebimento de bolsas;
- ampliação do período de alfabetização de 6 meses para 8 meses, conforme nº 28 de 14 de julho de 2005.

²¹ Órgão ligado à Universidade Estadual do Ceará, coordenado pela prof^a Maria Ielda Costa Sobreira, com contribuições registradas na área de EJA.

Essas mudanças favoreceram a presente pesquisa. O pagamento realizado pontualmente no dia 20 de cada mês e a entrega do material didático no início do módulo produziram um clima de tranquilidade entre os alfabetizadores, além de evitar o argumento da falta de dinheiro para o transporte como motivo da ausência nos momentos de formação continuada.

3 CONHECIMENTO PRÉVIO COMO PONTO DE PARTIDA

Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o quem vai ensinar sabe. (FREIRE, 1992, p. 131).

Nesse capítulo, explico os motivos de, na etapa inicial da pesquisa de campo, realizar a busca de informações acerca do conhecimento anterior que os alfabetizadores já possuíam sobre Paulo Freire e sua obra, ancorando-me teoricamente nos estudos de Schön, Vygotsky, Vasconcelos e do próprio Freire.

Em seguida, faço uma reflexão acerca das informações obtidas nas entrevistas e registros escritos realizados pelos alfabetizadores, as quais serviram de suporte para a elaboração do plano de curso da Formação Continuada dos Professores do Programa Alfabetização é Cidadania.

3.1 Valorizando saberes já elaborados

Ao iniciar a elaboração de uma agenda para a formação dos alfabetizadores do Programa Alfabetização é Cidadania, com ênfase nas idéias de Paulo Freire, percebi a impossibilidade de fazê-lo sem antes ouvir os próprios sujeitos da pesquisa, doravante meus educandos, tendo em vista que assumi o papel de formadora-educadora. Concordando com Freire (1993, p. 88), pois acredito que “É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.”

Assim, a utilização desse procedimento decorreu da minha compreensão da importância de um trabalho com esteio no conhecimento prévio dos alfabetizadores, pois não houve pretensão de apresentar conteúdos prontos e acabados sem que houvesse a participação dos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Busquei ser coerente com a afirmação:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113).

Compartilhando ainda do pensamento de Freire (op. cit., p. 47), quando diz que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]”, busquei assumir desde o primeiro contato com os sujeitos educadores-educandos uma posição de horizontalidade, rompendo com a tradicional figura do professor que tudo conhece, em detrimento do aluno que ainda está à procura desse conhecimento. Levar conhecimentos já elaborados e apresentá-los ao grupo como produto final seria assumir a concepção bancária da educação, criticada por Freire (1979, p. 38):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.

Ainda de acordo com Freire (1980, p. 67), na educação bancária,

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Por não acreditar nessa forma de educação que limita o aluno a simples receptor de informações, procurei orientação para minha conduta como educadora atuando de maneira inversa. Assim, educadora e educandos: educam e são educados, são portadores de saberes, ambos pensam, dizem e ouvem a palavra, buscam uma disciplina que favoreça as relações, optam com liberdade, atuam em parceria, são sujeitos do processo e, finalmente, o educador ouve os educandos antes da escolha do conteúdo programático.

Os professores – alfabetizadores já possuem saberes acumulados em sua experiência pedagógica que precisam ser considerados e respeitados. Schön (2000) utiliza a expressão “conhecer-na-ação” para indicar o conhecimento demonstrado pelo profissional ao realizar uma ação inteligente em que: “[...] nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.” (Ibidem, p. 31).

O educador, ao deparar-se com uma situação pedagógica, produz respostas que revelam um processo de conhecer-na-ação que conforme Schön (op. cit., p. 33), “[...] é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.” Embora o professor encontre dificuldades na descrição do conhecimento que subsidia suas ações, este se encontra presente dando-lhes amparo e “[...] é possível, às vezes através da observação e da reflexão de nossas ações fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições.” (Ibidem, p. 31).

O trabalho com a formação continuada de professores deve enfatizar o conhecimento dos profissionais envolvidos. O “velho” saber é matéria-prima para a aquisição do novo saber, observando que “A aprendizagem é, pois [dinâmica reconstrutiva], de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento.” (DEMO, 2004, p. 14). Corroborando tal assertiva, a construção e reconstrução do conhecimento passam também pela compreensão de que “Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo.” (VASCONCELOS, 1994, p. 46).

Observa-se então que: “Na medida em que uma situação de conhecimento vai se dando, o sujeito, participando ativamente, vai procurando fazer relações com aquilo que ele sabe, seja para corrigir, iniciar novas relações, expandir um pouco o já sabido.” (Ibidem, p. 65).

Encontro ainda em Vasconcelos (1994), a sugestão para que se estabeleça uma articulação entre a realidade concreta e o mundo e os alunos, com suas redes de relações, visões de mundo, percepções e linguagens, propiciando um diálogo entre o mundo dos sujeitos (alunos) e o objeto do conhecimento. Enfatiza, portanto, a importância de se considerar a prática social. Posso concluir, portanto, que se conhecer é estabelecer relações, o

conhecimento anterior é a base para estas relações, não esquecendo, no entanto, da historicidade do conhecimento, pois,

O ato de conhecimento, a par de ser um ato psicológico, é primordialmente, um ato histórico e social. A atividade cognoscitiva é uma atividade de sujeitos concretos socialmente constituídos na e pela atividade prática, e não uma pura atividade espiritual. O ser que conhece, nasce, vive e se desenvolve em condições histórico-culturais específicas, determinantes de suas características individuais. (VASCONCELOS, 1994 *apud* LIBANEO, 1990, p. 56).

É oportuno, afirmar que:

Toda relação de saber é indissociavelmente singular e social. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito; a relação com o aprender é sempre uma relação singular de um sujeito. No entanto, esse sujeito é, por constituição, um sujeito social, e aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. (CHARLOT, 2001, p. 28).

Ao enfatizar o aspecto social na formação da personalidade humana, destacando a influência das relações históricas e culturais na consolidação das funções psicológicas superiores, centralizou nas interações sociais a responsabilidades pela apropriação do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998, p. 110): “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.”

O autor supracitado defende a posição que “[...] o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial e que o único ensino eficaz é aquele que precede o desenvolvimento.” (Ibidem, p. 116).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (op. cit.), traz implicações para a Pedagogia, já que esta, ao validar os pressupostos dessa teoria, passa a considerar os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente ao processo de escolarização, levando-se em conta outras mediações sociais. Sendo assim,

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela trás do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos, fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Dessa forma poderá estimular processos internos que

acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 1995, p. 108).

Dessa forma, a aprendizagem realiza-se por elaboração ou evolução, em que os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados, sendo tomados como ponto de partida para a formulação de novos saberes. Assim, aprender é tornar mais complexo o conhecimento cotidiano, fazendo com que a aprendizagem ocorra por mudanças conceituais, no sentido de evolução de conceitos em curso.

Numa abordagem construtivista, os aspectos que determinam o processo de aprendizagem são: o contexto, as interações de alunos e professores e o tipo de situação a que os estudantes são expostos. Dessa forma, o educando é concebido como um ser criativo, capaz de interagir com seu próprio mundo e de evoluir seus conceitos de acordo com as experiências pelas quais vai passando. Como os contextos evoluem, os conceitos que o envolvem também evoluem continuamente a cada nova ocasião em que são utilizados.

Côncio da dinâmica e temporalidade dos saberes, Freire (1979, p. 29) escreve:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

Nessa perspectiva, ao realizar-se um trabalho de formação continuada de professores, no caso específico desta pesquisa, trabalhando os do Programa Alfabetização é Cidadania, como formadora, não fui a única agente de informação e formação, pois:

Os professores têm idéias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles. (REGO, op. cit., p. 117).

Por acreditar no valor das idéias freireanas para a Educação de Jovens e Adultos, corri o risco de torná-las verdades absolutas, portanto, necessitei de auto-vigilância para evitar esse equívoco. E novamente utilizei como uma bússola para minha orientação as palavras de Freire (1997, p. 29):

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.).

3.2 Observando e interpretando perspectivas

Antes de iniciar os encontros de formação continuada para os alfabetizadores do Programa Alfabetização é Cidadania, com ênfase no estudo do pensamento freireano, realizei entrevista com os sujeitos sobre o conhecimento que estes já possuíam acerca do assunto a ser proposto, ou seja, necessitava saber qual o conhecimento que tinham sobre Paulo Freire. Durante as entrevistas, três alfabetizadores manifestaram a intenção de responder às perguntas por escrito, pois sentiam mais facilidade. Atendendo a essa solicitação, realizei, em outro momento, uma dinâmica em que os alfabetizadores responderiam as perguntas sob a forma de registro escrito.

Na dinâmica intitulada entrevistador-entrevistado, os professores posicionavam-se em dois círculos: um externo e outro interno. Os participantes do círculo interno faziam perguntas aos do círculo externo, que escreviam suas respostas e em seguida invertiam as posições. A lista de perguntas já havia sido elaborada por mim anteriormente, e, assim como as utilizadas na entrevista, objetivavam captar o conhecimento prévio dos alfabetizadores. A utilização desta técnica possibilitou maior descontração do grupo, no entanto, o conteúdo das respostas foi quase telegráfico, ou seja, sintetizaram em demasia e escreveram pouco. A dificuldade na escrita foi evidente. Os próprios participantes perceberam que, na entrevista, expressaram-se melhor. Foi o que disseram duas alfabetizadoras:

Falar é mais fácil que escrever. A gente diz o que vem na cabeça e não se preocupa com os erros. (ANTÔNIA).

E eu que pensei que não tinha dito tudo que queria na entrevista. Agora é que ficou mais complicado. (JAQUELINE).

Aproveitando a oportunidade, perguntei-lhes se houve constrangimento durante a entrevista, mas foram unânimes em responder que, após a primeira pergunta, sentiram-se à vontade. Um alfabetizador disse que eu deveria ter avisado com antecedência sobre o teor das perguntas para que ele pudesse se preparar. Nesse momento, expliquei-lhes a proposta de

verificar o conhecimento que todos possuíam acerca do assunto a ser estudado para que eu mesma não corresse o risco de subestimá-los ou superestimá-los, no momento de selecionar os conteúdos de nosso encontro.

Como relatei anteriormente, um dos critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi a participação no módulo anterior do programa, o que sugere que eles já participaram da capacitação obrigatória para todos os alfabetizadores. Supõe-se, portanto, que já obtiveram informações acerca de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro momento da entrevista, solicitei aos alfabetizadores que falassem um pouco sobre o que sabiam a respeito de Paulo Freire. Obtive os seguintes relatos:

Bom é o seguinte como eu fiz o 4º pedagógico, anos atrás. Eu ouvi falar o que eu sei é que ele era um homem muito inteligente, filósofo e que ele procurava ensinar os alunos dele através do que de como os alunos aonde eles moravam, entendeu? Ele abrangia nessa parte aí. Ele não estudava muito só dentro de sala de aula não. Ele estudava também é a partir do momento de onde eles moravam que fazia parte da vivência deles. Ele deixava ali dentro e procurava estudar o mundo do aluno a partir dali não só o que ele sabia ali dentro não, fora também. (ANA).

Pra falar a verdade eu comecei a conhecer Paulo Freire na faculdade, no 1º semestre no curso de formação de professores. Ele foi um revolucionário, veio pra poder ficar, né? (CARLOS).

Para mim ele foi o precursor da EJA. Na época que eu fui do BB Educar²² eu pesquisei sobre ele e por incrível que pareça muitos educadores não sabiam da existência dele. Acredita? Eu pesquisei na biblioteca daqui do colégio que é uma biblioteca bem rica – que eu achava que fosse, né? E não tinha nada sobre Paulo Freire. Eu fiquei fascinada com as idéias dele porque ele não era professor, se não me falha a memória. E se engajou nessa luta, foi reconhecido não aqui, mas fora. Depois é que veio pra cá. Eu fiquei muito encantada com a história dele e me identifiquei muito também com os adultos. (ANTÔNIA).

Ele foi um homem muito sábio, foi o ponto-chave da educação. Ele ensinou muita coisa a muita gente como educar, passou muito a experiência dele, foi um homem assim fantástico. Na história de português, alfabetização, gosto muito. (JAQUELINE).

Já ouvi falar no Paulo Freire, mas a gente lê tanta coisa né? Mas é tanta coisa no dia-a-dia da gente que na faculdade é só o que se

²² O BB Educar trata-se de um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos promovido pelo Banco do Brasil.

debate. Teve uma época que era só Paulo Freire, só Paulo Freire. Eu tenho dois livros dele, mas o tempo... Estar lendo assim pra pegar alguma coisa pra ficar, é muito pouco. (MARTA).

As respostas indicam que os alfabetizadores não conseguem sistematizar e expressar com clareza as informações que possuem acerca de Paulo Freire. Todos dizem já terem ouvido falar dele, no entanto demonstram dificuldades em expressar o que sabem. É unânime a admiração pelo educador, porém inconsistentes as informações que possuem acerca dele e de suas idéias.

Insistindo sobre as contribuições deixadas por Freire, na visão dos alfabetizadores, percebi que a questão do “método” de alfabetização Paulo Freire se apresenta em evidência entre os conhecimentos que têm. Alguns depoimentos a seguir confirmam essa situação:

O método assim tipo família. No caso a palavra geradora é tijolo, cimento, e eu trabalharia com a família daquela palavra que compõe, entendeu? Por exemplo: cimento, aí eu ia botar a família do c, do m, me basearia dessa forma. Porque não é como criança que a gente começa do b, c... Seria uma palavra do dia-a-dia dele e aí trabalharia. Oh! gente, aqui é a palavra... Por exemplo, eu tenho muitos vendedores, aí eu botava tomate porque tomate vende na CEASA que aqui é foco né? Tomate eu trabalharia na família do t do m e do t de novo que repetiu, aí eu ia trabalhar dessa forma, desse jeito. Eu trabalho mais com isso. (ANTÔNIA).

Ele é mais prático, usa palavras do dia-a-dia. Por exemplo: tijolo. Pedra, por exemplo. De pedra tira frases e textos. Tira palavras da vida do aluno e daí distribui em letras e daí forma as palavras, palavras concretas. O Paulo Freire era assim. (CARLOS).

Suas falas revelam a importância atribuída às palavras do cotidiano dos alfabetizados e que têm significado para eles, o que representa um avanço em relação à alfabetização tradicional, tendo em vista que esta trabalhava com palavras descontextualizadas e desconectadas do dia-a-dia.

Os alfabetizadores, no entanto, utilizam as palavras geradoras mais como auxílio no estudo das famílias silábicas, não avançando para a conscientização subjacente à proposta freireana no trabalho com o universo vocabular²³. A este propósito, Freire (1980, p. 120), escreve: “[...] neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz

²³ É o conjunto de palavras utilizadas pelos educandos em seu dia-a-dia. “Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte.” (FREIRE, 1979, p. 73).

pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar.” E complementa: “Daí também imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação.” (p. 121).

Os alfabetizadores não falam em nenhum momento sobre a existência de uma etapa anterior ao trabalho com as famílias silábicas retiradas da palavra geradora, tampouco falam sobre um possível debate acerca do significado destas palavras. Limitam-se, portanto, ao trabalho com a silabação. No entanto, para Freire (1979, p. 75), no tocante às palavras geradoras, observa-se que:

O debate em torno delas irá levando os grupos – como se fez para chegar ao conceito antropológico de cultura – a se conscientizarem para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem. Constituem situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

Pelo depoimento dos alfabetizadores, constatei a ênfase imprimida à utilização do “método” Paulo Freire no que concerne à seleção de palavras geradoras, porém sem ênfase em situações problematizadoras em torno dos seus significados.

Faz-se necessária uma compreensão de que, embora o nome de Freire esteja intimamente relacionado à Alfabetização de Jovens e Adultos, talvez pelo fato de realizar a proeza de em 1963 alfabetizar 300 adultos em 45 dias, seus estudos não se limitam a essa modalidade. O destaque maior é dado ao sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, talvez porque seja algo visível, concreto, inegável; porém o legado deixado por Freire não se limita ao trabalho com a alfabetização de adultos e essa compreensão é fundamental para que se evite a fragmentação e descontextualização de suas idéias. Reduzir o pensamento freireano a um “método” de alfabetização é empobrecê-lo. O próprio autor entendia seu trabalho muito mais como uma *teoria do conhecimento* do que de uma *metodologia de ensino*, muito mais um *método de aprender* do que um *método de ensinar*.

Cabe aqui lembrar que, do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar:

Caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio. (FERREIRA, 1986, p. 128).

A palavra “método”, entretanto, da forma como é definida em seu “sentido de base” não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire. Em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré (1998, p. 298), em 14 de abril 1993, ele diz o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar.

Avançando mais na verificação do que já sabiam os alfabetizadores, lancei-lhes uma pergunta acerca do diálogo conforme Paulo Freire. A maioria dos sujeitos da pesquisa considera o diálogo como uma conversa entre professor e aluno, em que o primeiro procura compreender e conhecer o segundo. Algumas falas reforçam essa afirmação:

O diálogo é o seguinte: ele procurava conversar. Através da conversa, através do diálogo ele sabia quem era o aluno dele. Ali ele podia colocar em prática. (ANA).

É importante conversar com o aluno. Até mesmo aqueles que chegam com problemas, aquele aluno cansado, saber o que ele está passando. Chame ele assim à parte, né? Conversa que é muito bom. Ele fica animado. É bom vê o que a pessoa está pensando. Gosto muito de conversar com meus alunos. (MARTA).

Era tipo assim, a compreensão. Dialogo é você dialogar com a pessoa. (JAQUELINE).

Um depoimento ultrapassou a visão do diálogo apenas como conversa entre professor e alunos, concebendo-o em inter-relação com o conteúdo programático a ser desenvolvido em sala de aula.

Eis a transcrição de sua fala:

Esse diálogo não é muito formal; porque os livros trazem aquilo tudo mecanicamente, tudo “tratadinho”. Eu não, eu leio os textos que trazem a realidade deles. Porque se eu fosse só ir pelo livro... O livro é bom, não resta dúvida, é muito enriquecedor. Eles também estão muito acostumados com o livro. Livro-lousa, livro-lousa, e eu já estou tirando isso da mente deles que não é daquele jeito. Os adultos são diferentes das crianças. Tenho que escolher conteúdo da realidade deles para poder conversar sobre isso. (ANTÔNIA).

Nesse sentido, Freire (1980 p. 98) diz:

Daí que para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Há também uma dicotomia entre diálogo e conhecimento sistematizado encontrado no livro didático. A alfabetizadora expressa isso em sua afirmação:

A gente tem que ter uma visão também porque não pode ser só o livro, nem só diálogo, tem que unir os dois para se chegar a um termo que, no caso, o que ele [o aluno] fala a gente não deixa de lado nem os conteúdos. Devemos conhecer o aluno, suas necessidades. (ANTONIA).

Nos depoimentos acerca do diálogo, observei a sua utilização como conversa informal ou escuta dos problemas e dificuldades dos alunos. Não há problematização nem reflexão sobre eles. Não há um objetivo traçado para o seu desencadeamento. O diálogo na compreensão de Freire (1992, p. 118), ultrapassa essa visão, e para ele: “O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professores e educandos.”

Indagados em seguida acerca da importância da reflexão crítica sobre a sua prática como educadores, apresentaram as seguintes declarações:

É com a reflexão do que você está passando, vivendo naquele momento ali que você vai ver que o que você refletiu vai melhorar. Então você tem que fazer uma reflexão. É bom que todo professor faça uma reflexão do que está fazendo, né? Por que será que eu fui boa? Será que eu to trabalhando certo? (MARTA).

Eu acho certo, a gente tem que saber mesmo. É o momento certo de criticar o ontem para que hoje e no futuro a gente possa melhorar. Está correto. (CARLOS).

Ambas as afirmações evidenciam a importância da reflexão na prática pedagógica do alfabetizador, e embora pareça que o significado da reflexão não seja muito claro, convergem para o próprio pensamento de Freire (1996 p. 39): “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

As respostas obtidas sinalizaram para a necessidade de maior aprofundamento acerca do tema, ampliando, reformulando o conceito do diálogo, reflexão da prática, valorização do conhecimento do aluno e práxis dentro da perspectiva freireana. Os temas, apesar de familiares no vocabulário dos professores, estavam no plano do senso comum, careciam, portanto, de aprofundamento para chegar à dimensão dada a eles por Paulo Freire.

Este levantamento do conhecimento prévio dos professores serviu de base para um plano de pesquisa, ou seja, possibilitou subsídio para a programação da agenda de formação continuada a ser realizada na intervenção.

4 A INTERVENÇÃO PROPICIANDO O SURGIMENTO DE OUTRAS VISÕES

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo.

(Paulo Freire)

No presente capítulo, realizo breve discussão sobre a aprendizagem, com o objetivo de precisar aligeiramente a perspectiva teórica norteadora da formação continuada de alfabetizadores no Programa Alfabetização é Cidadania.

Em seguida, analiso a intervenção, com suporte nos depoimentos e registros dos alfabetizadores, e avaliação junto aos sujeitos, com ênfase nas suas reações aos temas abordados.

4.1 Focalizando o processo de aprendizagem

Em se falando de aprendizagem, é importante lembrar a compreensão e a incorporação do significado dos termos ensinar e aprender, tradicionalmente discutidos na educação. Eles têm repercussão direta na atuação dos sujeitos participantes da formação continuada. Assim, formador e formandos devem juntos fortalecer e explicitar as concepções com as quais se identificam. Segundo Weisz (2002, p. 55):

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Dessa forma é importante reflexionar sobre ensinar e aprender em uma perspectiva de que ambos, embora sendo processos ditos como distintos, estão inter-relacionados, mantendo interdependência. Nessa perspectiva:

É que não existe ensinar sem aprender e com isso eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um

conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1993, p. 27).

Na visão positivista da educação, o ensino é concebido como ato de memorização, repetição e reprodução. O professor expõe o conteúdo pronto e acabado, apresenta modelos de exercícios a serem seguidos como verdades absolutas e avalia o que supõe haver ensinado. Ao aluno compete o papel de, passiva e docilmente, anotar as informações, ingeri-las e, sem saboreá-las, retorná-las fiel e literalmente ao mestre que as apresentou. Sendo contrário a esse tipo de educação, Freire (1996, p. 47) exprime: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.”

O ato de ensinar concebido como mera transmissão, em uma visão reducionista, atende a interesses da classe dominante, logo, não contribui para a formação do educando na perspectiva de emancipação humana.

Para Roldão (2007, p. 95), a passagem de um ensino transmissivo para um ensino ativo ocorre por motivos sócio-históricos. De acordo com a autora:

O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos.

Nessa linha de raciocínio, justifica-se a associação do conceito de ensinar a transmissão de conhecimento. O professor torna-se figura máxima, por ser portador de saberes não acessíveis aos seus alunos. Essa realidade modifica-se à medida que os alunos deparam facilidade de acesso ao conhecimento por meios diversos: rádio, televisão, jornais e, principalmente, internet.

Anastasiou e Alves (2003, p. 13) apresenta uma nova compreensão do significado da palavra ensinar, ao dizer que:

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da

sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, às formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem.

Ainda segundo a autora, o ato de ensinar é pleno de duas dimensões: *a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida*. Ensinar precisa ir além da mera transmissão da informação, deve possibilitar também pensar, ativar conhecimentos anteriores, elaborar soluções próprias, estabelecer correlações, enfim, viabilizar a transformação do indivíduo. Isso nos faz lembrar Freire (1980, p. 83) que, ao apresentar uma educação libertadora e problematizadora como segunda forma de educação antagônica à educação bancária, escreve: “[...] a segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade responde à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.”

E sobre o significado de ensinar, explica:

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (Idem, 1992, p. 81).

Para que a formulação do conhecimento ocorra sob uma perspectiva transformadora, faz-se necessário um rompimento com a visão estática sobre o objeto do conhecimento.

Vasconcellos (1994) cita algumas categorias norteadoras para a definição de atividades a serem realizadas nos momentos de feitura do conhecimento. Destaco duas entre elas para objeto de uma breve reflexão: a significação e a problematização.

A significação visa a estabelecer os vínculos entre o conteúdo a ser desenvolvido e os interesses e a prática social do aluno. As atividades desenvolvidas devem ter relevância para educando e educador. Para Vasconcellos (1994, p. 52), “[...] a significação, enquanto categoria pedagógica, contrapõe-se ao conhecimento formal, abstrato, distante da realidade do aluno, à postura do ‘dar o que tem de ser dado’, cumprir o programa com o aluno ou apesar do aluno.”

Encontra-se em Freire (1980), a utilização da expressão “temas significativos” retirados da própria realidade dos educandos e que devem ser valorizados e enfatizados por uma educação que se intitula libertadora.

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os “temas geradores”, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa. (Ibidem, p. 111).

Freire (op. cit., p. 118), concebe uma relação entre a temática significativa e a problematização: “Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas.” Ela “[...] é fundamental para desencadear a ação de constituição do conhecimento do sujeito.” (VASCONCELLOS, 1994, p. 85). O educando deve ser desafiado a buscar respostas para as indagações que surgem no caminho de elaboração do conhecimento.

Charlot (1986) e Giroux (2003), fazem críticas ao sistema educacional e cultural por serem estes elementos importantes na manutenção das relações de dominação e exploração presentes na sociedade. Para Apple (1989, p. 26), a escola é o principal alvo de críticas. De acordo com ele:

Não é por nada que o alvo principal das críticas progressistas em relação às nossas instituições na última década tenha sido a escola. Tem-se tornado crescentemente óbvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem.

Reconhecendo a complexidade do papel da escola, mas alicerçada na concepção de ensino, como instrumento de transformação, desenvolvi o trabalho de formação com os professores-alfabetizadores do Programa Alfabetização é Cidadania, dando destaque para a significação e problematização no sentido de elaboração do conhecimento em sala de aula.

Isso também implicou, porém, repensar o entendimento do termo aprender. A concepção que o professor tem sobre aprender, assim como em relação a ensinar, definirá sua atitude diante dos seus educandos. A definição de aprender de cada professor depende do paradigma que subsidia suas concepções sobre este verbo.

Na qualidade de professora-formadora, encontrei nos princípios da concepção interacionista, que concebe o conhecimento sendo produzido na interação de sujeito e objeto, a fundamentação sobre a o ato de aprender.

Dentre os interacionistas, dois merecem destaque: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Ambos adotaram o princípio interacionista, no entanto, o segundo, além de considerar o meio material, destacou o meio social, com origem no qual o indivíduo edifica não só o conhecimento, mas também sua história.

Assim, na compreensão de Vygotsky (1998, p. 76), “[...] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” Sendo então, o indivíduo construtor ativo do conhecimento, por meio de sua interação com o meio social, retira-se do educador o poder, a ele atribuído na educação tradicional, de dono absoluto do saber. Professor e aluno, ambos, são sujeitos da aprendizagem manifesta por um movimento constante de pensar-construir-juntos.

Necessário faz-se esclarecer que, apesar de a fonte da aprendizagem estar na ação do educando, não implica omissão ou passividade do educador. Pelo contrário, em função dessa nova idéia de aprender, o ensino precisa ser repensado. Assim:

O aprender ocorre de fato quando o educador cria as condições para o educando sair da imobilidade do ouvir, do calar, organizando situações em que ele assume o exercitar-se, o tomar para si, o apropriar-se do que está sendo ensinado, na direção do assimilar mentalmente, entender e compreender o proposto para estudo (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14).

A parceria entre ensinar e aprender ocorre quando educador e educando se descobrem ensinando e aprendendo. Sobre isso, Freire (1980, p. 79) enfatiza: “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.”

Como formadora, almejei um trabalho em que o ensino e a aprendizagem estivessem associados e que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem atuassem em conjunto perante os desafios do ensinar e aprender.

4.2 Formação continuada: relatos de uma história

Minha opção para o trabalho de formação continuada foi alicerçada em uma abordagem reflexiva que pressupõe:

Uma formação reflexiva assenta numa relação de formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação. Sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua ação. (ALARCÃO; MOREIRA, 1997, p. 121).

Ainda sobre a temática, Alarcão (1996, p. 177), complementa: “Quanto maior a capacidade de reflexão, maior a autonomização.” Na autora volto a encontrar respaldo para a minha escolha com o trabalho do registro reflexivo quando menciona “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.” (Ibidem, p. 181). Possibilitar aos alfabetizadores a oportunidade de desenvolver essa capacidade de refletir sobre suas experiências, valorizando-as, porém analisando-as constantemente e modificando-as sempre que se julgar necessário, foi uma das grandes conquistas dos encontros realizados.

Depoimentos de alguns alfabetizadores sobre a utilização do registro reflexivo traduzem a importância atribuída ao mesmo:

Esse diário reflexivo que a gente está fazendo é muito bom. Porque é assim. Você não guarda tudo. Tem coisa que agente esquece, principalmente pra mim. Eu acho assim muito difícil porque eu ensino de manhã, de tarde e de noite. Ainda tenho a minha vida particular, que isso é impossível. Se eu não colocar no papel, se eu não refletir o que eu dei? Como foi? O que ficou? Aí eu não vou saber depois. Aí eu tenho que refletir sobre isso. (ANTÔNIA).

No começo achei que ia ser difícil, mas vi que lendo o que você escreveu e pensando sobre o que fez, você melhora. Assim se você ontem estava fazendo algo e você viu que tava mais ou menos, amanhã você muda porque descobriu o caminho certo. E assim vai melhorando cada vez mais. (JAQUELINE).

Apesar de existir a figura da formadora, todos eram responsáveis pelo desenvolvimento dos estudos, afastando-se a idéia de professor emissor e aluno receptor de

conteúdos prontos e acabados. Assim, ainda inspirada em Alarcão e Moreira (1997, p. 8), concordo com a idéia de que:

A acentuação é agora colocada na dinâmica da aprendizagem como construção pessoal. Verifica-se um afastamento dos processos passivos de modelação por parte do formador em direção a um envolvimento conjunto e a corresponsabilização em ambas as partes. O formando tende a assumir-se cada vez mais como sujeito, e simultaneamente agente, da formação, corresponsabilizando-se igualmente pela formação de seus pares.

Após o registro de sua prática, os alfabetizadores tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências encharcadas de elementos por vezes contraditórios, dúvidas, incertezas, alegrias, tristezas, derrotas, vitórias, cansaço, frustrações, esperanças e incredulidades.

No início, ao serem solicitados a compartilhar seus registros, havia uma resistência geral. Segundo eles, os principais motivos que os levavam a hesitar ao fazer a leitura de seus relatos eram: vergonha, medo de se expor, medo de críticas quanto ao formato do texto (questões ortográficas, concordâncias e outros) e medo de não ser compreendido. As dificuldades foram superadas pouco a pouco, à medida que ficaram mais claros o objetivo do registro reflexivo e sua importância. A idéia de julgamento foi sendo afastada a cada leitura realizada por um(a) corajoso(a) voluntário(a), conforme se sentiam no início. Aos poucos, um sentimento de cumplicidade, respeito e parceria brotou no grupo. Alguns depoimentos demonstram isso:

Eu gosto de ler o que eu escrevo para vocês porque sei que ninguém vai achar graça. Gosto de repartir meus sentimentos e idéias. É bom porque aprendo com o que dizem do que escrevi. (ANTÔNIA).

Jamila, você deixa a gente muito à vontade. Eu nunca imaginei trabalhar com esse registro. Não gosto muito de escrever, mas esse é diferente. (CARLOS).

Quando a gente ouve o que o outro escreve, tem coisa que é igual ao que a gente vive. É bom saber que as nossas dificuldades não são só dá gente. (ANA).

É importante que o trabalho com a formação de professores seja realizado no sentido de oferecer-lhes os mesmos cuidados que eles terão com seus alunos. Sendo assim, busquei, conforme sugere Bomtempo (1997, p. 9):

Trabalhar no sentido de criar um ambiente agradável e livre de tensões na sala de aula. O aluno precisa aprender a ser feliz na escola, descobrir o prazer de aprender, e de fazer as suas atividades bem-feitas, aprender que é permitido errar e que o erro nos faz crescer. Não ter medo de descobrir, assumir e desenvolver a própria potencialidade.

Na posição de aluno no momento de sua formação, o professor deve assumir sua condição de sujeito pensante, passível de erros, mas capaz de superar limitações.

Um aspecto merecedor de ênfase, por tornar-se um elemento importante no desencadear da formação continuada refere-se ao elo afetivo estabelecido entre formadora-alfabetizadores e alfabetizadores-alfabetizadores. A afetividade contribuiu positivamente para a aprendizagem do grupo. A alegria dos encontros tornou-se marcante. Como expressa uma alfabetizadora:

Adoro quando chega o sábado. É dia de nos encontrarmos, rever as amigas, nossa coordenadora. É muito legal. Dá vontade de passar o dia estudando. A gente não se cansa. É um momento de alegria. Dar prazer sair de casa aos sábados porque aqui a gente não só se reúne, mas cada sábado aprendemos mais uma coisa nova. Quando acabar estamos capacitados de verdade. (MARTA).

Um dos autores que escreve sobre o conceito de alegria é Snyders (1988) e sobre ele Carvalho (1996, p. 15), sintetiza:

O conceito de alegria desenvolvido por Snyders é a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude [...] a alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelo menos sua diminuição) das inseguranças, do medo e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade.

Sem a alegria do encontro, não pode haver alegria na busca pelo objeto do conhecimento. A alegria mobiliza, motiva, impulsiona. Ela é um dos combustíveis que alimentam a curiosidade investigadora do aprendiz.

Nesse sentido Freire (1996, p. 142) destaca:

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos

educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao fazer docente.

A forma como o conteúdo foi apresentado e tratado possibilitou maior participação e envolvimento dos alfabetizadores com o tema proposto. Nesse sentido, procurei propiciar aos professores um ambiente agradável e livre de tensões, criando espaços para a descontração, para a discussão, para que eles pudessem extravasar sentimentos, falar de seus medos, de incertezas, acreditando-se que:

Devemos partir do princípio de que em educação, como em qualquer outro setor profissional, a valorização do ser deve vir antes de qualquer coisa, pois antes de ser aluno, professor, servente, vigilante, etc; o indivíduo é uma pessoa, dotada de raciocínio, de sentimentos, de desejos e expectativas de ver no outro a confirmação do bem e do carinho natural que deve existir entre os seres. (COSTA, 2001, p. 89).

A leitura do diário da prática refletida, além de um recurso que favoreceu a obtenção de dados para a pesquisa, se tornou instrumento benéfico ao professor, pois propiciou o seu reconhecimento como sujeito com ações a serem pensadas cotidianamente, visando ao seu fortalecimento ou superação.

Ao iniciarem o estudo sobre Paulo Freire, propriamente dito, os professores demonstravam surpresa com as informações sobre ele e diziam desconhecer sua trajetória de vida pessoal e profissional. O depoimento a seguir exemplifica essa afirmação:

A maioria das coisas que estou estudando eu não sabia. Agora estou começando a entender melhor quem foi Paulo Freire. A gente vê na faculdade, mas não é explicado assim... A gente vê muito rápido. (JAQUELINE).

A figura de Paulo Freire criança, filho, estudante, esposo e pai o humanizaram, tornando-o mais próximo daqueles que o lêem. Sua trajetória de sofrimento e carência durante a infância despertou admiração e identificação por parte de alguns alfabetizadores, que relataram:

Eu já tinha ouvido da importância dele, mas agora o admiro mais porque ele veio do nada. Sofreu pra conquistar o seu lugar. Como é

bom saber de sua vida antes de ler seus livros. Isso faz diferença. (CARLOS).

Ele foi um professor como nós e viveu muitas dificuldades, mas não desanimou, não perdeu a esperança... (MARTA).

Trazer à tona detalhes da vida de Paulo Freire, antes do estudo de suas idéias como filósofo e educador, originou no grupo de professores maior disponibilidade para ampliar seus conhecimentos sobre o autor. A identificação e a admiração funcionaram como elementos geradores de uma expectativa em aprender mais sobre o ser humano Paulo Freire, que, antes de ser considerado um dos grandes educadores brasileiros, teve sua trajetória de lutas e sofrimentos.

Dessa forma, o objetivo principal do encontro ultrapassou a mera exposição da história do Educador, sendo o foco central a ênfase na estreita ligação entre sua vida e obra. Sobre isso, em publicação na revista *Coleção Memória da Pedagogia*, em homenagem a Freire sua segunda esposa, Ana Maria Araújo Freire (2005, p. 29) escreve:

Não quero e nem posso separar em Paulo os seus traços de gente de sua obra teórica, porque aqueles estão incorporados nesta. Não há dicotomia entre o seu ser no mundo e o que propõe em sua obra. A sua maneira de comportar-se como homem público, como educador da práxis, como educador ético-político engajado e como homem extremamente devotado às suas relações familiares e de amizade, de um lado, e sua práxis e obra, de outro, fundiram-se, dialeticamente, porque ele foi eticamente coerente.

Ao serem solicitados para, em casa, fazerem a leitura da 1ª carta que Paulo Freire escreve a sua sobrinha Cristina, relatando sobre sua infância, os alfabetizadores compartilharam suas dificuldades para realizar a atividade. Acerca disso, surgiram comentários:

Eu até comecei a ler, mas achei grande e parei... (ANA).

Confesso que eu não tive tempo. Eu comecei a ler, mas tive que parar pra fazer outras coisas. (MARTA).

O tempo da gente é tão pouco, passa tão rápido que quando a gente vê já chegou o sábado e não deu tempo ler. (CARLOS).

Apenas um membro do grupo havia realizado a leitura. Apesar de os professores alegarem a falta de tempo como justificativa maior da não-realização da atividade, outro fator esteve presente: a dificuldade de interpretação do texto. Isso ficou evidente, quando se realizou a leitura paragrafada da referida carta. Resolvi, com essa situação, realizar todas as possíveis leituras posteriores em sala de aula.

Em virtude da inibição, aliada à dificuldade de leitura dos alfabetizadores, passei a realizar, eu mesma, a leitura da carta e solicitar sua interpretação. Após esse período de estudo, surgiram depoimentos como:

Ah, é uma carta muito bonita, mas tem momentos que só quando você explica é que dá pra entender. (CARLOS).

Tem horas que ele escreve tão bonito que parece poesia. Como ele sofreu! (MARTA).

Eu já tinha lido, mas agora ficou mais claro. É bom ler com explicação. (ANTÔNIA).

A escolha da carta para a primeira leitura a ser realizada decorreu da minha idéia de tratar-se de um texto simples. Só depois percebi que foi um equívoco, porque o grupo apresentava dificuldades de leitura e interpretação. Deparei-me assim com um obstáculo a ser superado. Acontecimento similar também ocorreu no encontro em que se realizou a leitura de alguns temas do livro *Pedagogia da Autonomia*. Um novo comentário ensejou surpresa, embora tenha sentido maior abertura da professora para se colocar:

Acho que vou ter dificuldades em ler esse texto porque não estou entendendo nem o significado das palavras do título quanto mais o que vai estar escrito depois. (JAQUELINE).

Indagada sobre qual seriam o tema e as palavras que a alfabetizadora não conhecia, esta respondeu:

Não há docência sem discência. O que é docência e o que é discência? (JAQUELINE).

Solicitei então a explicação dos termos por parte do grupo de alfabetizadores. O silêncio que se fez sentir indicou a resposta: eles também não sabiam. O acontecimento originou duas reflexões: uma, no que concerne a um avanço, e outra a um obstáculo.

O depoimento da alfabetizadora ao relatar de maneira espontânea e natural seu desconhecimento sobre o significado das palavras demonstra a relação de confiança existente no grupo. A frase de Freire (1979, p. 38) “não há ignorantes absolutos” sai do papel e adquire vida. Não há vergonha em explicitar o não-conhecimento, quando se tem consciência que se trata de seres em constante aprendizagem. Sobre isso a alfabetizadora registra no diário reflexivo:

Não posso passar para o educando a falsa imagem de que sei de tudo, que sou o mais sábio. Minha segurança é que sei algo, mais que ignoro sempre. (MARTA).

Esse fato traduziu um avanço, pois sinalizou para a certeza de que o respeito e a benquerença aos educandos devem nortear o trabalho com a formação continuada dos profissionais envolvidos com a EJA, já que esses dois elementos favorecem o diálogo aberto e honesto.

Nesse encontro, também aconteceu uma aula expositiva dialogada sobre o livro *Pedagogia do Oprimido*, com a finalidade de abordar os principais temas tratados na obra. Os alfabetizadores estiveram bastante atentos, fazendo perguntas e demonstrando desconhecimento quanto ao conteúdo do livro. As concepções que mais chamavam suas atenções e propiciaram debates foram os tipos de educação destacados por Freire: educação bancária e educação libertadora.

De acordo com Freire (1979, p. 38), na consciência bancária da educação, “[...] o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.”

Em contraposição, Freire (1980, p. 77), concebe a existência de uma educação libertadora como “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

Conclui, enfatizando o caráter antagônico das duas concepções:

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora,

comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. (FREIRE, 1980, p. 83).

Em uma das visitas em sala de aula, um alfabetizador insistia em perguntar:

Eu estou sendo bancário, não é? Não esqueço mais do que aprendi. (CÉSAR).

Em seus registros reflexivos, todos fizeram menção às duas formas de educação. Sobre a educação bancária escreveram:

É a proibição do verdadeiro pensar. O aluno não tem direito de expor seus pensamentos. O professor é o ditado. (ANTONIA).

É quando você tenta depositar todo o assunto na mente da pessoa não deixando ela pensar, expressar suas idéias, dar suas opiniões sobre o assunto. Só o mestre fala. Quando na verdade não há diálogo (JOELMA).

O professor estimula o aluno a fazer o que está sendo determinado, ou seja, uma simples educação básica. (CARLOS).

É parecido com a ditadura. Eu dito e você faz. (ANA).

Os depoimentos demonstram que os alfabetizadores incorporaram a definição de educação bancária, cada qual a sua maneira, no entanto, um registro mereceu atenção quanto à compreensão do assunto dessa alfabetizadora. Ela escreve:

Educação bancária é aquela onde você, eu estou pagando e, portanto eu faço o que bem quiser. Tipo assim, eu tenho dinheiro, eu compro tudo. Estou pagando posso fazer o que os que não pagam não podem. Educação bancária é aquela que banca tudo, até o saber. (PENHA).

Ao ler a sua reflexão e explicá-la, a alfabetizadora, após interferência do grupo, modificou e ampliou sua definição, reconhecendo que esta não era a mais apropriada. Escrevendo um novo registro, ela amplia sua visão:

Educação bancária é como se fosse um depósito que o professor faz na cabeça do aluno e depois quando quer vai sacar tudo, como nas

provas que a gente escreve tudo o que o professor disse. A gente só decora, não aprende de verdade porque não pensa sobre o assunto. (PENHA).

A forma como os alfabetizadores conduziram a discussão demonstrou amadurecimento e mais uma vez respeito diante do pensar do outro. A humildade no ouvir e falar possibilitou um clima de afetuosidade em que o diálogo esteve presente. Assim como afirma Freire (1980 p. 95): “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.”

O diálogo também foi um presente nos momentos da formação continuada. Os alfabetizadores já identificam elementos relacionados ao diálogo, como: fé, humildade, amor, confiança, bem como a importância de uma relação dialógica entre educador e educandos.

As considerações realizadas por eles durante os estudos demonstram um avanço em relação ao seu conhecimento prévio em que eles limitavam o diálogo apenas a uma conversa informal ou escuta dos problemas e dificuldades dos alunos. Isso é comprovado em algumas falas:

O diálogo para Paulo Freire começa antes da situação pedagógica e quando juntamos diálogo com amor e fé conseguimos a confiança entre nós e nossos alunos. (CARLOS).

O diálogo em Paulo Freire é baseado na humildade. As pessoas precisam se conhecer, compreender e respeitar as opiniões dos outros, deixando de lado o preconceito e a crítica, fazendo da fé um alicerço^[sic] para poderem alcançar o sucesso desejado. (ANA).

Aprendo a cada dia que com o diálogo nos conhecemos e crescemos juntos. Não dá pra ter aula sem diálogo. (JAQUELINE).

É preciso abrir para o diálogo onde o educando e o educador tenham um elo entre si, havendo troca de diálogo. (ANTÔNIA).

Outro depoimento possibilitou uma reflexão sobre a importância da coerência entre discurso e prática do formador. A alfabetizadora disse:

Esse diálogo que você tem conosco é o que o Paulo Freire escreve. Através dele nós estamos conseguindo aprender sem medo. Como é bom participar, ser crítico, renovados pela esperança da fé, do amor por cada momento aqui vivenciado. Quando chegar o momento final, o que vai ficar é a saudade. E o que perdeu, aquele que não aproveitou... (MARTA).

O professor em qualquer nível de atuação – da educação infantil ao ensino superior – deve buscar uma unidade entre seu falar e agir. Não é lícito ensinar o que se diz ser correto, e praticar o contrário. Assim:

O professor que realmente ensina, quer dizer que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 34).

Os alfabetizadores também realizaram reflexões em relação às suas novas descobertas sobre a valorização dos saberes dos educandos. Em seus depoimentos, as alfabetizadoras constataam:

Os educandos têm várias experiências, pois eles vivem numa realidade diferenciada. Talvez eles não saibam alguma teoria de pitágora^[sic], mas sabem sobre a violência do bairro, a falta de condução, alguma técnica de agricultura. Enquanto nós sabemos das metodologias. (ANTÔNIA).

A realidade do aluno em sala de aula não é valorizada esquecendo que ele faz parte daquela comunidade deixando sua vivência de lado. Deve explorar o meio ambiente pois com o tempo entenderá porque existe tantos problemas impedindo que possa estudar com melhores condições com a falta de oportunidade e terá uma visão aberta do mundo. (ANA).

A experiência dos alfabetizandos deve ser levada em consideração e ser utilizada a favor da aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que o educador conheça as expectativas, histórias de vida, cultura, singularidades e problemas da comunidade dos educandos, bem como suas necessidades de aprendizagem. Aliar a realidade concreta ao conteúdo a ser tratado é um desafio a ser enfrentado. Sobre isso lemos em *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe dominante embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Conclui, respondendo “[...] porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (Ibidem, **PÁG**).

Discordando dos que pensam assim, Freire (op. cit., p. 126), escreve em seguida: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.”

A educação propicia às pessoas a possibilidade do conhecimento de seus direitos e, conseqüentemente, a organização para a luta em favor deles. Ela pode ser usada a serviço de uma intervenção na realidade.

A escola deve transcender as conquistas intelectuais, propiciando também espaço para o encontro entre amigos, o desenvolvimento da auto-estima e a cidadania, sendo esta última ligada a um caráter reivindicatório em que o cidadão atua em benefício da sociedade e espera que esta lhe garanta os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros.

Em outro momento da Formação Continuada, em que se realizou a emissão do vídeo sobre Paulo Freire, foi unânime, entre os alfabetizadores, a afirmação da importância das idéias freireanas na Educação de Jovens e Adultos. Alguns registros demonstraram isso:

É um documentário, um aprendizado muito importante que deve ainda ser colocado em prática, acho que devemos expandir e colocar em prática na nossa sala de aula. Paulo Freire foi e é importante, porque despertou nas pessoas a crença de que é possível mudar o mundo. (CARLOS).

O vídeo é sem dúvida muito rico, levando o professor a pensar como está sendo sua prática em sala de aula. (MARTA).

O grupo de alfabetizadores em seus registros, e durante os debates, demonstraram disposição para refletir sobre os conteúdos trabalhados, fazendo relação entre estes e sua prática. A expectativa é transcender a reflexão, indo à busca de uma ação sobre a realidade almejando sua transformação.

4.3 Avaliação: saberes constituídos e reconstituídos

Os professores têm sua prática docente baseada numa diversidade de saberes. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes são provenientes de três campos: os saberes da formação profissional, os curriculares e os da experiência. São, portanto, três as fontes desses saberes:

Em seu trabalho o professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14).

Feita essa afirmação o próprio autor constata que: “[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano.” (Ibidem, p. 215). Sendo assim, é preciso considerar que os saberes constituídos e reconstituídos durante os momentos de formação continuada dos professores do programa Brasil Alfabetizado estão diretamente ligados ao seu percurso profissional e pessoal.

A elaboração de saberes tem, portanto, um caráter social: “[...] o homem é sempre formado pelo social (podemos dizer que ninguém aprende nada absolutamente sozinho); na verdade, na relação de conhecimento tanto o sujeito como o objeto são plasmados, determinados pelo social.” (VASCONCELLOS, 1956, p. 82). Sobre a formulação do saber social Therrien (1993, p. 6), escreve:

A construção do saber social não se faz de modo isolado e único nas atividades de produção material do trabalho, mas articula-se de modo dialético com as atividades de dimensão política, onde destacam-se os movimentos sociais e as atividades científicas que também contribuem à transformação da realidade. Assim, a atividade educativa e a atividade docente, seja a nível da formação docente, seja a nível da escola propriamente dita, fazem parte desse processo social de produção dos saberes sociais.

Cônsua das questões relacionadas aos diversos tipos de saberes inerentes à prática docente, e com o objetivo de verificar os conhecimentos adquiridos ou ampliados pelos alfabetizadores, especificamente após os momentos de formação continuada, realizei inicialmente uma dinâmica intitulada mosaico humano²⁴, onde os participantes do grupo se expressaram por meio de desenhos e palavras.

Na proposta do mural, a ênfase maior foi dada à palavra diálogo. Cada um, ao seu modo, manifestou opinião sobre os encontros e a aprendizagens.

Sobre sua aprendizagem, a alfabetizadora Marta registrou: *“Aprendi que Paulo Freire não é só método, é sim teoria. É a visão de mundo.”* Quando solicitada a explicar seu registro a professora diz: *“Antes eu pensava nele ligado só ao método, hoje pelo que aprendemos vi que o que ele pensa do mundo, da educação, é bem maior. Não é só alfabetizar, é mudar a forma de olhar as coisas.”*

Esse depoimento demonstra uma ampliação na maneira de conceber as idéias de Paulo Freire, antes (conhecimento prévio) com destaque acentuado para a questão metodológica e agora a ultrapassando. O depoimento da alfabetizadora converge para a afirmação de que:

A rigor, não se poderia falar em “Método Paulo Freire”, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome; chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento (GADOTTI, 1989, p. 32).

Solicitados a escrever sobre a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica, os alfabetizadores atenderam prontamente. Esboçaram sua satisfação em participar dos encontros em alguns trechos de seus escritos:

Estou mais preparada, me sinto mais fortalecida para continuar colaborando com esse curso. Tenho aprendido coisas boas e importantes como: refletir sobre o que estamos fazendo e onde a gente pode melhorar. (MARTA).

É com bastante satisfação e entusiasmo que participo da formação continuada desse projeto, porque é de grande valiosidade^[sic] ter

²⁴ Cada participante escreveu em um pedaço de cartolina o tema que, em sua opinião, mereceu mais destaque durante os momentos de estudo. Logo em seguida, o representam com desenhos ou colagens. Feito isso, foi realizado um encaixe de todas as produções individuais, formando, assim, um mural coletivo, a ser alvo de reflexão do grupo.

conhecimento e atualização no ensino pedagógico para por em prática na sala de aula. (CARLOS).

A cada encontro de formação continuada venho aprendendo mais sobre como educar de maneira simples e correta. Aprendi com Paulo Freire a valorizar o educando, diálogo e ação, reflexão e práxis. (JAQUELINE).

Os alfabetizadores foram unânimes em afirmar a importância da formação continuada como agente fortalecedor e enriquecedor de sua prática profissional. Todos relatam mudanças no plano pessoal e profissional, atribuídas, em parte, às reflexões realizadas nos momentos de estudo.

A predominância de um clima favorável à interação favoreceu o envolvimento dos sujeitos, e conseqüentemente, elaboração do conhecimento que em sala de aula transcorreu em um ambiente de respeito e confiança. Todos os alfabetizadores consideraram válidos os estudos realizados e manifestaram tristeza pelo seu encerramento. Eis a transcrição de algumas falas que comprovam essa observação:

Vou sentir falta dos nossos encontros, já estava acostumada a vir todos os sábados. (JAQUELINE).

Nesse módulo além da gente estudar também fizemos muitas amizades. Vou sentir saudades. (MARTA).

Como é bom aprender assim sem medo de errar. Espero que a gente continue nossa amizade. (ANTÔNIA).

Os depoimentos constataam a motivação como um elemento importante no processo de aprendizagem. A vontade aliada à necessidade de aprender são chaves para a conquista do conhecimento. Os interesses e a afetividade devem ser levados em consideração, pois: “Quando a pessoa está sintonizada com a proposta de trabalho, ela abre seus canais de percepção e reflexão, permitindo acontecer interações e assimilação de novos elementos, ocorrendo aprendizagem.” (VASCONCELLOS, 1994, p. 54). O professor deve ser visto em uma visão sistêmica em que não se priorize apenas o aspecto cognitivo, já que “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” (TARDIF, 2000, p. 15)

Os alfabetizadores também manifestaram a intenção de dar continuidade aos encontros:

Foi muito diferente do módulo passado que a gente pensava mais nas bolsas atrasadas e no material que faltava. Dessa vez realmente tivemos nossa formação. Espero que a gente continue no próximo módulo. (ANA).

Era bom se pudesse continuar. A gente ia aprender ainda mais. (CARLOS).

O compromisso do grupo, traduzido em sua pontualidade, assiduidade e participação em todas as atividades, foi elemento significativo para que a formação continuada transcorresse de maneira satisfatória. E apesar do curto tempo de formação, os professores realizaram reflexões sobre suas experiências e a contribuição do pensamento freireano para a sua prática pedagógica, possibilitando a constituição e reconstituição de saberes diversos.

5 SALA DE AULA: ESPELHO DA AÇÃO DOCENTE

“Se somos progressistas [...] devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (Freire,2000,p.45)

Neste capítulo, relato e analiso as observações realizadas nas salas de aula, com o objetivo de verificar a incorporação (ou não), pelos alfabetizadores, das idéias tratadas durante o período de formação.

Além disso, utilizo as expressões freireanas “situações-limites” e “inédito viável” para analisar os obstáculos e superações presentes no cotidiano da prática docente.

5. 1 Teoria e prática: encontros e desencontros

A pedagogia freireana concebe uma unidade da ação-reflexão-ação como elemento essencial a uma práxis educativa transformadora e libertadora. Sobre isso, Freire (1980, p. 145) diz assim:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

E escreve, referindo-se à importância dos dois saberes, que se complementam: o da experiência da cotidianidade e o do rigor metódico. Assim:

No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidos se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas cada uma em si mesma. Nem teoria só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que em lugar de entendê-las em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra. (Idem, 1993, p. 124)

Sendo assim, com o objetivo de verificar os vínculos estabelecidos entre teoria e prática, iniciei visitas às salas de aula, logo após os encontros de formação continuada com os professores do Programa Alfabetização é Cidadania, os quais totalizaram uma carga horária de 52 h/aulas. O receio inicial de que minha presença inibisse a atuação dos professores e alunos demonstrou-se infundado logo nas primeiras visitas. Indagados sobre como eles e os alunos se sentiram ao serem observados, alguns alfabetizadores escreveram:

Normal, os alunos quase não perceberam sua presença. (CÉSAR).

Eu e eles agimos igual a todos os dias. (PENHA).

No começo achei estranho um pouco esquisito, mas depois agi normal. Percebi que eles ficaram um pouco constrangidos, mas depois ficaram à vontade. (JAQUELINE).

Os depoimentos coincidem com a minha observação. Notei que professores e alunos agiram de maneira natural e espontânea não sendo minha presença um fator capaz de alterar o transcorrer das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Considerei um ponto favorável à pesquisa.

Em todas as salas de aula visitadas uma semelhança entre elas chamou-me a atenção: as cadeiras estavam organizadas em fileiras. A pertinência dessa observação deve-se ao fato de que, durante os encontros de formação continuada, os professores foram unânimes em afirmar a importância de posicionar as cadeiras em círculo. De acordo com eles:

Eu acho importante o círculo porque eles olham um para o outro. (ANA).

O círculo dá a visão do todo, do coletivo. (JOELMA).

Todos se sentem iguais e a gente vê a cara um do outro; isso facilita o diálogo. (MARTA).

Questionados sobre o motivo da não-arrumação das cadeiras em círculo, tendo em vista a opinião favorável de todos a isso, obtive as seguintes respostas:

Não uso círculo por causa das cadeiras que na realidade são bancos e não podem ser deslocados. (CARLOS).

Como você pode ver, a sala é pequena, não dá pra fazer o círculo.
(ANTÔNIA).

Acho que é falta de costume além do espaço que é pequeno.
(JAQUELINE)

Os professores usam a justificativa do pouco espaço, porém a pequena quantidade de alunos permitia a utilização do círculo em todas as salas – fato que pode constatar. A organização tradicional, embora não considerada a mais apropriada, era a mais utilizada.

A simples forma de organização da sala de aula em círculo ou fileiras não é fator determinante para uma atuação docente pautada em uma relação dialógica, porém a dificuldade da mudança de hábitos enraizados em tradições antigas é merecedora de atenção.

Mudar torna-se difícil porque, conforme Rosa (1995, p. 13): “O novo representa, quase sempre, uma ameaça. Ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado. Por isso mesmo, é recebido com reservas. Qualquer que seja esse “novo” é tido como um intruso num mundo organizado e harmônico.”

O depoimento de Jaqueline reforça essa afirmação: “*Os alunos já estão acostumados, é difícil mudar.*”

É possível perceber o conflito gerado entre a intenção de mudar e as ações efetivas em direção à mudança. Os alfabetizadores encontram resistência por parte dos alfabetizados e cedem às pressões, porque eles mesmos não incorporaram este “novo” que estão propondo. É o que relata Antônia: “*No fundo a gente quer fazer como no passado fizeram com a gente.*”

A mudança exige ir ao encontro do desconhecido, rompe muitas vezes com as fronteiras de nossas certezas que, embora muitas vezes equivocadas e relativas, nos proporcionam certo conforto e estabilidade, por serem velhas conhecidas. Lidamos com elas no dia-a-dia e isso nos torna confiantes. Mudar nos retira, mesmo que temporariamente, do nosso conforto, desestabiliza, desarmoniza, produz conflitos; “[...] o novo ameaça porque, em alguma medida impõe a tarefa, muito pouco confortável, de rever-se.” (ROSA, 1995, p. 13). Cabe ao professor modificar sua forma de atuação, procurando ser coerente com sua perspectiva de educação. Pequenas atitudes refletem suas idéias e concepções norteadoras de sua prática. A mudança não ocorre instantaneamente, sendo difícil de se concretizar, razão por que devemos compreender que:

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o

qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 79).

Outro ponto em comum às salas de aula, refere-se à atitude de humildade e amorosidade dos alfabetizadores diante de seus alfabetizados. De acordo com Freire (2003 p. 55):

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência.

Os docentes portavam-se, no transcorrer das aulas, sempre dispostos a auxiliar, não deixando transparecer qualquer atitude de arrogância pelo seu saber. Demonstravam uma humildade capaz de banir qualquer relação de autoritarismo. Em todas as salas, transcorria um ambiente de parceria e cumplicidade.

Ainda seguindo a visão de Freire (1979), a humildade deve estar ligada ao amor, pois sem essas qualidades o trabalho docente perde o significado. Assim: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.” (Ibidem, p. 29).

Uma das visitas às salas de aula propiciou um momento interessante. Antes da chegada dos alunos, iniciei uma conversa informal com o professor, que espontaneamente começou a relatar sobre a mudança em sua vida pessoal e profissional após os encontros de formação continuada. Segundo ele, ocorreu significativa transformação em seu modo de agir em sala de aula e na associação em que lidera. Apesar de ser surpreendida pelo relato, não perdi a oportunidade de registrá-lo, munindo-me rapidamente de papel e caneta. Por considerá-lo importante e propulsor de várias reflexões. Transcrevo alguns trechos para, em seguida, realizar uma análise dos mesmos.

Professor: *O pessoal disse que eu mudei. E foi pra melhor.*

Pesquisadora: *Em que você mudou, Carlos?*

Professor: *Antes eu era muito bancário. Queria impor meu pensamento e não valorizava o que os outros diziam. Hoje eu penso mais e ouço mais os outros.*

Pesquisadora: *Por que você acha que foi a formação continuada que contribuiu para isso?*

Professor: *Antes eu chegava, escrevia na lousa e pronto. Eu estudei além dos textos que a senhora usou na sala de aula. Eu lia apostila e outras coisas sobre Paulo Freire e mudei meu jeito de pensar.*

Este depoimento enfatiza a importância da formação continuada oferecida aos educadores por haver propiciado espaço para reflexão. O educador precisa observar e repensar sua prática pedagógica, bem como seu entendimento de educação para ir em busca da superação de sua ignorância, pois, como afirma Paulo Freire (1996 p. 95): “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”

A humildade presente no depoimento do alfabetizador denota a sua disponibilidade para rever seus conceitos e atitudes. Percebendo-se portador de características de um educador bancário, inicia uma caminhada em busca de romper as amarras que o prendiam a uma prática deste tipo.

Dando prosseguimento a essa conversa, escrevi:

Pesquisadora: *Em que você acha que ainda precisa melhorar?*

Professor: *No diálogo com os alunos. Na aula de ontem foi muito fraco. Eu tentei começar uma conversa, mas não dei continuidade.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Professor: *Não consigo, tenho que aprender a fazer isso. Gostaria de ser mais dinâmico, de criar um entrosamento com eles. Hoje sou mais amigo, mas ainda não consigo dialogar da maneira como fazemos nos nossos encontros com a senhora.*

Essa dificuldade em estabelecer um momento de dialogar com os educandos esteve presente em outras salas de aula. Alguns professores não demonstraram objetividade no direcionamento da conversa.

Apesar da valorização do diálogo retratada por todos durante seus comentários e atitudes em sala de aula, faltavam-lhes segurança, habilidade e intimidade com ele. Sobre isso a professora Jaqueline confirma: “Às vezes o professor não sabe conduzir o diálogo.” Isso não é de causar espanto, já que em sua história educacional esses profissionais receberam uma educação tradicional, baseada no monólogo e na repetição, e não no diálogo e na formulação do conhecimento.

Conforme Tardif (2000, p. 30), “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria

história de vida escolar” e, entretanto, tem dificuldades em atuar de forma democrática, dialógica.

Sentindo necessidade de saber mais sobre as dificuldades encontradas acerca do diálogo, realizei, após as visitas em sala de aula, uma conversa aberta²⁵ com os professores. Questionados sobre os obstáculos enfrentados, a professora Marta responde:

A dificuldade é de falar. Muitas vezes eles são tímidos. Você vê que até hoje na família acontece isso: os filhos não conversam com os pais. Mulher com marido também não tem diálogo. E na sala de aula também é assim, mas se você souber falar, manter aquele contato com ele, não da primeira vez. Ele vai vencendo e eles ficam mais abertos e fica mais fácil. Mas no início é a vergonha e o medo de falar. Depois eles se soltam.

Provavelmente, a timidez aliada à ausência do diálogo também nas relações extra-escolares, como no caso da família, funcionam como elementos capazes de obstaculizar a realização do diálogo freireano, no entanto, de acordo com a professora, essa barreira é capaz de ser superada, já que aos poucos os alunos começam a interagir, perdendo o medo e a vergonha. Outro depoimento enfatiza o aspecto da falta de segurança do docente ao iniciar um diálogo. A alfabetizadora Jaqueline relata o seguinte:

Eu acho que eles não têm fé naquilo que eles vão falar e às vezes quando a gente chega em sala de aula nós mesmos não temos fé naquilo que a gente vai falar. Passa pra eles que a gente não tem, aí eles ficam sem fé. Primeiro a gente tem que ter fé naquilo que a gente vai falar pra ser seguro. Tem professor que não tem fé.

A professora usa o termo “fé”, referindo-se à segurança do professor ou aluno sobre o conhecimento de um determinado assunto. De acordo com ela, muitas vezes o professor não está preparado para abordar um tema, gerando insegurança, e prejudicando o diálogo. Discordando desse depoimento, a professora Marta retrucou:

Eu não sei entender esse professor que não tem fé. Eu acho que ele já tem que está ali preparado. Com certeza. Fé é, acima de tudo, certeza

²⁵ Conversa aberta: momento de conversa com os professores sobre assuntos relacionados às dificuldades encontradas em sala de aula para estabelecer o diálogo proposto por Paulo Freire.

no que ele vai falar. Não pode ter dúvida. E para isso eu tenho que ler e estudar pra ter confiança.

Os dois relatos sugerem uma atenção à competência profissional do educador. Este precisa estar preparado para assumir a sua tarefa de ensinar, caso contrário, estará correndo o risco de realizar uma atividade estéril. Ser competente não significa, no entanto – como sugere equivocadamente o depoimento anterior – a inexistência de dúvidas, pois essa não implica necessariamente ausência de conhecimento. Logo, para Freire (1996, p. 92) “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

Ainda durante nossa conversa tivemos um relato em que o professor, ao tentar iniciar um diálogo com a turma, obteve uma resposta áspera de uma aluna, o que o fez finalizar a conversa de maneira brusca. Indagado sobre o motivo que o levou a tal reação, ele respondeu: “*Talvez o obstáculo seja não ter uma resposta a todas as perguntas.*” (CARLOS). Com o objetivo de incitar maior reflexão sobre o assunto, perguntei a ele: “*Para existir diálogo, é necessário ter respostas a todas as perguntas?*” O professor respondeu com outra indagação: “*Às vezes. E se tiver perguntas que a gente não sabe responder?*”

O conflito sofrido pelo alfabetizador traduz uma idéia de educação ainda pautada na figura do educador como dono do conhecimento absoluto.

Durante a formação continuada, os professores foram unânimes em concordar com o pensamento de Paulo Freire (1980) sobre as relações dialógicas entre educadores e educandos. Para ele: “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais.” (Ibidem, p. 95).

Na prática pedagógica, no entanto, observam-se marcas profundas de uma crença oposta. Ainda existe uma vergonha em não saber responder, como se o mestre tivesse obrigação de apresentar todas as respostas prontas.

A conversa aberta com os professores foi finalizada com o seguinte depoimento:

Eu realmente era um pouco mais radical: bancário. Realmente eu tinha aquelas idéias e queria que elas fossem aceitas. Não estou falando só em sala de aula, eu falo no meu dia-a-dia da associação. Eu criava uma idéia e queria que todos aplicassem sem mudar nada. Como eu era o criador da idéia ela tinha que ser daquele jeito. Às vezes os outros queriam melhorar, mas eu não gostava. (CARLOS).

É possível constatar que após a realização de leituras, debates e estudos, o educador faz uma auto-reflexão sobre sua maneira de agir e com disposição, inicia uma transformação em sua prática. Este pode ser considerado um exemplo de integração entre teoria e prática.

A proposta freireana possibilitou outra visão sobre o cotidiano, pois conforme Freire (1980, p. 80), “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.”

5.2 Sala de aula: situação-limite e inédito viável

Em *Pedagogia do Oprimido* (1980), Paulo Freire compara o homem ao animal. O primeiro, sendo um ser adaptado ao meio, não tem como deparar situações-limites. Ao contrário, os seres humanos, que são seres históricos, convivem constantemente com situações-limites. Estas são obstáculos encontrados nas condições objetivas do cotidiano, precisando ser superados e não contornados, sob pena de reaparecer, posteriormente, com força redobrada. O inédito viável na perspectiva freireana é a formação perene de uma nova realidade, o encontro de novas possibilidades, a superação das situações-limites mediante a práxis libertadora.

Utilizei-me dos termos situações-limites e inédito viável para analisar as reais dificuldades enfrentadas pelos educadores no momento da incorporação da teoria à sua prática docente, bem como as superações alcançadas diante de tais obstáculos. Faço isso, mas esclareço que ambos são trabalhados por Freire (op. cit.), em um contexto maior entre opressores e oprimidos com interesses antagônicos. Os primeiros são favoráveis à manutenção do *status quo*, são os bem-nascidos, os privilegiados, que fazem de tudo para ficar no poder. Os outros sofrem com a exploração e querem lutar para superar a situação que os oprime.

Durante as visitas em sala de aula, constatei algumas situações-limites as quais considerei merecedoras de destaque.

O problema da evasão foi um ponto destacado pelos professores que iniciaram o módulo com 25 alunos cadastrados, mas mantiveram uma média de presença entre 7 e 15 alunos.

No módulo anterior, as causas da evasão eram atribuídas principalmente à falta de material-didático e atraso de pagamento, dificuldades não observadas no módulo atual, conforme relatei.

Ao questionar sobre as prováveis causas da evasão dos alunos, os professores argumentaram:

A falta do lanche, porque muitos vêm direto do trabalho. (CARLOS).

Não ter merenda faz diferença e o pior é que os outros alunos da escola têm e eles ficam perguntando por que eles também não têm direito. (ANA).

Tem outros programas que dão merenda e os alunos preferem ir pra eles. (JAQUELINE).

Todos os professores visitados resolveram solucionar o problema dando eles mesmos a merenda. Alguns justificam sua ação:

Eu dou o lanche por três motivos: alimento, lazer, mas principalmente para prender o aluno em sala de aula. É hipocrisia dizer que o lanche não prende. (CARLOS).

Tiro dinheiro do meu bolso, mas dou a merenda. É melhor que perder meus alunos. (JAQUELINE).

Uma professora disse contar com a parceria dos alunos: quando não tenho dinheiro algumas alunas trazem de casa: café e bolacha. (MARTA).

Outros comentários traduzem a busca de soluções aos problemas que surgem:

Em dia que tem igreja pra eles eu começo e termino mais cedo. Também consegui carteira de estudantes pra eles e isso trouxe de volta os alunos que tinham saído. (ANTONIA).

Eu ensino aluno em casa quando ele não pode ir pra aula. (ANA).

No final do mês também sorteio uma cesta com vários produtos. Vem até aluno-ouvinte. (CARLOS).

Os professores citados revelam uma disposição de enfrentamento diante das dificuldades que surgem. Cada um busca, à sua maneira, opções para superação dos obstáculos enfrentados.

Uma boa notícia para os professores no que concerne à merenda escolar foi oficializada pela resolução FNDE/CD nº 013, de 24 de abril de 2007, que estabelece a aplicação de até 30% dos recursos aplicados no Programa Brasil Alfabetizado na aquisição de gêneros alimentícios. Assim ela regulamenta: “Art. 18 – Os recursos do Programa Brasil Alfabetizado para a aquisição de gêneros alimentícios serão destinados, exclusivamente, ao atendimento das necessidades de alimentação escolar dos alfabetizandos matriculados e freqüentes, em 2007, no âmbito do programa.”

Essa conquista decorreu de uma série de reivindicações feitas por educadores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, e segue o modelo do Programa Alfabetização Solidária, que tem no oferecimento da merenda escolar uma de suas ações bem-sucedidas.

A formação inicial precária dos professores e a ausência de formação específica em EJA podem também ser consideradas situações-limites para os professores. Com exceção de uma alfabetizadora, a maioria dos alfabetizadores possui experiência na EJA apenas no Programa Alfabetização é Cidadania. Poderíamos supor, a princípio, que a informação acerca da participação dos professores em várias capacitações promovidas pela Universidade Estadual do Ceará seria indicativo de maior embasamento teórico-prático desses alfabetizadores, no entanto, esse fato não é observado.

Solicitados a responder sobre aspectos relacionados a Paulo Freire na etapa desta pesquisa, denominada “conhecimento prévio como ponto de partida”, os alfabetizadores demonstraram não possuir grandes conhecimentos, sendo o pouco que conheciam sobre o assunto não proveniente das capacitações ensejadas pelo programa.

Recordando as dificuldades encontradas na operacionalização dos módulos anteriores, já citadas (falta de pagamento, ausência de material didático, despreparo técnico e pedagógico, entre outros), podemos inferir um dos vários motivos da má qualidade das capacitações. A situação torna-se mais grave quando aliamos a deficiência da capacitação específica para os alfabetizadores a sua formação escolar. Apesar de possuírem no mínimo o nível médio, os professores apresentam deficiências nas habilidades de escrita e leitura. Cometem erros ortográficos e têm dificuldade em produzir textos, o que foi possível constatar com a leitura do caderno de registro reflexivo, mesmo em alguns registros feitos no quadro de giz. É importante dizer que não fiz comentários aos professores sobre os erros que cometiam, e tampouco cheguei a corrigi-los, pois isso poderia inibir o ato do registro reflexivo cujo

objetivo maior foi pensar e repensar a prática pedagógica. Tive a oportunidade de presenciar um dos professores ensinando aos seus alunos que, na separação silábica, não se separam rr e ss. Assisti à aula sem fazer intervenção, mas logo em seguida conversei com ele questionando sobre o assunto. Percebi inicialmente um constrangimento e a preocupação de sua parte. Iniciamos breve diálogo:

Pesquisadora: *Você está envergonhado?*

Professor: *Estou preocupado porque sempre ensinei a todos os meus alunos desse jeito.*

Pesquisadora: *O que você pretende fazer agora ao saber que ensinou errado?*

Professor: *Para essa turma eu vou dizer que me enganei, ainda é tempo, mas e os outros? Esses não têm mais jeito não.*

Pesquisadora: *Você acha vergonhoso dizer que errou?*

Professor: *Sabe de uma coisa eu não sei de tudo e também ou o meu professor me ensinou errado ou eu aprendi errado e por isso ensinei errado.*

Pesquisadora: *Qual a lição que você tira de tudo isso?*

Professor: *É muita responsabilidade ser professor, preciso estudar mais. Só que nunca vou saber tudo.*

Transcrevi este diálogo não para mostrar o erro do professor que, entre tantos, não é dos mais graves, mas porque o protagonista do episódio foi o mesmo que anteriormente demonstrou preocupação em não saber responder a perguntas dos alunos. Agora ele já começa a perceber que possui limitações, tem que aprender a lidar com elas (temporariamente, espero) e ultrapassá-las. De todos os sujeitos da pesquisa, esse professor foi o que mais demonstrou inquietação e angústia e, talvez por isso, o que aparentemente obteve maior mudança. Novamente iniciamos uma conversa, que produziu em mim uma sensação de surpresa e alegria.

Professor: *Você acha que eu mudei?*

Pesquisadora: *Acho sim. Você está mais bonito, pintou o cabelo, os dentes estão bonitos e só anda arrumado. Vai se candidatar a vereador? – respondi em tom de brincadeira, mas já havia notado essas transformações na aparência do professor e as demais professoras brincavam, dizendo que era paixão.*

Professor: *Eu mudei, mas foi por dentro, no meu jeito de pensar. E você sabe o que me fez mudar?*

Pesquisadora: *Sim?*

Professor: *Os nossos encontros, as conversas, eu aprendi muito com Paulo Freire.*

Acredito que a mudança do Carlos decorreu de vários fatores, entre eles os momentos de formação continuada e isso me faz constatar a importância de um trabalho realizado com planejamento, seriedade e dedicação, além da força que possuem as idéias de Paulo Freire, não só na questão pedagógica, mas também na concepção de mundo, ser humano e educação que interfere diretamente na vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Tavares Sabino)

A presente pesquisa representou antes de tudo um desafio e a necessidade de responder a indagações nascidas em minha trajetória como professora, em especial, da Educação de Jovens e Adultos.

Com esse trabalho pretendi realizar uma reflexão crítica sobre minha prática como educadora, embasando-me em Paulo Freire, para então olhar a prática de outros educadores, alfabetizadores de jovens e adultos. Propiciou-me respostas a algumas de minhas questões iniciais. Foi possível constatar nesta investigação que o estudo realizado nas formações continuadas, das quais participam os professores, não confere ênfase às contribuições deixadas por Paulo Freire, haja vista, o desconhecimento demonstrado pelos alfabetizadores no momento da sondagem de seus conhecimentos prévios sobre o educador e sua obra. Não existe aprofundamento de suas idéias, dos princípios que regem sua pedagogia. A compreensão que os professores possuem encontra-se focalizada mais na questão do “método” de alfabetização Paulo Freire. Além disso, constatei mediante observações em suas salas de aula e em seus depoimentos, após a intervenção, que a presença do pensamento freireano trouxe importantes implicações para a melhoria da prática pedagógica desses alfabetizadores.

O trabalho de análise com os dados obtidos apresentou como resultados da investigação, que nos valerão para experiências futuras, principalmente, os pontos que destaco a seguir:

- a sondagem inicial sobre os conhecimentos prévios dos alfabetizadores faz-se imprescindível nos encontros de formação continuada, antes do trabalho com os conteúdos propriamente ditos, pois atua como bússola norteadora dos temas a serem tratados. A ênfase dada ao ‘partir sempre de onde o educando está’ é um dos princípios básicos da pedagogia de Paulo Freire, merecendo, portanto

destaque em seu tratamento. O trabalho de formação continuada que contemple as idéias freireanas deve estar em consonância com a valorização dos saberes de cada educando. O conhecimento se faz a partir das relações estabelecidas entre o que os educandos já sabem e o que lhes é apresentado;

- a inconsistência das informações que os alfabetizadores demonstraram possuir acerca de Paulo Freire chamou atenção por tratar-se de um grupo de professores participantes de várias capacitações da Educação de Jovens e Adultos, nas quais as idéias freireanas deveriam ter sido destacadas nos momentos de estudo. A constatação dessa falta de embasamento teórico-prático dos alfabetizadores merece maiores reflexões, principalmente sobre a natureza da oferta dessas capacitações. A maioria dos sujeitos da pesquisa limitava o pensamento freireano a um “método” de alfabetização, havendo, assim, maior destaque para a aprendizagem da leitura e escrita, de forma pontual. Isso revela que o trabalho com o diário reflexivo foi sem dúvida uma escolha apropriada possibilitando aos alfabetizadores a oportunidade de socializar reflexões com o grupo acerca de suas experiências e inquietudes;
- a disposição demonstrada pelo grupo de alfabetizadores em seus registros e durante os debates para refletir sobre os conteúdos trabalhados, fazendo relação entre estes e sua prática, garantiu o crescimento do grupo. O tripé: querer, interesse e necessidade, funcionaram como chave motivadora para a construção do conhecimento. A motivação de todos os sujeitos envolvidos ocorreu de forma interativa e coletiva, o que referenda a idéia freireana de que a realidade possibilita a mediação do processo educativo quando as pessoas se motivam em comunhão, para o processo de aprendizagem;
- o registro escrito favoreceu a aprendizagem, na medida em que atuou como instrumento de sistematização de idéias, memória, síntese e reflexão-da-ação, que ocorreu num clima de cumplicidade, respeito e parceria, elementos presentes durante a leitura e debates sobre os relatos registrados. Permitiu aos educadores confrontarem-se consigo mesmos, primeiro, para expressar por escrito, para si e para a formadora, o que pensavam, compreendiam, e, segundo porque, estava ali registrado para reflexão posterior. A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental pois de acordo com Freire (2001), a prática docente crítica, envolve o movimento dialético, entre o fazer propriamente dito e o pensar sobre o fazer;

- os alfabetizadores demonstraram dificuldades de leitura e interpretação, tendo sido necessária a utilização de estratégias para superar essa realidade; aos poucos as dificuldades foram sendo expressas naturalmente, tendo sido possível trabalhar com arrimo nelas, contribuindo para o empenho e compromisso dos alfabetizadores em fazer sempre melhor;
- a ampliação na maneira de conceber as idéias de Paulo Freire, antes (conhecimento prévio) e após os encontros de formação continuada, revelou o aprofundamento de suas idéias, mesmo que os educadores tenham tido dificuldades de pô-las em prática;
- o elo afetivo estabelecido pelos membros do grupo propiciou um sentimento de amizade, confiança e segurança permeada pela alegria do encontro, o que foi comprovado com a solicitação dos alfabetizadores em dar continuidade, mesmo após o término da carga horária prevista;
- a manifestação do grupo acerca do prazer em realizar o estudo e os depoimentos positivos sobre ele, bem como a tristeza pelo encerramento das atividades, foram aspectos que revelaram a importância da formação continuada ser desenvolvida com a participação e reflexão dos educadores;
- a dificuldade, por parte dos alfabetizadores, de efetivar na prática as idéias freireanas, estudadas nos encontros de formação, foi sentida, apesar de serem unânimes em afirmar a sua importância para o sucesso da ação pedagógica. É compreensível porque isso requer uma mudança de atitude, o que leva tempo para se efetuar. A racionalidade acontece de forma mais rápida do que a sua incorporação na prática;
- a disponibilidade intelectual e afetiva revelada pelos alfabetizadores, em rever conceitos e atitudes, transformando sua perspectiva, até então limitada por falta de uma visão mais ampla da realidade, pode ser considerada, ponto de partida para a mudança de postura como educadores;
- os obstáculos encontrados, na tentativa de romper com a educação tradicional, "bancária", baseada no monólogo e repetição dos conhecimentos do professor, ensejaram vários questionamentos pelos alfabetizadores;
- a disposição, por parte dos alfabetizadores em superar as situações-limites em seu cotidiano, como o caso da falta de merenda escolar, revela o compromisso com a ação alfabetizadora. Ao seu modo, cada alfabetizador busca um "inédito viável" para superar as dificuldades;

- as nítidas mudanças ocorridas na posição dos alfabetizadores, após os momentos de encontros, revelaram-se na prática de sala de aula. A atitude amorosa e carinhosa, demonstrada pelos alfabetizadores em relação aos educandos, possibilitou um ambiente de parceria e cumplicidade, o que criou um ambiente favorável à aprendizagem.

Portanto, apesar do curto tempo, com uma carga horária de 52 horas aulas, é possível assegurar que a abordagem da formação desenvolvida possibilitou aos educadores o uso da reflexão crítica de suas práticas. No entanto, acredito que a formação continuada deveria realizar-se durante todo o período de funcionamento do módulo (8 meses), pois dessa forma os educadores dispõem de maior tempo para repensar e transformar sua prática tanto em um contexto particular (sala de aula) como em um contexto histórico.

Na qualidade de pesquisadora ao desempenhar também o papel de formadora, enriqueci-me, ao interagir de maneira mais próxima aos educadores, constatando que, como nos adianta Freire (2000), embora diferentes entre si os papéis de educador e educando, aquele que está formando também se forma, quando reflete sobre a ação do educando-alfabetizador, e é capaz de reformar sua prática por influência da experiência refletida do seu educando.

A pesquisa-intervenção propiciou uma ação desencadeadora de aprendizagens e, principalmente, a confirmação da importância da revitalização do pensamento de Paulo Freire, que continua sendo referencial teórico-prático para a educação, em especial, a de jovens e adultos.

Acredito que meu trabalho pode contribuir para a Educação de Jovens e Adultos na medida em que, além da possibilidade de servir como instrumento impulsor para novas pesquisas, instiga os profissionais envolvidos nessa área a revigorar a Pedagogia de Paulo Freire, por ser esta uma possibilidade concreta de melhoria da qualidade da prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel; MOREIRA, Maria Alfredo. **A investigação: acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos**. Portugal: Porto Editora, 1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Editora Univille, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de pesquisas**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOMTEMPO, Luzia. Escola do coração: um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional. **Amae Educando**, Minas Gerais: Fundação Amae Educando, n. 268, jun. 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9394**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2002.

BRASIL-MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – introdução**. Brasília, 2002.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto de. **Educar com alegria: George Synders – em busca da alegria na escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Alfabetização é Cidadania: manual de orientações para implementação, acompanhamento pedagógico e execução financeira do Projeto Alfabetização é Cidadania**. Fortaleza, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2001.

COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. O conteúdo afetivo no currículo escolar. **Revista de Educação da FAESA**, v.1, n. 1, p. 81-93, ago. 2000/ fev. 2001.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____.; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe).

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, v.17, p. 11-23, 2004.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, p. 115-1139, out. 2005. (Edição especial).

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Tradução Timothy Ireland. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 26, p. 157-169.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FURTADO, Eliane Dayse P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: **FAO/UNESCO: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguai y Perú**. Santiago, Chile, FAO/Unesco/Cide/Reduc, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. O Plantador do futuro. **Coleção Memória da Pedagogia**: Paulo Freire a utopia do saber, Rio de Janeiro, n. 4, p. 6-15, 2005.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estados culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: MEC/ UNESCO, 2004.

LIMA, Lucínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio *et al.* Profissão professor. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

_____. Direito à educação para quem? **Fórum EJA**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1972.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas, 40 anos depois. São Paulo: Cortez/IPF (Biblioteca freireana), 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Cidadania e República: A emergência dos direitos republicanos. **Revista de Filosofia Política**: nova série, v. 1, p. 99-144, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1987.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

RESENDE, Otto Lara. **Releituras**. Disponível em: <<http://www.releituras.com>> Acesso em: 8 set. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-102, jan./abr. 2007.

ROSA, Sannyv S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Leôncio. **As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos: Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo: ANPED, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

THERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. 408-418, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento na sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

APÊNDICE

1º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 02-09-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Conhecimento Prévio: Paulo Freire**

OBJETIVOS:

- Verificar o conhecimento que os educadores já possuem acerca de Paulo Freire (Vida e Obra).
- Descobrir qual a compreensão dos educadores acerca das concepções de diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis.
- Fazer esclarecimentos sobre planos de aula e a utilização do livro didático.

CONTEÚDOS:

- Paulo Freire: O que sei sobre esse educador?
- Diálogo, valorização do conhecimento do aluno e práxis.
- Plano de aula e livro didático

RECURSOS:

- Papel ofício;
- Pincéis.
- Livro didático

AGENDA

- Acolhida: Bate, rebate, espalha dinâmica de socialização)
 - Leitura Compartilhada: Canção óbvia (Paulo Freire)
- Conhecimento prévio: Técnica do Entrevistado e entrevistador

- Os professores posicionaram-se em dois círculos. Os que estavam no círculo interno faziam perguntas aos que estavam no círculo externo. Em seguida, os papéis eram invertidos. Todos registravam as respostas.

PERGUNTAS: 1. Fale um pouco sobre Paulo Freire. 2. O que significa o diálogo para Paulo Freire? 3. O que seria a valorização do conhecimento do aluno segundo esse educador? Para ele o que significa práxis (ação-reflexão-ação)?

- Após realiza-se a leitura dos registros e comentários sobre cada resposta.

- Esclarecimentos sobre Plano de aula
 - LANCHE COLETIVO
 - Análise do livro didático adotado
 - Registro (casa): O que ficou de nossa conversa sobre Paulo Freire e sua idéias?
- Avaliação do dia.

2º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 16-09-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: ***O Registro e a reflexão da prática pedagógica***

OBJETIVOS:

- Exercitar o processo de registro e reflexão da prática pedagógica dos educadores;
- Interagir com seus pares, aprendendo mais a pensar junto, aprendendo a ler, a escrever e a refletir;
- Elaborar alternativas diferentes que venham propiciar transformações na prática pedagógica.

CONTEÚDOS:

- Conceito de diário reflexivo;
- O registro e a reflexão do educador;
- Como fazer um registro reflexivo;
- Análise de registro reflexivo;

RECURSOS:

- Textos de estudo;
- Kit multimídia;
- Papel ofício;
- Papel madeira;
- Pincéis.

AGENDA

- Acolhida;
- Leitura Compartilhada: O registro (Lucinha, professora de EJA)
- Conhecimento prévio: Técnica do papel voador

- Com o objetivo de partir do conhecimento dos professores acerca do tema iniciamos com a técnica do papel voador em que as equipes devem responder a um rodízio de perguntas. Após haverá a socialização das mesmas.

PERGUNTAS:

O que é reflexão? O que é reflexão na ação? O que é reflexão sobre a ação? O que é reflexão sobre a ação? O que é um diário reflexivo?

- Socialização das respostas.
 - LANCHE COLETIVO
 - Aula expositiva dialogada (data show): A reflexividade.
 - Análise de registros reflexivos (em grupos)
 - Entrega de cadernos (diário reflexivo)
 - Leitura e discussão do texto: O Registro e a Reflexão do Educador (Madalena Freire)
 - Atividade (casa): Registro da prática pedagógica refletida de uma aula.
- Avaliação do dia.

3º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 23-09-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: ***O Registro e a reflexão da prática pedagógica(Continuação)***

OBJETIVOS:

- Exercitar o processo de registro e reflexão da prática pedagógica dos educadores;
- Interagir com seus pares, aprendendo mais a pensar junto, aprendendo a ler, a escrever e a refletir;
- Elaborar alternativas diferentes que venham propiciar transformações na prática pedagógica.

CONTEÚDOS:

- Conceito de diário reflexivo;
- O registro e a reflexão do educador;
- Como fazer um registro reflexivo;
- Análise de registro reflexivo;

RECURSOS:

- Textos de estudo;
- Kit multimídia;
- Papel ofício;
- Papel madeira;
- Pincéis.

AGENDA

- Acolhida;
- Leitura Compartilhada: O registro (Lucinha, professora de EJA)
- Conhecimento prévio: Técnica do papel voador

- Com o objetivo de partir do conhecimento dos professores acerca do tema iniciamos com a técnica do papel voador em que as equipes devem responder a um rodízio de perguntas. Após haverá a socialização das mesmas.

PERGUNTAS:

O que é reflexão? O que é reflexão na ação? O que é reflexão sobre a ação? O que é reflexão sobre a ação? O que é um diário reflexivo?

- Socialização das respostas.
- Aula expositiva dialogada (data show): A reflexividade.
- LANCHE COLETIVO
- Análise de registros reflexivos (em grupos)
- Entrega de cadernos (diário reflexivo)
- Leitura e discussão do texto: O Registro e a Reflexão do Educador (Madalena Freire)
- Atividade (casa): Registro da prática pedagógica refletida de uma aula.
- Avaliação do dia.

4º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 30-09-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Conhecimento Elaborado: Paulo Freire**

OBJETIVOS:

- Realizar um breve resgate histórico da vida de Paulo Freire.
- Fazer uma reflexão sobre o que não sabia e agora sei sobre Paulo Freire.

CONTEÚDOS:

- Paulo Freire: Breve histórico.

RECURSOS:

- Textos de estudo;
- Kit multimídia;

AGENDA

- Acolhida: Mensagem e música: você é importante.
- Leitura Compartilhada: A Escola (Paulo Freire)
- Divisão em duplas para leitura de textos:
 - Nascimento de Paulo Freire – Escolarização – Vida afetiva – Vida profissional – Golpe de 64 – Exílio – Retorno ao Brasil – vida político-partidária – Secretário de educação – Homenagens recebidas – Homenagens perdidas.
 - Após a leitura as duplas devem compartilhar o conhecimento com os demais..
 - Aula expositiva dialogada: Paulo Freire: O andarilho o óbvio (data show)
 - Registro reflexivo: O que ficou?
 - LANCHE COLETIVO
 - Atividade: Em duplas os professores deverão apresentar no próximo encontro uma breve exposição do texto: Lições sobre Paulo Freire.
 - Leitura da 1ª Carta a Cristina.
 - Avaliação do dia.

5º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 07-10-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Conhecimento Elaborado: Paulo Freire (Continuação)**

OBJETIVOS:

- Realizar a leitura dos registros reflexivos sobre Paulo Freire.
- Expor idéias sobre a leitura proposta no encontro anterior.
- Debater sobre o texto do livro Cartas a Cristina.
- Apresentar o livro Pedagogia do Oprimido (idéias centrais)

CONTEÚDOS:

- Lições sobre Paulo Freire.
- 1º Carta (A fome na minha infância. Em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado.)
- Pedagogia do oprimido (idéias centrais)

RECURSOS:

- Textos de estudo;
- Livro Pedagogia do Oprimido.
- Kit multimídia;

AGENDA

- Acolhida: A amizade(música)
- Leitura Compartilhada: Ver vendo (Otto Lara Rezende)
- Leitura e comentários dos registros reflexivos do encontro anterior
- Apresentação das duplas: Pesquisa sobre Paulo Freire
- Considerações sobre as apresentações
 - Leitura paragrafada comentada: 1º Carta (A fome na minha infância. Em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado.)
 - LANCHE COLETIVO
 - Breve exposição dialogada sobre o livro Pedagogia do Oprimido.
 - Atividade para registro reflexivo (casa)
- O que é diálogo? Você já presenciou uma cena em sala de aula onde não houve diálogo? Como foi? Qual a sua atitude?
 - O que você entende por Educação bancária e Educação libertadora?
- Avaliação do dia.

6º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 14-10-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: ***O Diálogo em Paulo Freire***

OBJETIVOS:

- Compreender o conceito de diálogo na visão freireana e suas implicações na prática pedagógica.

CONTEÚDOS:

- A dialogicidade;
- A antialogicidade.

RECURSOS:

- Textos de estudo;
- Livro Pedagogia do Oprimido.
- Kit multimídia.

AGENDA

- Acolhida: Mensagem em homenagem ao dia dos professores.
- Socialização do registro reflexivo da aula passada:
 - O que é diálogo? Você já presenciou uma cena em sala de aula onde não houve diálogo? Como foi? Qual a sua atitude?
 - O que você entende por Educação bancária e Educação libertadora?
- A partir das leituras realizar momento de discussão acerca do diálogo.
 - LANCHE COLETIVO
 - Exposição dialogada: O diálogo em Paulo Freire
 - Registro Reflexivo (casa)
 - O que ficou acerca da concepção de diálogo segundo Paulo Freire?
 - Por que para Freire o diálogo é fundamental?
 - Você concorda que “sem diálogo não há educação?” Justifique.
- Confraternização: Dia do professor.
- Avaliação do dia.

7º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 21-10-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**

OBJETIVOS:

- Realizar leitura de alguns textos do livro Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente, relacionados ao diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis visando uma maior compreensão desses temas.

CONTEÚDOS:

- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- Ensinar disponibiliza o para o diálogo;

RECURSOS:

- Textos de estudo do livro Pedagogia da autonomia
- Papel ofício

AGENDA

- Acolhida: Morrer é preciso (Fernando Pessoa)- Mensagem power point
- Informações Gerais:
 - Entrega de freqüências
 - Pagamento
 - Relatório
- Leitura Paragrafada comentada do Prefácio e Primeiras palavras do livro Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente.
- Divisão de equipes para leitura dos seguintes textos:
 - Equipe 1: Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (pág.30)
 - Equipe 2: Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (pág.38)
 - Equipe 3: Ensinar disponibiliza o para o diálogo (pág.135)
- LANCHE COLETIVO
- Avaliação.

8º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 28-10-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente (Continuação)**

OBJETIVOS:

- Realizar leitura de alguns textos do livro Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente, relacionados ao diálogo, valorização do conhecimento do educando e práxis visando uma maior compreensão desses temas.

CONTEÚDOS:

- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
- Ensinar disponibiliza o para o diálogo;

RECURSOS:

- Textos de estudo do livro Pedagogia da Autonomia
- Papel ofício

AGENDA

- Acolhida: Morrer é preciso (Fernando Pessoa)-Mensagem power point
- Apresentação das equipes seguida de considerações dos presentes. (leituras do encontro anterior)

- Registro reflexivo

Após nosso estudo, o que penso sobre: Diálogo

Valorização do conhecimento do educando.

Práxis (ação-reflexão-ação)

Quais as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para a minha prática pedagógica?

- Avaliação do dia.

9º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 11-11-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Vídeo: Paulo Freire nos olhares de Moacir Gadotti e Ângela Antunes**

OBS: Não foi possível a realização do encontro na íntegra devido à falta de energia na Universidade Estadual do Ceará. Como a programação contava com a emissão de um vídeo a decisão em do grupo foi o adiamento para o sábado posterior.

Após a entrega de frequências, relatórios, leitura de alguns registros reflexivos e lanche coletivo o grupo foi dispensado.

10º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 18-11-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Vídeo: Paulo Freire nos olhares de Moacir Gadotti e Ângela Antunes (1ª parte)**

OBJETIVOS:

- Assistir 1ª parte do vídeo sobre Paulo Freire para melhor incorporar sua visão de homem, sociedade e mundo.

CONTEÚDOS:

- Biografia
- Depoimento de Paulo Freire
- As 40 horas em Angicos
- O método
- Vivenciando o mundo
- Sujeito da aprendizagem

RECURSOS:

- Kit multimídia
- Vídeo

AGENDA

- Acolhida: As Sete Maravilhas do Mundo (Mensagem Power Point)
- Informes Gerais entrega de freqüências.
- Emissão do vídeo (1ª parte)
- LANCHE COLETIVO
- Registro reflexivo:
 - O que o vídeo me diz?
 - O que eu digo ao vídeo?
- Avaliação do dia.

OBS: Os professores solicitaram que no próximo encontro houvesse a repetição da 1ª parte do vídeo antes de dar seqüência à 2ª parte.

11º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 25-11-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Paulo Freire nos olhares de Moacir Gadotti e Ângela Antunes**

OBJETIVOS:

- Assistir ao vídeo sobre Paulo Freire para melhor incorporar sua visão de homem, sociedade e mundo.

CONTEÚDOS:

- Sujeito da Aprendizagem
- O professor, a escola, o aluno
- Sistema
- Diálogo
- A educação é política
- Um novo mundo
- Paulo Freire por ele mesmo

RECURSOS:

- Kit multimídia
- Vídeo

AGENDA

- Acolhida: Canção obvia (Paulo Freire)
- Síntese do encontro anterior
- Emissão do vídeo (1ª parte): repetição
- Novas considerações sobre o vídeo
 - Emissão do vídeo (2ª parte)
 - LANCHE COLETIVO
 - Registro reflexivo:
 - O que o vídeo me diz?
 - O que eu digo ao vídeo?
 - Atividade (casa): Registro reflexivo de uma aula. Onde você percebe a presença do diálogo, valorização do saber e práxis? Relate as dificuldades ou facilidades em trabalhar com essas concepções.
 - Avaliação do dia.

12º ENCONTRO

ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 02-12-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Avaliação**

OBJETIVOS:

- Propiciar momento de avaliação escrita sobre o conhecimento adquirido ou ampliado durante os encontros de Formação Continuada.

CONTEÚDOS:

- Mosaico Humano
- Registro escrito

RECURSOS:

- Cartolina
- Tesoura
- Fita gomada.

AGENDA

- Realização de dinâmica do mosaico humano.
- Registro escrito.Perguntas:
 - 1ª Escreva um pouco sobre Paulo Freire.
 - 2ª Em sua opinião, em que o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a EJA?
 - 3ª Fale um pouco sobre:
 - a) Diálogo
 - b) Valorização do conhecimento do aluno
 - c) Práxis (ação-reflexão-ação)
- LANCHE COLETIVO
- Avaliação do dia.

13º ENCONTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

DATA: 09-12-06

CARGA HORÁRIA: 04 horas

TEMA CENTRAL: **Avaliação**

OBJETIVOS:

- Propiciar momento de avaliação escrita sobre o conhecimento adquirido ou ampliado durante os encontros de Formação Continuada.

CONTEÚDOS:

-Avaliação (registro escrito)

RECURSOS:

- Papel ofício

AGENDA

- Leitura compartilhada: Escola é...(Paulo Freire)
- Registro reflexivo
 - A Importância da Formação Continuada para a minha prática pedagógica
- * LANCHE COLETIVO
- Avaliação do dia.

**GRUPO DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO É
CIDADANIA; MÓDULO 2006-2007**

Formadora-pesquisadora e grupo de alfabetizadores



*** Todos participaram da Formação Continuada, porém apenas cinco foram escolhidos como sujeitos da pesquisa.**

Técnica: Mosaico Humano



Momentos de visitas às salas de aula

ALUNOS



Momentos de visitas às salas de aula

PROFESSORES



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.