

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

IVANISE SIMPLICIO DE MELO

**COTIDIANO E CONSCIENTIZAÇÃO NA DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

João Pessoa

2004

IVANISE SIMPLICIO DE MELO

**COTIDIANO E CONSCIENTIZAÇÃO NA DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia

João Pessoa

2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

O COTIDIANO E CONSCIENTIZAÇÃO NA DOCÊNCIA DA EJA

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues
1º Examinador/a

Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine de Mesquita
2º Examinador/a

João Pessoa, novembro de 2004.

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais, pois o momento que vivo agora é fascinante e só existe porque de vocês recebi o dom mais precioso do universo: **A VIDA**.

Inspiraram-me a certeza de sua presença e a segurança de seus passos guiando os meus.

O carinho da sua voz, a esperança do seu sorriso, o conforto de suas lágrimas, o brilho de seu olhar me fizeram tão grande quanto o teu amor por mim.

No momento quando meu nome for anunciado as tuas palmas serão vibrantes e as tuas lágrimas as mais verdadeiras, e, com certeza, será a mão de vocês que estará lá para receber o diploma/certificado junto às minhas, pois ele também é mérito de Vocês!!! A Você, PAI, MÃE, não mais que com justiça, dedico esta Conquista.

Aos meus Filhos, Marcos Antonio Vasconcelos de Melo Junior, Juliana Simplicio de Melo e ao meu esposo Marcos, in memória, mas que se fez presente nos primeiros momentos dessa caminhada, aos meus familiares de quem suprimi muitas horas de convívio.

Aos professores-educadores da ALFASOL do Município de Cortês/PE, por acreditar ser a educação um sonho possível a todos e todas.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Eu pedi força... e Deus me deu dificuldades para me fazer forte.

Eu pedi sabedoria... e Deus me deu problemas para resolver.

Eu pedi prosperidade... e Deus me deu cérebro e músculos para trabalhar.

Eu pedi coragem... e Deus me deu perigo para superar.

Eu pedi amor... e Deus me deu pessoas com problemas para ajudar.

Eu pedi favores... e Deus me deu oportunidades.

Eu não recebi nada do que pedi... Mas recebi tudo que preciso.

Autor desconhecido

Se Deus nos permitisse passar através de nossas Vidas sem quaisquer obstáculos, Ele nos deixaria aleijados. Então, se vencemos, alguém esteve conosco, nos sorriu ao alcançarmos nosso objetivo. A Ele, o nosso muito obrigado.

Agradeço ao Povo de Cortês nas pessoas da Coordenadora Local, Joelma, da Secretária de Educação, Sr. Rosivânia, a todos os funcionários da Secretaria de Educação e em especial a moradora D. Lulinha e as suas filhas Kel, Kecinha, Mireli e sua neta Camilly que me adotaram como pessoa da família durante esses três anos de visitas de monitoramento pedagógico nas turmas da ALFASOL e também ao homem simples e humano, o pescador Cláudio e sua família.

Agradeço aos colegas de curso, com quem integrei meu saber, meus sonhos e dos quais incorporei novos conhecimentos. Obrigado a Milene, Fabiana Sena... e a todos e todas amigos(as) pernambucanos e paraibanos da turma pela força e palavras de incentivo e carinho nas horas difíceis da perda de meu esposo.

Agradeço aos funcionários do mestrado da UFPB, Vitória, Cleide, Graça, Mariza... a todos os professores(as) com os quais me foi permitido compartilhar e construir saberes e conhecimentos, como Zé Neto, Socorro Chavier, Zuleide, Timothy Ireland... Quero registrar o “diferencial” desse corpo docente, o calor humano e humanizante com que

vocês acolhem a nós professor-aluno não só na chegada, mas durante todo o processo/curso, esquecendo por várias vezes essa “coisa doutoral”.

Agradeço em especial a esse educador-intelectual Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia por sua simplicidade, respeito e valorização ao saber do povo e por sua eficácia na maestria de orientação. Também ao Prof. Dr. Luiz Gonzaga e a Prof^ª. Dr^ª Emília Prestes, membros da banca Examinadora deste trabalho.

Agradeço a Sra. Terezinha Campelo e aos seus filhos Renato e Roberto pelas noites acolhidas em sua casa paraibana a essa educadora-estudante pernambucana ousada e teimosa em prosseguir sua caminhada acadêmica diante de tantas dificuldades.

Agradeço a todos e todas que fazem o NUPEP/UFPE, a Gorete, Josaniel, Sandra, Marta, Çeça, Renilda, Corina, a Prof^ª Beatriz Melo e Silva... e em especial ao educador-pesquisador-intelectual tihoso e teimoso em acreditar e respeitar o saber de senso comum, enveredando pelos caminhos da Educação Popular, Prof^º. Pós-Dr. João Francisco de Souza, por viabilizar nosso ingresso nesse Núcleo de Estudos e Pesquisas em EJA e EP/NUPEP, resultando em nossa vivência na ALFASOL para concretização deste trabalho.

Obrigado à Coordenação do Grupo de Trabalho PESCA, EDUCAÇÃO e SUSTENTABILIDADE / GT-PESCA, do Centro de Estudos e Pesquisa Josué de Castro/ CJC, a Rede REFLECT-AÇÃO do Brasil/ REDERA, grupo do qual fazemos parte, por entenderem e perdoarem as minhas ausências nas ações de trabalho junto às populações indígenas, quilombolas, pesqueiras, rurais, parteiras tradicionais e aos movimentos Sociais / MST, CPT. Agradeço aos companheiros de caminhada Sammmy, Marcelo e Sergio e em especial a Jacirema Araújo Barbardo, mulher negra de uma competência e comprometimento ímpar para com o protagonismo popular e ao nosso Coordenador e companheiro Natanael Maranhão Vale, intelectual orgânico do mundo da Pesca para quem eu tiro o chapéu.

Finalmente, agradeço a doutrina Espírita por instigar-me a reflexão e compreensão do “ser humano” nesse orbe planetário em busca de superar suas imperfeições

vislumbrando sua evolução/perfeição intelectual e moral que no pensar freireano diríamos vislumbrando a “Conclusão” do sujeito integral, “ser humanizado”.

Consciência de ser

“Meu ponto de partida é o seguinte: só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora...”

... Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós transformamos a determinação em condicionamento” (Paulo Freire).

“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se” (Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire).

“Mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender e inventariar o processo de construção dos saberes docentes, as intenções, os desafios e os tipos de práticas que constituem o cotidiano profissional do professorado que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas turmas da Alfabetização Solidária (ALFASOL) no Município de Cortês, Zona da Mata Sul de Pernambuco. A investigação foi de natureza qualitativa utilizando uma diversidade de estratégias: a observação. O questionário, a análise documental, a entrevista de grupo focal, que nos possibilitou compreender e analisar como esses sujeitos se apropriam do saber docente e como os expõem dando significado a suas práticas pedagógicas. As referências teóricas para compreensão, reflexão e análise foram fornecidas pelos estudos sobre as categorias *cotidiano*, *conscientização*, *saberes da docência* e pela contextualização dos discursos pedagógicos sobre a EJA e formação docente desse professorado na ALFASOL. Os achados nos revelam que os saberes docentes desses alfabetizadores(as) se constroem de forma permanente na interação desses com seus pares mais antigos, ou seja, através dos saberes da experiência feita e da tradição, fato que anuncia e denuncia a frágil formação inicial que tais professores adquirem (quando adquirem) para atuarem como docentes na educação de jovens e adultos. Saberes que vão sendo validados de forma também aligeirada pelos educandos e pela comunidade local e que se distanciam do saber da ação pedagógica legitimados pelos estudos e pesquisas relativas à própria necessidade de profissionalização docente neste campo. É nesse “fazer aligeirado” na vida e na lida que o professorado da ALFASOL em Cortês (PE) vai construindo o seu repertório de saberes para ensinar.

PALAVRAS CHAVES - Formação-professor; Saberes –formação-docente; Cotidiano; Prática-reflexiva; Conscientização; Educação-jovens-adultos.

ABSTRACT

The present work tried to understand and list the construction processes of the academician knowledge, intentions, challenges and types of practice that make up the professional quotidian of the academic team that works Youth and Adult Education (EJA) with the Solidary Literacy Education groups (ALFASOL) in the municipality of Cortês, in Pernambuco's Mata Sul Zone. The study had a qualitative nature and adopted several strategies: observations, questionnaires, document analysis, focal group interviews, all of which allowed for a better comprehension and analysis of how these individuals appropriate themselves of the academic knowledge and how they express it giving some significance to their pedagogic practices. The theoretical references for comprehension, reflection and analysis were provided by studies on the categories *quotidian*, *consciousness*, and *academician knowledge* and by the context of the pedagogic speech on EJA and academician formation of the ALFASOL teacher team. The findings reveal that the academic knowledge of these literacy educators is constantly being built during their interaction with their older peers, that is, through the knowledge of acquired experience and tradition, a fact that announces and denounces the initial fragile formation that such teachers acquire (that is when they acquire it) to act as lecturers in the education processes of youth and adults. Such knowledge is also validated in a hasty manner by the pupils and by the local community, and this becomes distant from the pedagogic action knowledge that is legitimated by the studies and investigations regarding the own need for the professional academician formation in this field of work. It is in this "quick learning" of life and work that the ALFASOL teacher team in Cortês/PE develops their repertoire of knowledge to teach.

KEY WORDS: Teacher formation; knowledge – academician-formation; Quotidian; Reflective-Practice; Consciousness; Education-youth-adults.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO POPULAR E DE JOVENS E ADULTOS.....	25
CAPÍTULO II	
TRILHA-CAMINHO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL: políticas públicas educacionais deflagradas pelo Governo Central, como braços de controle social (MOBRAL, FUNDAÇÃO EDUCAR e ALFASOL). O que resultou?	83
2.1 O MOBRAL: um fazer educativo antidialógico	85
2.2 FUNDAÇÃO EDUCAR: mais um braço de controle educativo-social do Governo central	89
2.3 Cara a cara com a ALFASOL: mais uma investida de controle do Governo Central no campo educativo (2002 a 2004)	91
CAPÍTULO III	
Repensando o conceito de “Conscientização” no discurso Freireano a partir da Prática docente no cotidiano da ALFASOL em Cortês.....	111
CAPÍTULO IV	
REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE DA EJA NO COTIDIANO DA ALFASOL EM CORTÊS/ PE	137
4.1 O fazer docente Cotidiano da ALFASOL em Cortês é uma atividade, é uma prática ou uma práxis? É o quê mesmo?	137
4.2 O que estamos a compreender por “fazer cotidiano” no interior da práxis/prática educativa docente desenvolvida pela ALFASOL na sala de aula em Cortês?	152
4.3 A Formação na ALFASOL é de cinco dias! Quais as implicações e contribuições dessa formação aligeira para um “quefazer autêntico”, posturas reflexivas e aquisição de saberes, habilidades e competências?	161

4.4 Que saberes são necessários ao professor em sua formação para desenvolver práticas docentes com eficácia: uma vez que dizem ser um ofício de ensinar um ofício sem saberes e saberes sem ofício	191
---	-----

CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	206
5.1 Descrevendo e Analisando os dados construídos	214
5.2 O Dito na Formação e o Feito na Ação: constituição do Repertório de Saberes da Prática Docente na ALFASOL – Cortês.....	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS: esse momento de chegada foi por nós muito sonhado, mas ao alcançá-lo somos instigados a um novo momento de partida	252
REFERÊNCIAS	258

INTRODUÇÃO

O interesse de realizar este trabalho decorre da experiência que tivemos enquanto monitora de dez turmas de alfabetização de jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária – PAS/ALFASOL – no município de Cortês, sob a coordenação pedagógica do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular - NUPEP da UFPE.

Observando as atividades realizadas pelas educadoras nas turmas de Alfabetização do PAS, em visitas de monitoramento durante um período de dois anos que antecedeu ao processo de seleção no curso de Mestrado, identificamos que a experiência foi nos impondo limites de ordem teórico-metodológica.

Nosso conhecimento mostrava-se limitado quando buscávamos compreender como se concretizavam essas práticas e de que forma isso acontecia uma vez que o tempo de capacitação inicial é tão curto e aligeirado. Só os momentos da visita de monitoramento não eram suficientes para constatar-se a concretude dessa ação educativa. Ademais, precisávamos de aporte de ordem teórico-metodológica que nos apoiasse nessa compreensão.

Essa situação foi nos instigando a aprofundar, cada vez mais, o conhecimento sobre o fazer pedagógico na EJA e a vislumbrar a possibilidade de uma investigação que favorecesse uma maior compreensão e desvelamento da prática pedagógica da EJA em programas de alfabetização de curta duração.

Outra situação que reforçou esse desafio foi o fato de os alfabetizadores não serem portadores de conhecimento/experiência com o público adulto que pudesse favorecer o trabalho no referido programa. Mesmo com todos esses limites nos dispomos a realizar esta pesquisa, já que a maioria dos Programas de EJA implementada no país ainda é de curta duração. Queremos perceber se é possível

esperar algo dessas iniciativas, porque acreditamos que uma ação de curta duração pode ser um disparador da construção de sujeitos. E esses sujeitos só se constituem se perceberem o futuro como uma possibilidade e não como fatalidade, na afirmação de Freire (1996, p. 85): “um dos saberes primeiros, indispensáveis... é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade”.

Trata-se de um enorme desafio não apenas pelos aspectos pedagógicos, mas de modo especial porque se trata de uma Prática Pedagógica desenvolvida com um público situado numa área do monopólio da cana-de-açúcar, onde as condições de trabalho e sobrevivência e a relação patrão e empregado dá-se ainda de forma muito opressora. O poder exercido pelo discurso desse patrão e pela força política local nos remete a preocupações e desafios possíveis de interferirem no processo formativo e nas ações dos educadores.

Não podemos fugir desse desafio já que nossa hipótese se fundamenta na idéia de que os conteúdos educativos são a compreensão, interpretação e explicação das situações vividas no cotidiano desses sujeitos, suas expressões nas linguagens verbais, matemáticas e artísticas, além da elaboração de projetos que possam garantir a ação dos sujeitos na própria transformação e na transformação das situações vividas (SOUZA, 2001).

Pelas possíveis contribuições sócio-educativo-pedagógicas que este trabalho investigativo pretende é relevante, também, a sua realização pela carência de pesquisas sobre a prática pedagógica do PAS em Pernambuco.

Por tudo isso, o pensamento de Paulo Freire para nós continua a ser referência privilegiada dos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, em particular, quando há a preocupação em estudar propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dessa modalidade de ensino, seja como adesão a suas idéias, seja como crítica ou

incorporação de outras contribuições, como, por exemplo, as de Ferreiro, Luria e Vygotsky (SOUZA, 2002, p. 22).

Compreender a educação seja ela desenvolvida no meio rural ou urbano, realizada com crianças, adultos, jovens ou adolescentes, como contribuição à transformação dos sujeitos e de suas realidades culturais é o fundamental da Pedagogia de Paulo Freire. Nessa perspectiva entendemos uma intervenção pedagógica no meio rural, caso contrário nos parece destituída de significado. Essa perspectiva implica uma Prática Pedagógica fundamentada no debate conscientizador dessas realidades (FREIRE, 1996), que venha a propiciar a criticidade necessária para a inserção num processo organizado de transformação social e pessoal. Por isso, afirma ele: “só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade” (FREIRE, 1996, p. 98).

Nesse entendimento, para Freire (1987), o papel da educação é problematizar com os educandos e educadores a realidade que os mediatiza e não discorrer de maneira autoritária e assistencialista sobre ela, como se o dissertar garantisse a compreensão. Para ele, o ato de transformar-se e de transformar a realidade é tarefa do sujeito, onde a gênese do sujeito situa-se exatamente na confrontação de idéias, sentimentos e ações que lhe proporcione momentos de reflexão e suscite a consciência do seu papel neste movimento. Esse espaço consolida-se através de uma educação comprometida com a compreensão da realidade de inserção, facilitando o momento da análise e de perspectivas transformadoras e não reprodutoras.

Por incorporarmos essa concepção de educação freireana é que buscaremos perseguir como objetivo geral dessa pesquisa a compreensão do processo de construção do saber profissional e as estratégias utilizadas na prática pedagógica do alfabetizador/a

de EJA da ALFASOL e como específico inventariar os saberes, intenções, desafios e tipos de prática pedagógica que constituem o cotidiano desse alfabetizador/a.

A relação entre alfabetização e práticas sociais letradas, inclusive os conhecimentos prévios de jovens e adultos acerca do sistema de escrita, cálculo e de aspecto da cultura e o desenvolvimento de competências cognitivas, constituem o cerne para compreender e organizar as práticas pedagógicas.

Nesse movimento de articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com a formação de sujeitos que se envolvem em processo de busca da construção de saberes que, valorizando os saberes prévios do cotidiano na perspectiva da ação transformadora que possibilita a formação de sujeitos críticos, autônomos, éticos e solidários, queremos inscrever esta pesquisa como um estudo analítico da prática pedagógica no Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) no Município de Cortês.

Por falta de estudos mais apurados da prática docente nessa modalidade de ensino enquanto pesquisa sistemática de cunho acadêmico, o processo de formação/capacitação desse alfabetizador/educador continua fragilizado por se negligenciarem aspectos como qualificação e habilidades específicas para aqueles que pretendem atuar na EJA. Isto acarreta, na prática, procedimentos inadequados como a transposição do conhecimento da prática e da teoria da educação infantil para o espaço de sala de aula da EJA. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Talvez isso ocorra pela compreensão estreita que ainda se tem do que é educação e do que é aprender.

Essas reflexões surgem da necessidade de se trabalhar mais profundamente nos espaços de formação/capacitação os saberes necessários a essa formação, para que

situações como a mencionada acima e tantas outras que se repetem nas salas de aula de EJA não permaneçam infantilizando a formação desses alunos-cidadãos.

Para atuar numa sala de aula de EJA o alfabetizador/educador “precisa” saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Não se nasce alfabetizador ou mesmo educador, vamos nos fazendo aos poucos, na prática docente e social de que tomamos parte.

Saber também que o campo educacional é um lugar onde podem ser estabelecidas negociações, interações, lutas culturais que possibilitam a problematização do modelo colonialista instituído nesse campo, que tem privilegiado versões sobre formas de ser e viver fundadas na concepção judaico-cristã européia, heterossexual. A luta ainda é muito grande para termos uma escola em que as relações interculturais sejam mais justas.

Para melhoria dessa formação/capacitação, alguns teóricos sugerem que ao refletir criticamente a prática docente e a realidade existencial dessa, retoma-se a necessidade de repensar os cursos de formação e a articulação entre os aspectos político e pedagógico na ação educativa, a qual deve se aproximar da realidade da escola e da vida (OLIVEIRA, 1995).

O que caracteriza o fazer docente substantivo é a articulação que o alfabetizador/educador busca fazer entre as dimensões política, pedagógica, humana e os conteúdos curriculares constitutivos do processo (alfabetização ou formação). De forma que a qualidade desse fazer docente seja assegurada através de processos formativos permanentes/continuados, desencadeando reflexões e ações mais profundas para operar mudanças no mesmo.

Diz Freire:

na formação permanente do alfabetizador/educadores/professor 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Diante do exposto, todo alfabetizar/educador que atua ou que pretende atuar na EJA não pode “contentar-se” só com o saber da prática espontânea “desarmada” que gera/produz um saber ingênuo; deve exigir de seus formadores e da instituição formadora a prática de uma rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito em seu processo de formação e, ademais, numa formação específica, como é o caso da EJA. Pois, seja qual for o papel do alfabetizador/educador dentro da sociedade - atribuído ou conquistado – não se trata de qualquer alfabetizador/educador e de qualquer sociedade; trata-se do alfabetizador/educador de jovens a adultos, na sociedade brasileira com toda sua especificidade e diversidade. (GADOTTI, 2000, p. 64).

Partindo do pressuposto de “boas intenções” de programas de alfabetização de pessoas jovens e adultas desencadeados pelo governo central, seja de forma centralizadora ou sob o escudo da parceria, requer maiores reflexões e análises sobre esse marfim/diamante/ouro “o poder que a educação possui” em sociedades grafocêntricas, como a nossa, apesar dos elevados índices ainda existentes de sujeitos iletrados.

Há que se buscar na história da educação do Brasil (PAIVA, 2000) o lugar que ocupou e ocupa a escrita e a leitura em sua organização social e entender a escola como instituição viabilizadora de relações sociais mais igualitárias. Desde sua vinda para o Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever, contar e cantar inicialmente com as crianças, buscando assim atingir seus pais. Catequizavam os

indígenas adultos; neste processo, a alfabetização e a transmissão do idioma português serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.

Esse era o significado da alfabetização para os jesuítas, o qual não difere em muito das boas intenções empreendidas no contexto atual, onde “fazer o nome” e algumas “continhas” é o bastante. Mais uma vez, quem dá a palavra dá o mote? Quem faz as “letras” nesta sociedade? A quem pertencem? A um sistema político neoliberal de caráter excludente? Será? Se sim, como proferirmos discursos de possibilidades e viabilidades de inserção social sem assegurar a qualidade e permanência? Quem sabe, não está a repetir-se mais uma atitude de caráter inter/multicultural de profundas raízes dominantes: pelas letras (com seu poder de comunicação) se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos.

É esse cenário que precisa ser descrito para contracenar (PAIVA, 2000) com a cultura local ou a trazida pelos colonizadores. Será que não somos os novos colonizadores, peritos de fora, que apesar das nossas “boas intenções” provocamos mais prejuízos que benefícios com essas ações educativas aligeiradas? Pois a história de nossa educação está farta de exemplos, mostrando como se dá a relação cotidiana entre iletrados e letrados em sociedades centradas na comunicação escrita, como a nossa, como ainda se marcam pela via da submissão/defesa como condição de sobrevivência.

Por que a comunicação escrita possui tanto poder em sociedades dessa natureza? Será que é por constituir a base de todas as relações em nosso grupo, de forma que mecanismo outros como a fala e outros meios de comunicação orais se encontram em consequência menosprezados e desvalorizados? Será? (ARCHER, 2003).

O que existe de novo no campo educacional e das relações sociais após seis anos da V Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos - no contexto

brasileiro, para o chamamento à ação e à responsabilidade política e social na modalidade EJA, em especial nas regiões denominadas de bolsões de pobreza, onde a opressão passa a ser visualizada não somente na figura do Senhor de Engenho, do usineiro, ou do antigo Colonizador, mas através de um “novo” instrumento, de uma “nova” roupagem que se apresenta para fomentar essa opressão nas relações sociais, distanciando a valorização do “Ser” em “Ser Humano”? Será que são as “letras” o “conhecimento” que se torna moeda viva para as relações mercantis e passa a secundarizar as relações humanas? Talvez com vistas a responder essas novas exigências mercantis é que o sistema educativo brasileiro vem massificando, quantificando suas ações sem atentar para a qualidade e eficácia dos resultados.

Com a imagem do modelo ocidental de educação bem arraigado ainda em nós, acredita-se que a essência da educação é aprender a ler e escrever. A fala e outros meios de comunicação não despertam tanto interesse, o ideal hegemônico não concebe a busca de soluções conciliatórias em que se procura descobrir como é que o fortalecimento de outros meios de comunicação pode contribuir para mudanças sociais e políticas. Esse modelo hegemônico endeusa o modelo de alfabetização como instrução. Essa forma de pensar e agir hegemonicamente resulta na corrida desenfreada dos países periféricos, entre eles o Brasil, na busca de inserir-se nessas relações de livre comércio e no bloco de países a caminho do “desenvolvimento”.

No Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de 14 anos que não completaram 4 anos de escolaridade. Neste cenário encontra-se a Região Nordeste, uma das que constitui o já citado “bolsão de pobreza” do país, com um contingente percentual de 28,7% de iletrados (IBGE, 1998 apud Plano Regional de Inclusão Social Mata Sul Estratégica). Nos reportando mais especificamente ao Estado de Pernambuco esse constituído por uma população de 7,9 milhões de habitantes (IBGE – Censo

demográfico, 2000) e, na sua circunscrição, a Mata Sul com 25.974 iletrados que corresponde a um percentual de 17,8%, vindo essa mesoregião agregar o Município de Cortês com área equivalente a 98,7km², uma população total de 12.681 habitantes sendo 8.443 na área urbana e 4.238 na área rural, apresentando um índice de 17,8% de iletrados e IDH de 0,582.

A oferta de vagas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos em 2003 cresceu 43% (IBGE Censo escolar 1997/2003), acolhendo um contingente adicional de matrícula de 3,3 milhões de estudantes. É um contingente significativo, mas ainda insuficiente para garantir os direitos de 66 milhões de brasileiros/as com baixa escolaridade.

O contingente que constitui o público percentual dos programas de EJA nesses cenários são essas pessoas juntamente com aquelas que dominam tão precariamente a leitura e escrita que não são capazes de utilizá-las. Em um país como o Brasil, baixos níveis de escolaridade estão fortemente associados a outras formas de exclusão econômica e política. No público que frequenta os programas de EJA, é cada vez menor o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem pela escola. É também cada vez mais dominante a passagem de jovens e adolescentes recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas, que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a essa faixa etária.

Diante das exigências do cenário nacional e das pressões internacionais, a Constituição Federal Brasileira determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzem à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório, embora tenha

havido progresso ao longo desses anos através das inúmeras Conferências, Declarações, Acordos, Convênios, Convenções, Programas e Campanhas, porém com relação a essa questão, o número de analfabetos/iletrados é ainda excessivo e envergonha o país (PME - Plano Municipal de Educação de Recife / Retrospectiva e Proposições, 2003).

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino “educação de jovens e adultos” no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos/as os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CE, art. 208, § 1º). Por isso compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação (ibid, 2003).

Nesse movimento, a instalação da República no Brasil e as primeiras idéias de um plano que tratasse da educação em todo o território nacional aconteceram simultaneamente. A preocupação com a educação como instrução data desde os Jesuítas no período do Brasil colônia, onde se deu a participação imperiosa da Igreja Católica (PAIVA, 2000).

Muitos foram as reformas e os manifestos que ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema social e condição fundamental para o desenvolvimento do país, a saber: em 1932 um grupo composto por vinte e cinco educadores da elite intelectual brasileira lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Desse resultou a inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho 1934, o art. 150 que declarava ser da competência da União “fixar o Plano Nacional de educação”. Já o art. 152 diz ser também de competência precípua ao Conselho Nacional de educação (PME, 2003).

Daí em diante as demais constituições incorporavam, implícita ou explicitamente a idéia de um Plano Nacional de Educação – PNE, com exceção a Carta

Magna de 1937. O primeiro plano surgiu em 1962 já com vigência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei de Nº 4.024 de 1961, uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Em 1965 sofreu uma revisão, em 1966 uma nova revisão. A idéia de uma nova lei ressurgiu em 1967, após cinquenta anos da primeira tentativa oficial de um PNE a longo prazo; a Constituição Federal de 1988 em seu art. 214 contempla essa obrigatoriedade da União (ibid, 2003).

Já em 1996, a LDB através da Lei de Nº 9.394 em seus art. 9º e 87º diz caber à União a elaboração do PNE em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e institui a Década da Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (D.O.U. 10/01/2001), onde o termo “para todos” empregado no referido documento naquele contexto histórico situado da década de 90 implicava um programa cujos beneficiários principais sejam os setores historicamente postergados (SOUZA, 2000, p. 8).

Porém, a utilização desse termo nos dias atuais deverá ser acrescido de “os novos pobres” produzidos pelas políticas de ajuste discriminatórias e excludentes, o que inclui países e setores destinatários de condições econômicas muito diversas, tornando a problemática da educação um assunto também interno dos países centrais, longe de cair numa idealização da educação como panacéia para todos os problemas:

o otimismo atual em relação à educação básica não se fundamenta na premissa ingênua de que a educação é o único determinante da mudança individual ou social: são necessários vários requisitos prévios e mudanças concomitantes nas estruturas e processos políticos, sociais e econômicos gerais (SOUZA, 2000, p. 8).

Dessa forma prosseguem as iniciativas no campo da legislação educacional brasileira. Em 10 de fevereiro de 1988 é apresentado o projeto de Lei Nº4.155 pelo então deputado Ivan Valente ao plenário da Câmara dos Deputados que ‘aprova o Plano

Nacional de Educação', quando de sua elaboração atende aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, consolida os trabalhos do I e II Congresso Nacional de Educação – CONED e sistematiza contribuições vindas de diferentes segmentos da sociedade civil na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária. Os documentos resultantes de amplas mobilizações regionais e internacionais que foram apresentados pelo Brasil nas Conferências da UNESCO e realizadas em Jomtien, na Tailândia, constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação desse documento (D.O.U, 2001).

Mesmo com toda essa investida de natureza jurídica, a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de 90 (Revista Alfabetização e Cidadania, nº 17, 2004, p. 17), pois os condicionamentos dos ajustes econômicos levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – asseguram o direito público subjetivo à educação, independente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional (ibid, 2004, p. 17-18).

De todos esses dispositivos legais no campo da educação em especial na modalidade EJA, nos ateremos mais especificamente na visualização e compreensão da LDB de Nº 9.394/96 onde essa modalidade de ensino é objeto específico em seus art. Nº 37, 38 que diz ser dever do Estado assegurar o direito de gratuidade, acesso e permanência do educando no sistema formal de ensino, e nos art. Nº 61 e 62 que trata

da obrigatoriedade da formação superior dos docentes. Eis a busca por respaldo de ordem legislativa, teórico-metodológico para melhor conhecer o que se deseja falar, ao se anunciarem processos formativos aligeirados de educandos e educadores em programas de alfabetização de adultos sob o escudo da boa intenção, mas sem assegurar a qualidade e continuidade dos mesmos, especialmente no contexto latino-americano, marcado por tantas lutas, resistências e significativas mudanças e transformações sociais.

Nesse sentido, a EJA, assegurada como direito subjetivo do cidadão e dever do Estado, difere da concepção de EJA que vem se firmando no Brasil e na América Latina. O significado e o alcance da expressão *educação de jovens e adultos*, na América Latina, conclui que esta modalidade educativa estava se firmando como:

Processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) de jovens e adultos, através dos saberes escolares ou das práticas organizativas, orientados a aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares mediante a promoção e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de saberes que permitissem o desenvolvimento de propostas mobilizadoras capazes de contribuir para a transformação da realidade e desses sujeitos (SOUZA, 1994, p. 73-75).

Essas são perspectivas que ultrapassam a visão que a Lei nº9.394/96 atribui à expressão *educação de jovens e adultos*. Para essa lei, a EJA é a feição própria que adquirem o ensino fundamental e o ensino médio ao serem ofertados àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos de ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.

De um lado, a lei amplia a EJA entendendo-a como o conjunto do ensino fundamental e do ensino médio e, de outro, a restringe a processos escolares. Ao

ampliar o alcance da EJA até o final do ensino médio, reduz seu conceito a processos escolares fazendo um recorte na amplitude que vinha adquirindo esse conceito na América Latina. Na verdade, a EJA é o ensino fundamental e o ensino médio no sentido atribuído a essas expressões pela lei nº 9.394/96. Isto é, um segmento completo da estrutura escolar brasileira atual. Mas, exclui de seu conceito a educação profissional e outras modalidades de educação social a que estavam associadas a compreensão da EJA na acepção ampla que vinha se construindo na América Latina.

Estando nossos sujeitos/atores - alfabetizadores, alfabetizados, formadores de formadores e instituições formadoras – situados e guiados por esse dispositivo legal, como instigar nesses a análise e compreensão quanto à ambigüidade que essa ação legal faz dessa modalidade educacional, que não é superada nem na terminologia legal que num artigo, o 37, é denominada de *educação de jovens e adultos* e, no outro, o 38, é chamada de supletivo, dando margem a alguns pensarem que se trata de duas modalidades educativas. Diz Freire, é preciso ousar, superar o medo de questionar o inquestionável, “para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas idéias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem” (FREIRE, 1980, p. 35).

Já Souza (1998) afirma que não há novidade em relação à EJA diante das normas e leis vigentes, nem se conseguirá muito se se ficar apenas nesses dois ambíguos artigos e no art. 87 das Disposições Transitórias. Seu alcance amplia-se de certa consistência se combinados com o art. 3º que trata das bases nacionais do ensino e com os art. 5º em relação à sua obrigatoriedade, bem como com os artigos 22 a 28 que tratam dos princípios da educação básica, garantindo as possibilidades de, quando oferecida a jovens e adultos, adquirir personalidade própria pela dinâmica, organização,

funcionamento e avaliação específicos. De tudo, a EJA continua sendo ensino “irregular” e ainda com pessoas querendo complicar sua realização, não apenas pela sangria financeira, mas com exigências descabidas como a inclusão da língua estrangeira e “processos” formativos aligeirados.

Com vistas a superar esse conceito restrito da EJA como simples domínio do código alfabético, seja para escrevê-lo, seja para sua leitura (compreensão predominante de alfabetização), temos como resultantes das reuniões realizadas nas subregiões da América Latina e Caribe para a V Confinteia, o surgimento de sete temáticas importantíssimas e bastante atuais para discussões e reflexões no contexto curricular da EJA. De uma perspectiva de sensibilização e conscientização de alfabetizadores, educadores, educandos, formadores, instituições formadoras, Governos, Movimentos Sociais e ONG's e demais segmentos da sociedade civil para a superação dos desafios e dilemas da universalização educacional como direito humano frente às novas exigências do século XXI.

Pois, não basta ter direito ao direito é preciso assegurar o exercício desse direito, redimensionando objetivos e metas que assegurem a inserção do novo, esse novo que está na perspectiva do sonho das futuras gerações, e nessa nova caminhada a importância de criar conjuntamente uma institucionalidade para a EJA, contando com a participação dos movimentos sociais, movimentos de mulheres dos sindicatos docentes, do setor empresarial e do Governo.

É dessa perspectiva do sonho possível que o cenário da educação de jovens e adultos e da educação popular na atualidade trata de trazer à tona questões acerca da educação popular e tenta entender o que se formula ou (re)formula por “popular” e por “educação popular”. Pois se o termo “popular” é dado recentemente pelos próprios “populares”, e se apresenta em pesquisa (NETO, 2002) realizada junto a militantes de

movimentos sociais populares e/ou partidários de uma alternativa democrático-popular, na qual se define “popular” como o que e quando tem origem no povo, nas maiorias; dessa forma algo também pode ser popular quando traz consigo um procedimento que incentive a participação do povo e se direcione ao povo humilde; algo também pode ser popular se expressa um cristalino posicionamento político e filosófico diante do mundo.

Assim, dessa (re)formulação/conceituação surgem no cenário internacional os setes tópicos, ou temas prioritários e coerentes com Educação Popular e com a EJA, a saber: 1- Alfabetização: acesso à cultura escrita, à educação de adultos e à informação; 2 - Educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho; 3 - Educação, cidadania, direitos humanos e participação das pessoas jovens e adultas; 4 - educação com camponeses e índios; 5 - Educação e jovens: um direito permanente em novos desafios; 6 - A equidade de gênero e a educação de adultos; 7 - Educação de adultos, desenvolvimento local e desenvolvimento sustentável. E mais, educação de jovens e adultos: meio-ambiente e acesso a novas tecnologias da informação (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 2000).

É nesse caminho que se faz caminho que Freire afirma: “quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática” (FREIRE, 1997).

CAPÍTULO I

ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO POPULAR E DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo sobre o estado do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, produzido pelo setor de informação e documentação da Organização Não Governamental Ação Educativa sob a coordenação geral do professor doutor Sérgio Haddad, abre importante horizonte para aqueles que se dedicam, no Brasil, a discutir e propor alternativas educativas numa perspectiva transformadora e ancorada na utopia de que “outro mundo é possível”.

O primeiro requisito é aquilo que Paulo Freire já na sua “Pedagogia de Esperança” (1992) afirmava como a necessidade de uma recusa intransigente de raciocínios fatalistas que marcam a tentativa de impor o pensamento único. Para Freire, uma prática pedagógica progressista precisa afirmar que “mudar é difícil, mas é possível”, resgatando as dimensões dos sonhos e das utopias possíveis.

Ao longo de todo o capítulo, as questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA) serão abordadas na complexidade de suas articulações com temáticas emergentes como professor: sua prática e sua formação, relações professor/aluno, visão sobre EJA, práticas pedagógicas, história da educação de jovens e adultos e educação popular. Neste referencial, a educação popular e no seu interior a educação de jovens e adultos como prática educativa, que substantivamente democrática, luta no sentido da superação das injustiças sociais e de todas as formas de discriminação e intolerância.

Sempre partimos da descrição do já produzido sobre essa modalidade de ensino, seus problemas e desafios – num recorte temporal de 1986 a 1998 – formulando conclusões e considerações para enfrentá-los, o que nos possibilita a riqueza de

compreensão e ao mesmo tempo sugestões de caminhos e procedimentos para uma ação transformadora sobre a realidade desse contexto educativo.

O movimento de busca da justiça e da equidade requer a luta contra todas as formas de discriminação e intolerância; significa, portanto, a afirmação do direito à diferença e o reconhecimento da diversidade como elementos essenciais da efetivação dos objetivos universais das políticas de inclusão social e das políticas educativas em particular. Daí a necessidade, tão enfatizada por Freire, de que uma educação progressiva voltada para a constituição da autonomia dos sujeitos precisa resgatar os valores que constituem uma ética universal do ser humano como condição necessária à construção de uma substantividade democrática. Com este referencial trata-se de resgatar a dimensão da necessidade da formação de educadores e educadoras e de rejeitar a sua redução promovida pelo neoliberalismo à prática de adestramento e mero treinamento.

Ao respeitar e valorizar o saber de todos os envolvidos no ato educativo e ao enfatizar a possibilidade de uma recriação do conhecimento, a educação popular afirma o princípio da construção coletiva do conhecimento como uma das componentes essenciais da prática político-pedagógica transformadora.

Acreditamos que este trabalho científico pode ser um rico instrumento de estímulo à reflexão, à pesquisa e ao debate e elaboração de propostas entre todos que, neste momento de forte esperança e redemocratização do país, acreditamos que a educação deva ter lugar central na construção de um novo modelo de desenvolvimento inclusivo, solidário e sustentável e de uma sociedade radicalmente democrática, através, também, de práticas educativas mais substantivas.

O objetivo do presente trabalho é detectar e discutir os temas emergentes de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 1986-1998,

pesquisas essas oriundas das produções acadêmicas discentes dos Programas nacionais de Pós-graduação stricto sensu em educação, expressas em Teses de Doutorado e Dissertação de Mestrado.

Foram consultadas diversas fontes, como catálogo de teses em Educação, CD-ROM ANPEd, que traz a produção de teses e dissertações de 34 instituições que mantêm programas de pós-graduação em Educação, 98 coleções de periódicos nacionais e os anais dos três principais eventos da área (SBPC, ANPEd, CBEs). Estes autores trazem a colaboração de trabalhos e artigos publicados nos periódicos mais importantes na área de educação.

O campo teórico e prático da educação de jovens e adultos é extenso e mantém várias interfaces com temáticas correlatas com o fenômeno Prática Pedagógica. Como parte inicial desse estudo, foi feito um levantamento da bibliografia existente acerca do fenômeno escolhido para o desenvolvimento do projeto. O levantamento do Estado da arte em EJA possibilitou ter acesso ao conhecimento da existência de textos, artigos, dissertações e teses que já foram produzidos sobre o fenômeno de pesquisa e sobre temas relacionados ao mesmo. Alguns destes textos encontram-se presentes na pesquisa e outros mais foram inseridos para auxiliar a reflexão acerca dos avanços ou não do fenômeno prática pedagógica e formação de educadores de EJA, a partir dos anos 80.

A presente pesquisa compreendeu trabalhos que abordam concepções, metodologias e práticas de educação de pessoas jovens e adultas, englobando questões relativas à formação de educadores, a relação professor X aluno, a prática pedagógica e o conteúdo dessa prática na relação ensino e aprendizagem, já que a educação de jovens e adultos geralmente reconhece o educando como trabalhador e remete às relações com o mundo do trabalho.

A atividade de pesquisa bibliográfica fez identificar os avanços teóricos que se estabeleceram e ainda se estabelecem sobre a formação e prática pedagógica do professor de EJA, bem como outros conceitos, temas, categorias a eles relacionados, presentes e analisados no corpo desse trabalho. Reconhece-se a credibilidade, relevância e tamanha envergadura da produção acadêmica nacional aqui consultada e o avanço teórico de algumas pesquisas. Para Haddad,

Os estudos do tipo estados da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (2002, p. 9).

Do que podemos abstrair do CD-ROM ANPED (1999), enquanto fonte de tamanha envergadura e credibilidade nacional, com respeito à produção acadêmica do período de 1986 a 1998, somou 7.568 estudos, cerca de 6.449 dissertações e 1.119 teses. No que se relaciona aos 222 trabalhos sobre o tema educação de jovens e adultos neste período, representa 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 3,1% das dissertações de mestrado.

Em estudos mais detalhados realizados por Warde (apud HADDAD, 2002), em média a produção acadêmica discente nas temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos representa 4,12% da produção nacional no período de 1986-1991. Para Warde, no período de 1982-1991 a soma dos temas Educação Popular e Educação e Trabalho responderam por 6,12% da produção total nacional.

A produção acadêmica em Educação de Jovens e Adultos e temas correlatos no período de 1986-1998 está concentrada no Centro-Sul do País, mais precisamente com destaques para os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, respondendo juntos por 59% do total da produção nacional. No que se refere a essa produção discente nacional levantada no CD-ROM ANPED relativa ao período acima mencionado, observa-se uma

vantagem em favor da Região Nordeste, devido à contribuição do Estado da Paraíba e uma desvantagem para a Região Sudeste, devido ao pouco interesse de algumas instituições do Estado de São Paulo para com essa temática.

Um levantamento bibliográfico coerente com o fenômeno e o objeto de pesquisa possibilita um diálogo mais claro na relação autores e o conhecimento empírico, bem como uma melhor definição dos conceitos empíricos e teóricos que vão se (re)construindo e demarcando o campo teórico de análise; possibilita também visualizar as aprendizagens e as limitações do campo empírico, instigando-nos a transpô-lo.

O levantamento bibliográfico, assim como o documental que diz respeito às propostas dos programas aqui apresentados como elemento constituinte desse tipo de estudo, permitiram identificar os objetos que se relacionam com o fenômeno de pesquisa através do embasamento teórico, assim como da *análise histórica* do fenômeno pesquisado; considerou-se também que a literatura pedagógica concernente ao tema prática pedagógica enfatiza a importância “correta e ética” que se deveria ter em EJA, orientada àqueles e àquelas que se acham em formação para exercê-la de que esta conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora, haja vista que a educação sempre foi entendida como processo social e humano que se apresenta ao indivíduo pelo simples fato de existir.

O que abordamos no parágrafo acima na perspectiva da formação e do exercício de uma prática educativa ética e reflexiva amplia-se no referencial teórico de Otto Maduro (1996), quando nos faz refletir sobre nossas práticas e nossas construções em busca de um novo conhecimento que nos ajude, educador e educando, a dar as respostas e resoluções aos problemas e dilemas que enfrentamos no cotidiano da EJA, propondo-nos a elaboração de um conhecimento mais reflexivo, mais crítico e criativo, examinando a posição/fenômeno (EJA) a partir do qual conhecemos, estudando a

história do que queremos conhecer, contrastando o familiar com o diferente, colocando-nos no lugar do outro/a, ampliando nosso critério de verdade, apreciando diversos tipos de conhecimentos: científico, empírico, moral, artístico, técnico, místico, lógico, amoroso e outros, tendo a verdade como tarefa coletiva – não como algo dado – que se relacione com as tradições, esforços, necessidades e criatividade dos sujeitos e suas localidades/contextos. Isto implica em reafirmar a importância da educação para todos e a concepção da aprendizagem como um processo de aprender a ser, a saber, a fazer e a conviver, princípios necessários segundo Delors (1996).

A literatura pedagógica sobre o fenômeno *formação docente e prática pedagógica* se constitui, na atualidade, de fenômenos educacionais de análises amplas e ao mesmo tempo vagas; várias são as hipóteses sobre uma prática docente realmente condizente com o ofício de professor de EJA, suas competências e as habilidades que o mesmo deveria possuir para uma melhor atuação na Educação de Jovens e Adultos, mesmo porque o esperado de uma formação e prática pedagógica ética e substantiva do professor/a de EJA diante da diversidade de contextos e sujeitos que constitui a clientela dessa modalidade de ensino e da Educação Popular é que não basta enquanto educador/a perceber o fato de que a realidade está mudando, mas, sobretudo, percebermos que está escapando aos nossos modos de percepção e aos nossos instrumentos de interpretação.

Ainda com relação ao fenômeno Formação e Prática Pedagógica “correta e ética” que se deveria ter na EJA, a crise de paradigmas existente nessa modalidade de ensino e na Educação Popular diante das novas temáticas emergentes neste campo educativo exige do contexto Latino-Americano e em especial do Brasil e de todos os educadores/as o olhar crítico e epistemológico, ao qual nos alerta Hobsbawn (apud taller E.P., 1996) para as três grandes mudanças e os três grandes problemas a serem

enfrentados: - a massiva urbanização do mundo; - o não uso da multiplicação de intelectuais; - a posição das mulheres; - a extraordinária explosão demográfica; - o abismo cada vez maior entre ricos e pobres; e a destruição do meio-ambiente. E outras temáticas emergentes nesse campo da EJA como a Importância do Local, a Construção Local do Desenvolvimento e A Educação de Jovens e Adultos e o Desenvolvimento Local.

Uma análise do estado do conhecimento ajuda a identificar os textos mais relevantes para a construção de um estudo; assim, consta a verificação de textos que possibilitaram desencadear aportes teóricos anteriormente averiguados, mas que se reformulam a cada novo estudo, dado a fatores temporais/históricos/circunstanciais.

O estudo ou a explicação de temas como educação de jovens e adultos, formação inicial, formação (universitária, política, intelectual etc), professor, educador, teoria, prática e práxis, se constituem em temas-eixo importantes para que se entenda a prática docente em EJA, a qual exige como tantas outras formações em seu exercício a eticidade da prática educativa. Pois embora a EJA venha sendo ao longo das décadas fonte de um grande número de pesquisas, tem se mostrado fonte inesgotável de diferentes pressupostos, na qual o professor em vários aspectos - político, social, educativo e mesmo econômico - deve fornecer elementos de reflexão aos educandos; na prática, esses educandos por sua vez, reforçam a idéia de que a prática cotidiana do educador se configura como algo essencial à compreensão da sua formação. Neste sentido, a prática docente é típica e específica da formação do professor, mesmo que este se valha dos mais variados e sofisticados recursos tecnológicos que possam auxiliá-lo no sentido de melhorá-la; sua ação de mestre não pode deixar de ser refletida à luz da relação existente entre teoria e prática, vindo assim ampliar e demarcar o que antes tinha só de empírico ou de teórico.

Os estudos realizados sobre a EJA – no período de 1986 a 1998 – do tipo estado da arte revelam-nos que a produção acadêmica de cunho filosófico ou epistemológico ainda é muito reduzida, talvez pelo fato da pouca interlocução com outros campos de produção como o contexto latino-americano e internacional ou pelo fato da EJA estar inserida em um campo de conhecimento ainda em constituição.

As referências para esse tipo de estudo surgem das abordagens teóricas dominantes de estudos no campo da Sociologia, da Política e da Filosofia da Educação, áreas essas que fornecem os fundamentos para mais da metade das teses e dissertações analisadas. Por isso há um desafio crescente para as Universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar o já produzido e existente.

A exemplo dessa ampliação, espaço de discussão e reflexão em nível universitário, tivemos em 2003 dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no país apenas 16 oferecem habilitação em EJA, nove desses cursos em instituições privadas de ensino superior e sete por universidades públicas (2 federais e 5 estaduais), a maioria encontra-se no Estado da Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul (jornal informação em rede, nº 67, ano VIII, jul/2004). Outra estratégia em nível de extensão universitária para assegurar a formação continuada de professores/as – embora a maioria não possua formação específica nem em EJA e nem em Pedagogia – são as poucas experiências existentes de trabalhos da universidade dentro dela mesma, os quais não revelam um vínculo de proximidade entre universidade e redes públicas de ensino.

Espera-se para os próximos anos, em função dos resultados obtidos do Programa Alfabetização Solidária (PAS) – é no contexto deste que se insere nosso objeto de pesquisa, ou seja, os saberes da Prática Pedagógica - e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um maior número de pesquisas que

revelam esta relação das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.

Mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolá-la do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares sobre a necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

A ampla maioria dos estudos refere-se a práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, promovidas por organismos civis ou pelo setor público, no ensino supletivo ou regular noturno, nos níveis fundamental ou médio. Reconhece também os novos espaços em que essas práticas vêm se desenvolvendo, sendo que antes só era possível sua realização no espaço escola ou movimentos sociais. Os novos espaços revelados pelas pesquisas são detenções e canteiros de obra da construção civil.

As pesquisas enfatizam a superação da concepção compensatória da EJA e das possibilidades de uma Educação Popular no âmbito do Estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros – Estado e Sociedade Civil. Destacam também o crescente aumento da participação dos jovens e da mulher nos últimos anos na EJA, tornando esse fenômeno importante e exigindo estudos mais aprofundados, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do ensino fundamental e médio diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano.

Embora se reconheça toda a contribuição e avanço dos estudos/pesquisas existentes, há, porém, pouquíssimos estudos teórico-filosóficos que abordem a

Educação de Jovens e Adultos, embora o pensamento de Paulo Freire e a sua “pedagogia” sejam comparados a outras correntes filosóficas. O pensamento freireano e a sua educação transformadora são o ponto de partida para uma série de experiências curriculares, metodológicas ou organizacionais; alguns estudos apontam limites para o pensamento desse teórico, como também há estudos que a ele se contrapõem. Há trabalhos que tecem críticas ou incorporam novos aportes teóricos como as teorias de Celestin Freinet, Emilia Ferreiro, Vygotsky, Luria. No entanto, a produção de nuance epistemológica é muito reduzida e as abordagens se encontram basicamente no campo sociológico, político e filosófico da educação; uma outra parte se concentra no terreno teórico-prático da pedagogia, didática e psicologia da educação.

O referido levantamento aponta também que o referencial teórico que trata sobre a prática docente dos que trabalham em EJA, bem como a que trata da formação, assinalam inicialmente em sua maioria uma valorização do contexto histórico da História da Educação popular e da História da Educação de jovens e adultos como suporte inicial necessário para que se entendam outros fenômenos educacionais. Os autores mais requisitados para esse referencial são: Vanilda Paiva, Jamil Cury, Paulo Freire, Pedro Demo, Luis Eduardo Wanderlei, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Haddad (2002) considera que o campo teórico e prático da EJA é vasto e mantém numerosa interação com temas correlatos.

Os estudos sobre a temática do professor de EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho considerado como de segunda linha. Esse estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação e até mesmo entre os próprios alunos. Este é um desafio a ser enfrentado em qualquer proposta de EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade própria desta modalidade de ensino. Onde esse reconhecimento vem

ocorrendo, as experiências mostram-se exitosas e vêm buscando sistematizar os ganhos evidenciados numa modalidade que vai se distanciando pouco a pouco do modelo padrão da escola diurna, ao mesmo tempo em que aponta para referência própria em relação ao horário de funcionamento das aulas, aos programas e propostas desenvolvidas nos diferentes níveis, às metodologias utilizadas no processo de aprendizagem e avaliação de alunos e professores.

Quanto ao processo de formação continuada de professores recomenda-se que deva ser feita numa estrita relação com a prática cotidiana destes, com acompanhamentos sistemáticos e busca-se evitar ações do tipo “treinamentos” esporádicos, cursos aligeirados e programas de alfabetização sem continuidade garantida, sendo avaliados nos estudos do tipo estado do conhecimento como instrumentos de desserviços à EJA, pois criam expectativas nos alunos e professores que não serão correspondidas e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino. E, pior, que nesta modalidade de ensino tudo pode ou tudo cabe e qualquer um pode realizá-la.

Ao mesmo tempo o professor do noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-a e buscando se qualificar como um profissional que atua numa modalidade diferenciada e deve superar a visão de que o ensino noturno é “um bico”.

Essa visão da EJA como “bico” nega o direito e o sonho de homens e mulheres que esperam encontrar na escola a saída para as grandes mudanças no cotidiano de suas vidas, principalmente na sua realidade profissional, embora, isso não depende apenas da escola.

Os estudos revelam que as pesquisas aqui analisadas são na sua grande maioria estudos de caso, de natureza predominantemente qualitativa e etnográfica, que procuram averiguar as práticas de EJA no estado em que se encontram nas próprias universidades;

não identificamos nenhuma menção de intervenção nas realidades observadas/estudadas; consistem de relatos analíticos ou sistematizações de experiências/práticas/projetos, realizados em uma ou outra escola, sala de aula, ou programas de âmbito municipal ou estadual, e revelam apenas uma realidade local; são poucos os trabalhos que revelem a realidade nacional. Segundo Haddad (2002), isto revela as condições em que se realizam as pesquisas de pós-graduação: financiamento escasso, limites de tempo, ausência de projetos integrados, de grupos de pesquisa ou de líderes de grupos de pesquisa.

Quanto ao processo de divulgação/disseminação das pesquisas realizadas ainda encontra-se muito restrito, ficando muitas vezes no âmbito do departamento o qual deu origem à investigação, sem maiores interlocuções com outros departamentos ou demais instituições que desenvolvem atividades com EJA.

Por isso, enfatizamos a grande contribuição de um estudo do tipo estado da arte, para nós educadores-pesquisadores, na perspectiva de instigar nossa capacidade de organicidade enquanto atores e autores integrados a processos educativos e enquanto seres eminentemente de relações, transitivos, históricos e criadores de cultura.

Não devemos ser a-dinâmicos, a realidade circunstancial exige de nós criatividade e alternativas que possibilitem a disseminação e reflexão desses estudos e de seus resultados nos múltiplos espaços educativos, impulsionando nossa saída de um fazer pedagógico verbalístico e palavroso que nos asfixia para uma atitude ou fazer educativo mais democrático, permeável e crítico (FREIRE, 1959).

Talvez, o motivo pelo qual a maioria dos pesquisadores escolhem o estudo de caso para realizarem suas pesquisas seja pelo fato do mesmo ser mais prático/rápido, para atender a curto prazo as exigências/expectativas/certificação do aluno-professor-pesquisador, muitas das vezes dispensando não só recursos financeiros, mas, também,

maiores comprometimentos com as mudanças/transformações numa dimensão mais coletiva. Mas, esta falta de comprometimento mais coletivo, político e visão de futuro dos pesquisadores, das Universidades e de outras instituições envolvidas com pesquisas impedem o avançar da aproximação do ideal/real e da prática com a teoria.

Os estudos aqui analisados nos alertam para que outros tipos de pesquisas sejam utilizados por nós professor-pesquisador, como por exemplo do tipo pesquisa-ação, projetada numa vinculação entre as redes de ensino, universidades e sociedade civil, numa dimensão mais democrática, solidária na perspectiva de atender as diversas demandas de atores e autores inseridos na realidade circunstancial do processo educativo brasileiro. Na opinião de Haddad,

O estado do conhecimento é um instrumento valioso como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área: tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas (HADDAD, 2002, p. 38).

A busca de participação, de autonomia, de protagonismo e de empoderamento das camadas populares tem marcado de forma especial o campo da Educação Popular. O esforço de construir uma pedagogia libertadora tem sido a marca dos muitos caminhos trilhados pelas práticas educativas populares, em busca do fortalecimento das suas organizações e de seus movimentos. Nas práticas educativas de Educação Popular o empenho maior, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, esteve direcionado para o desenvolvimento do processo de conscientização dos grupos populares. Acreditava-se que este seria o caminho para a autonomia individual.

Nessa trilha de pensamento, os estudos de Silva (apud HADDAD, 2002) se referem a três subtemas da temática Educação Popular, ou seja, discute a participação e autonomia dos movimentos sociais em projetos de educação de Jovens e Adultos nas

parcerias entre estado e sociedade civil, a educação para a cidadania, a educação popular na primeira república e as três visões que ainda predominam na trajetória da E.P (Educação Popular). Essas visões revelam que a EP seria aquela destina às classes populares, de caráter universal, acessível a todas as pessoas; realçam seu caráter político na perspectiva da construção do poder popular a partir do saber das classes dominadas e finalmente analisam o que propõem os programas de EP promovidos pelo Estado ou pela sociedade civil.

Para Silva (ibidem), o que define ser um programa caracterizado como de EP ou não é se seus propósitos facilitam as transformações necessárias para a melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Esse tipo de postura também considera o Estado capitalista como palco de lutas entre as classes sociais, e a escola está situada em meio a essa disputa. É propositivo ao acentuar que organizações e movimentos de classes só realizam EP quando desenvolvem atividades voltadas para os interesses dessas classes.

Os estudos realizados nessa área ainda são de caráter exploratório e não levam a conclusões generalizadas, sem possuírem mediações cuidadosas e que uma parcela dos estudos dedica-se à análise da prática de aprendizagem da leitura, escrita e matemática; a esses emergem temas que versam sobre movimento de educação, políticas públicas do período militar, evasão e repetência, EJA e meio rural, educação de presos, escolarização de trabalhadores da construção civil, participação popular em co-gestão com o Poder Público como indício de parceria possibilitada por um diálogo transitivo e permeável e destaca-se a urgência da participação de mulheres e jovens nos últimos tempos em EJA (ibidem).

As pesquisas que versam sobre participação e autonomia dos movimentos sociais em projetos de educação de jovens e adultos nas parcerias entre Estado e

sociedade civil debatem, também, os limites e possibilidades dessas parcerias. Para Albuquerque (1988), pode haver manipulação dos movimentos por parte do Poder Público ou favorecer a formação de um espaço público democrático e contribuir para a construção de uma pedagogia do poder (hegemônica) que reproduza os interesses de um Estado monolítico.

Desse modo deve-se olhar o Estado não de modo monolítico, pois seus agentes podem pensar diferentemente da orientação política mais geral, de forma que essa pedagogia do poder possibilite a participação daqueles e daquelas que constituem esse espaço democrático de relações de poder chamado Escola.

A visão de pedagogia num espaço escolar democrático deve ancorar-se no debate de como se construir uma pedagogia democrática do poder que priorize uma prática educativa que atenda as necessidades e interesses “de classe” numa situação de opressão sócio-política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Para Freire, a Pedagogia (de classe, do oprimido) é aquela

que tem de ser forjada com ele/a, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (1987, p. 32).

Nesse movimento de estabelecer parceria entre Estado e Sociedade Civil, Scocuglia (1999) explicita que, apesar de limites e possibilidades para que aja interlocução nesse conglomerado, nota-se maior participação, ingerência e autonomia por parte dos segmentos da sociedade civil, de seus atores e maior desenvolvimento local devido ao processo de descentralização. Para o autor, essa idéia de ideologia dominante já não é mais concebível, o que há são pluralidades de idéias que devem possibilitar a transitividade e permeabilidade da dialogação que venha superar os

grandes impedimentos governamentais em reconhecerem a Educação como prioridade e os agentes principais dessa realidade que são os professores.

Embora, nas últimas décadas tenhamos assistido ao enfraquecimento gradativo das políticas populares de educação, buscando-se, por exemplo, combater o analfabetismo apenas através da oferta de maiores oportunidades de acesso ao ensino fundamental, concretamente, o que se nota hoje no Brasil, como há tempos observou Carlos Rodrigues Brandão (1984) é:- uma retração do Estado e conseqüente ampliação dos setores da sociedade Civil; - uma ampliação e diferenciação de programas de educação;- acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados; - continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja Católica, porém temos hoje também a inserção de inúmeras atividades da Igreja Protestante; - aumento de agências civis de trabalho pedagógico e aumento de iniciativas populares como educação sindical, educação política e outras temáticas emergentes.

Na opinião de Pedro Pontual (2003), as parcerias tenderam mais para incorporar a importância dos movimentos sociais e os aprendizados que tiveram as entidades e movimentos populares no processo de construção dessa parceria; o sucesso está imediatamente vinculado à participação popular e ao contexto democratizante, em que o Poder Público aposta em uma relação diferenciada com os movimentos sociais. Segundo o autor, o fracasso e o sucesso atrelam-se às condições de funcionamento das escolas.

Os estudos realizados concluem que há caminhos com possibilidades e limites nas parcerias entre organizações sociais e Estado. Porém, ficam evidentes duas recomendações ao Poder Público: 1- que reafirme o que já assegura a Constituição de 1988, para a qual educação é um direito de todos e todas; 2- avalie as experiências

anteriores, para não partir sempre do zero, gastando fortunas sem levar em consideração os erros e acertos de experiências passadas (ANDRADE, 1993).

Entre os posicionamentos resultantes da pesquisa sobre a temática da parceria há os que dizem ser o processo educativo analisado um construto para formar pessoas críticas, que valorizam o pensamento popular e superam o dualismo entre bem e mal (ANDRADE, 1993, p. 97). Já para Alvarenga (1991), é difícil constatar o êxito ou não de uma proposta de construção da cidadania, porque é difícil buscar dados e revelar que os educandos mostram uma expectativa diferente da que possuem os educadores em relação à educação. Os educandos buscam a escola como meio de ascensão social; já para os educadores e membros das associações de moradores, a educação extrapola seu fim de alfabetizar e possibilita aos indivíduos a participação na associação/comunidade e na luta pelos seus direitos.

Porém o que se constata nos estudos é que esse extrapolar que a educação prega não se concretiza como ação na vida dos educandos/as, devido ao que a autora chama de “democracia” liberal-burguesa, ou seja, concepção ingênua e revestida pela visão burguesa sobre a educação.

Ainda com relação à visão que o aluno possui sobre a Escola, sobre o processo de alfabetização e o trabalho, as pesquisas revelam que podemos abordar esse eixo sob dois aspectos, um primeiro de cunho sociológico, trata das representações sociais da instituição escola através da identificação dos anseios, necessidades, valores, concepções de mundo destes alunos, bem como da forma como eles se inserem no contexto sociocultural e na busca pela construção de sua identidade; ao traçarmos o perfil destes alunos, também buscamos compreender a realidade da escola noturna, com seus conflitos relacionados à definição de currículos.

O segundo, de cunho psicológico, trata de questões relativas ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo, aos níveis de aprendizagem, habilidade, uso e função da leitura e escrita para o aluno jovem e adulto. Os usos e funções da escrita se expressam entre jovens e adultos na tentativa de superação do analfabetismo.

Algumas conclusões resultantes das pesquisas ratificam um perfil já conhecido entre os alunos jovens e adultos (FREITAS, 1995) como:

- São indivíduos que estão marcados por “carências” socioeconômicas e culturais, afetivas e falta de participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário;
- A escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista: está longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos, daí resultam repetência, evasão e fracasso, os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno “ilusório”, reforçando a marginalidade da EJA;
- Os alunos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso, isso é visível entre os alunos do turno noturno e da zona rural;
- Existe uma visão individualista e utilitária da educação por parte do aluno e que a escola cabe certificar e preparar para o trabalho e nada mais, embora nos mais jovens há uma busca do processo de socialização na escola;
- Com relação ao mundo do trabalho identificam-se conclusões contraditórias quanto à relação escolarização e trabalho. Pois, para os alunos, alfabetizar-se significa manutenção do emprego e melhor

integração social; esses mesmos alunos do curso noturno ao serem investigados revelam que o trabalho é o principal fator de exclusão escolar, pois, em função do cansaço e do ritmo pesado do emprego, muitos abandonam a escola.

As pesquisas, ao enunciar questões como essas, são um alerta ao modelo de escola e o fazer educativo que ainda insiste num ensino centralizado na palavra, no verbo, nos programas, no discurso. Esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática. Daí uma alternativa de superação desse centralismo seja o de auscultar, respeitar e valorizar o saber de senso comum que trazem os sujeitos populares e suas localidades. Saberes esses que são reveladores de toda uma carga sócio-cultural, permeada de crenças, valores, sentimentos, emoções e protagonismo de um povo silenciado, e não incluído. Requer de nós educadores/as a busca de abordagens metodológicas que possibilitam práticas educativas autênticas, na construção e apropriação de aspectos não somente verbalísticos, mas, também, algo que contribua no trabalho da auto-estima, auto-confiança, aspecto identitário dos sujeitos e de seus contextos, de forma que esses sujeitos tenham assegurado o fazer e o escrever de sua própria história.

Se nos propomos a mediar processo de formação de sujeitos críticos, criativos e empoderados, devemos assegurar-lhes o acesso a informações válidas e comprovadas para que possam fazer suas escolhas de forma livre e autônoma, implementem processo de gestão participativa e tomem decisões sejam elas de ordem econômica, política, educativa, ambiental e tantas outras que se façam necessárias para mudança do *status quo*. Nessa ingerência enquanto ser de relações devemos alimentar e retroalimentar o

sonho da construção coletiva de modelos societários mais justos, equitativos e solidários, na perspectiva de consolidar nossa identidade local e planetária.

O processo de reflexão-ação-reflexão, para operar mudanças de conceitos, atitudes, crenças e valores, exige desconstruções, construções, o aprender a aprender, leitura não só de códigos/palavras, mas uma leitura de mundo situada no local e no global, resultando nos sujeitos a autoconfiança e os empoderando para a produção de novos conhecimentos e superação do que Freire (1987) chamava de “cultura do silêncio”.

Isto requer uma concepção libertadora de educação que evidencie o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, que se fundamenta numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e educando e educador como sujeitos do conhecimento, e compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

Para Freire, trata-se de um quefazer pedagógico substantivo que possibilite ao aluno-trabalhador a superação do Homem e da Mulher Velha e silenciados em um Novo Homem e uma Nova Mulher.

Diz Freire:

... o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez mais ingerência no destino da escola de seus filhos, sindicato... assim iria aprendendo democracia, fazendo-se participante do processo e não apenas expectador dele (FREIRE, 1959, p. 13).

Quanto à relação Estado e Sociedade Civil, existem autores que enfatizam os limites de se estabelecer essa parceria. Santos (1992) afirma ser difícil consolidar projeto popular tendo em vista o contexto histórico, econômico, político e social desse

Estado. São observados problemas como a evasão e a pouca articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos e a prática pedagógica.

Mesmo diante das limitações dessa parceria, acredita-se ser possível o diálogo e o trabalho político-pedagógico junto ao Estado, partindo-se do pressuposto de que as relações de poder perpassam todos os espaços e grupos, daí deve-se considerar o Estado essencialmente como um espaço em disputa de projetos e poder.

Assim, chega-se à conclusão que houve um aprendizado carregado de contradições tanto para os movimentos e entidades que participaram das experiências de parceria com o Estado quanto para as pessoas que estiveram à frente dos órgãos de governo. Pontual (2003) diz que foi possível quebrar entraves da máquina pública que dificultavam a parceria entre movimento popular e Poder Público.

As considerações dos estudos sobre a tríade Educação popular, EJA e parceria com o Estado enunciam algumas questões que merecem destaque: 1- para essas pesquisas realizadas, a Educação Popular consiste em uma forma de os movimentos sociais se prepararem quanto ao saber para a participação na vivência em comunidade ou organização social; 2 - como a participação popular, entendida nas mais variadas formas, como parceria ou co-gestão de políticas públicas, pode assegurar o sucesso dos projetos de escolarização de jovens e adultos; 3 - Educação Popular e EJA demonstram limitações para conclusões mais consistentes; são poucos os trabalhos nesse campo; 4 - há um maior interesse em pesquisar área que se relacione com Educação Popular e Políticas Públicas.

No que se refere à temática professor de EJA, o levantamento organizado por Machado (1997) situa no período de 1986 a 1998 os trabalhos publicados nos cursos de pós-graduação no país, vindo esses a atingir um total de 32: quatro teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado. Segundo a pesquisadora/coordenadora, esse tema foi

subdividido em dois subtemas: - Relação Professor/Aluno e visão sobre EJA; e Professor: sua Prática e sua Formação, vindo este último constituir-se em objeto de nossa pesquisa.

Os trabalhos analisados pela pesquisadora apontam que a maioria das dissertações e teses aborda uma problemática central, ou seja, a necessidade de se conhecer melhor a realidade da EJA através de seus protagonistas, quer em experiências novas ou já consolidadas.

O auscultar desses atores/sujeitos norteia o desdobramento de questões mais específicas, tais como os conteúdos trabalhados, o processo coletivo de transmissão de conhecimentos e atitudes, as características, valores e expectativas que marcam professor e aluno nesta relação de aprendizagem e a relação da escola com o mundo do trabalho, seja ele urbano ou rural.

Na tentativa de se realizar a interlocução entre as questões acima mencionadas as pesquisas (HADDAD, 2002) apontam para problemas há muito evidenciados na EJA como: - O preconceito por parte de alunos e professores em relação a essa modalidade de escolarização, entendendo ser tarde demais para se aprender algo e que cavalo velho não aprende passada (FERRAZ, 1989; CIANFA, 1996); - a crise do ensino noturno passa pelo aluno que não consegue questionar os esquemas rígidos da escola regular e, por vezes, quer que lhe seja “facilitada” a conclusão dos estudos (SACHETTI, 1992; ALVARIM, 1992); - professores e corpo técnico estão distantes das condições concretas dos alunos trabalhadores que buscam o ensino noturno (CASTRO, 1990); - é necessário compreender o limite do papel social da escola, para que se busquem mudanças, para além de seus muros, que contribuam com o avanço da EJA (ROMBALDI, 1990).

Mesmo diante de toda essa problemática apontada pelas pesquisas realizadas no que se refere à relação professor/aluno, alguns autores evidenciam avanços significativos, quando o professor começa a desenhar esse aluno-trabalhador como um sujeito com potencial para aprender, com capacidade de reflexão, com direitos e perspectivas de futuro (OZELAME, 1998); quando a reflexão conduz o professor a um reexame da realidade, e, por isso, é preciso contribuir para que ele desenvolva um modo de agir e pensar centrado nos interesses do aluno-trabalhador, além de se perceber também como classes trabalhadora (FERRAZ, 1989; CIANFA, 1996); quando as instituições formadoras buscam alternativas que aproxime o professor e corpo técnico da realidade concreta do aluno-trabalhador da EJA, através de instrumentos formativos que possibilitem e contemplem em seus currículos um espaço específico para discussão sobre EJA, enfatizando a questão do papel do educador como profissional, o que o distingue de um missionário/voluntário (CASTRO, 1990).

Quanto à visão que estes autores explicitam sobre a EJA, além do que já foi registrado como preconceito por parte de alunos, professores e corpo técnico para com essa modalidade de escolarização, caráter fluído e marginal da EJA, enfatizam a importância de que mesmo a EJA estando cada vez mais próxima das instituições oficiais de ensino e das reflexões sobre escolarização, isto não a isola ou não parece poder isolar do debate mais amplo que ainda permanece vivo nos movimentos populares da necessidade de se pensar numa educação que ultrapasse os objetivos utilitaristas de certificação e abra-se para uma perspectiva de conquista de direitos.

Nas questões subseqüentes explicitaremos os posicionamentos de Machado (1997), André (2002) e de outros autores a respeito do tema Professor: sua prática e sua formação. Entre as trinta e duas pesquisas realizadas ligadas ao tema, nove se detiveram sobre a prática pedagógica dos professores que atuam na EJA e onze enfocam mais

questões centradas na formação de professores dessa modalidade de ensino. A maioria das pesquisas deságua na necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam na EJA, em virtude das experiências pesquisadas vindo comprovar as precariedades dos trabalhos dos professores onde esta formação não ocorreu.

As pesquisas apontam dois eixos a serem propostos para analisar as práticas e a formação de professores que atuam na EJA, um primeiro enfoca experiências de escolarização em classes do ensino noturno regular; o outro busca conhecer a prática de educadores populares e a prática de agentes formadores de alfabetizadores populares.

No que se refere às experiências no ensino noturno regular, as pesquisas revelam que é necessário conhecer os professores desse turno e suas representações, focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, suas reflexões sobre a didática utilizada na educação básica de jovens e adultos e buscando compreender também as peculiaridades existentes no trabalho docente realizados por professores do ensino regular e por monitores dos movimentos populares.

Desta forma busca-se analisar a participação dos professores e sua percepção quanto aos objetivos da atuação em EJA, a relação entre formação e o fracasso escolar, a formação em serviço; e também se busca superar a separação entre teoria e prática, combinar docência com pesquisa, identificar no aluno-educando suas características bio-psico-sociais, considerando que estas informações se constituem em subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho voltada para a realidade concreta de alunos e professores.

A maioria dos estudos analisados nesta área aponta para questões como formação inicial, formação continuada, profissionalização docente e prática pedagógica, procurando avaliar os cursos que formam os docentes, os temas/conteúdos que

constituem o currículo dessa formação inicial, e averiguar a articulação entre teoria e prática e como se dá o processo de integração entre Estado, agências formadoras e contratantes de profissionais de educação na perspectiva de implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação com base na formação profissional e compromisso social do professor, o qual é visto como um intelectual crítico.

Evidencia-se que a formação continuada do professor deve ser feita numa estrita relação com a prática cotidiana, através de acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Enuncia-se que os “treinamentos” esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida, a troca de professor a cada semestre, estão nestas pesquisas como instrumentos de desserviço a EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas e que frustam alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino.

Ainda com referência a essa questão da formação de professores de EJA, os trabalhos da ANPED, no período de 1990 a 1996, analisados por Brzezinski e Pimenta (apud HADDAD, 2002), se concentram sobre a formação inicial, curso de licenciatura, curso Normal, e em destaque o curso de Pedagogia, levando em conta a reformulação do curso no país, revelando as deficiências, seja pela distância entre a proposta curricular e suas práticas, seja pela falta de articulação entre os docentes formadores, separação entre a teoria e a prática. Já os trabalhos sobre as licenciaturas discutem a formação específica e a formação pedagógica, revelando a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente; expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; debatem diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar; estudam as representações e opiniões dos alunos da Licenciatura.

Há dois desafios a serem apontados pelas pesquisas analisadas: um primeiro para as Universidades no sentido de que possam garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassar os estágios atingidos, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos.

O outro seria que esta instituição de ensino superior busque alternativas que possibilitem vínculo de proximidade entre essa e as redes públicas de ensino, pois o que se constata nas pesquisas é que as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma. Porém, espera-se que em função da parceria estabelecida entre as universidades e algumas ações de Governo como a do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um maior número de pesquisas revelem esta relação/parceria das universidades com as redes de ensino e a contribuição destas para a EJA.

Nas discussões e análises relacionadas às práticas dos professores de EJA, retoma-se a necessidade de repensar os cursos de formação e da articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa que se aproxime da realidade da escola, que as teorias de uma atuação transformadora da realidade ultrapassem os discursos e se concretizem nas relações pedagógicas de professores e alunos, mas, também, na atuação dos agentes formadores que procuram intervir nas experiências educativas.

Oliveira (1995) diz que, em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana. Portanto, sua prática não deve se restringir à adoção incondicional de uma teoria e que também não deve apostar apenas no aprendizado a partir só da prática, pois

este tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. É necessária a relação teoria e prática.

Nos trabalhos analisados pela Anped dentro do tema formação de professores de EJA, destaca-se como importante, também, para essa formação a revisão de literatura como o estado da arte, estado do conhecimento e análise e comparação de trabalhos que versem sobre a temática EJA. Outras questões emergem como interessantes e requerem estudos e pesquisas mais aprofundados tais como, profissionalização docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional, sindical e questões outras como relação de gênero e poder. Mesmo outras que se apresentam no cotidiano do professor, do aluno e da escola mas que não foram mencionadas ou esquecidas nos estudos; política de formação do professor, suas condições materiais de trabalho, formas de associação profissional quanto à busca de sua identidade, política de salário e carreira, importância da criação de uma nova institucionalização da EJA, formação específica para professor que atuam na EJA, na educação rural, na educação a distância e nos movimentos sociais entre tantos outros.

Evidencia-se também a falta de estudos direcionados a questões que no contexto atual de globalização se fazem necessárias, ou seja, a importância do papel das novas tecnologias de comunicação, dos multimeios, da informática, a presença forte da diversidade cultural e a temática interdisciplinaridade. Tudo isso está intrinsecamente ligado à formação não só de professores como também do aluno-trabalhador da EJA.

Nesse movimento de incursão no estado do conhecimento da EJA além do já exposto acima no período de 1986 a 1998 sob a coordenação do professor Dr. Sérgio Haddad, recentemente foram realizados outros estudos referentes a essa modalidade de ensino, vindo cinco desses nos interessar em particular por se tratar da EJA no contexto da ALFASOL, trabalhos esses pertencentes ao GT-18 da ANPED: trata-se de três teses

de doutoramento e mais um Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União (TCU) e um artigo na Revista Alfabetização e Cidadania da professora Dra. Maria Clara Di Pierro: “Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil”.

A Construção do Consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: “uso” e “abusos” do pensamento Freireano, foi tema da tese da doutoranda Marcia Soares de Alvarenga, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro –UERJ, onde a mesma submete o discurso de alfabetização presente na atual política educacional do país em 1997 da ALFASOL a uma análise crítica sobre a relação entre Alfabetização e Cidadania e a construção de Consenso na comunidade de Jaramataia no sertão alagoano.

Para realizar essa análise a pesquisadora diz ter utilizado documentos publicados pelo PAS/ALFASOL, que visavam orientar os procedimentos práticos e teóricos das Universidades parceiras e dos alfabetizadores envolvidos no programa.

Na análise desses documentos, identifica que o PAS em seu discurso busca contribuições do pensamento Freireano para a construção do Consenso, visando dar legitimidade às suas práticas político-pedagógica na alfabetização de jovens e adultos em curso no Brasil. A autora faz menção ao pensamento de Apple (1998) para melhor compreender e analisar a proliferação de uma "indústria de Freire".

Diz que o posicionamento adotado por Apple fundamenta-se em duas categorias básicas, ou seja, "a estratégia de conversão" baseada nos estudos de Bourdieu e no "consentimento ativo" presente na reflexão gramsciana sobre a questão da hegemonia.

Quanto ao explicitado como a construção do consenso no PAS, dá-se pela égide da argumentação gramsciana, quando tenta explicar como é que um grupo social pode obter hegemonia sobre os demais grupos. Uma das formas de obtenção dessa hegemonia é o uso da força coercitiva da sociedade política, na tentativa de se manter a

hegemonia da classe dominante e dirigente sobre a subalterna. Mas, a hegemonia exercida pela combinação da força e do consenso em equilíbrio variado faz com que essa força não suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, "que essa apoiada no consenso da maioria, expressa pelos órgãos de opinião pública - jornais e associações - os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados" (GRAMSCI, 1995, p. 95).

Partindo dessa concepção gramsciana sobre a construção do consenso, pode-se fazer a distinção da pedagogia crítica de Freire e a concepção de consenso que vem se constituindo na política de alfabetização do PAS. Tudo leva a crer que a política de construção do consenso no PAS é veiculada por alguns dos aparelhos ideológicos do Estado, como a mídia e as Universidades públicas e privadas. Essas últimas tendo como ganho na parceria as isenções fiscais e outros benefícios.

Assim, no referido Programa não se permite constatar essa construção de consenso através das linguagens expressas pelos protagonistas do processo de alfabetização, ou seja, alfabetizados e alfabetizadores, uma vez que a busca do consenso das massas se dá através das lutas travadas junto aos aparelhos da sociedade civil, destinados à formação do consenso, dentre os quais se apresenta a educação como um dos elementos de destaque.

Partindo dessa concepção gramsciana sobre o consenso, a linguagem utilizada pelo PAS em seu discurso neoliberal sobre a temática da Cidadania e Democracia, segundo opinião da autora, funciona como astuta estratégia de convencimento em busca de um consenso, sendo este discurso exaltado e entendido como única possibilidade de alfabetização de jovens e adultos. E para atingir esse grande feito, todos são convocados a compartilhar esforços para cumprir a tarefa de "combate ao analfabetismo".

Esse discurso é tão contraditório, tanto em sua retórica quanto em suas práticas concretas, pois as estratégias utilizadas na obtenção do consenso não asseguram aos principais sujeitos envolvidos no referido Programa, alunos e alfabetizadores, a continuidade e consolidação de uma política de alfabetização que venha garantir o processo de educação e alfabetização de jovens e adultos enquanto práxis política e de conhecimento.

A pesquisa enfatiza que a contradição entre discurso e prática é tão perceptível no programa que, mesmo tentando "adesivar" o rótulo da pedagogia freireana em seu pacote político-pedagógico, na busca de respeitabilidade e isenção das análises críticas dos vários setores da sociedade no que diz respeito à sua forma e conteúdo, mesmo assim, não consegue livrar-se dessas análises críticas. Evidencia-se também o antagonismo existente entre as perspectivas freireanas de alfabetização de jovens e adultos e as anunciadas pelo PAS quando esse afirma compartilhar das propostas anunciadas por Freire.

Nesse caminhar crítico e por isso mesmo substantivo, a pesquisadora anuncia alguns achados de sua pesquisa que revelam a desistorização dos princípios orientadores do PAS em relação à perspectiva Freireana de alfabetização de jovens e adultos:

- O caráter de urgência do atendimento à população com pouca ou nenhuma escolaridade. O PAS não se consagra como política de alfabetização de jovens e adultos, mas se realiza como "campanha" de ação intensiva que visa conter o analfabetismo em determinados locais e por um determinado tempo, sem garantias de continuidade à inserção de jovens e adultos nos processos de escolarização formal;

- Os princípios político-pedagógicos que regem o PAS são tributários das parcerias para o financiamento da educação de jovens e adultos. A idéia de parceria apresenta-se como alternativa de captação de recursos que é feito junto a setores da sociedade e um dos efeitos desta parceria é a destituição da alfabetização de jovens e adultos de sua posição no domínio do direito que deve ser proclamado e realizado pelo Estado.
- A concepção sobre a cidadania argumenta que o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático contribui para a ampliação dessa cidadania. O pressuposto de que saber ler e escrever permite ao sujeito exercer a sua cidadania expõe, de certa maneira, a preponderância da cultura escrita sobre a cultura oral, dicotomizando-as e associando-as, respectivamente, às idéias de "progresso" e "não progresso" (CERTEAU, 1994).
- A compreensão crítica do ato de ler, como proposta de alfabetização, é dotada de um movimento dinâmico em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1996). Ao contrário desta concepção, o PAS atribui importância ao planejamento dos estruturantes do ensino (objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos, avaliação/recuperação), isso decorre da crença de que planejando e controlando os descritores prévios de leitura e escrita com o propósito de garantir o desenvolvimento das habilidades básicas que deverão ser alcançadas pelos alfabetizando ao final de cinco meses destinados como tempo previsto para a alfabetização.

Daí que, afirma Márcia Alvarenga, esta despolitização da educação e da alfabetização ideologicamente construída pelo neoliberalismo, se antagoniza com os

princípios freireanos, pois o legado teórico-prático de Freire, em momento algum, se desfilia do compromisso político e emancipador das práticas pedagógicas de alfabetização de homens e mulheres que vivem as situações concretas de excluídos e oprimidos nas relações sociais, econômicas e políticas desiguais.

Este modelo de alfabetização conferido pelo PAS vem sendo informado pelas teorias da modernidade racionalista e funcionalista do liberalismo burguês. Ao mesmo tempo, tem sido marcado e reproduzido pelas concepções das elites hegemônicas que condicionaram a aquisição do código escritural como condição necessária para se ter acesso à cidadania. Sob tal pretexto e condição, a "ideologia do analfabetismo" tem se constituído em uma das conseqüências mais difundidas da exclusão política, social, econômica e cultural das classes populares.

No entanto e contrário a esta concepção liberal, se tem aprendido com os alfabetizadores e alfabetizados de Jaramataia que a cidadania não é só uma idéia, mas um poder que irriga esta idéia, o poder de lutar pelo direito de trabalhar na terra e não ser explorado pelo dono dela; o poder de lutar por condições de moradia, saúde e vida digna, e, principalmente, o poder de escrever, contar e cantar as suas próprias histórias, montado no mosaico da resistência e da recusa, muitas vezes silenciosas, a toda espécie de submissão e de construção imposta pela violência simbólica e da construção do consenso.

Já o levantamento apontado pela pesquisa organizada por Lucília Augusta Lino de Paula juntamente com os docentes do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) sobre “A experiência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – com o Programa Alfabetização Solidária” tece uma análise crítica sobre a conjuntura política em que o PAS foi institucionalizado e apresentado ao país como a solução para o problema do analfabetismo. Explicita que a UFRRJ ingressou na parceria

com o PAS/ALFASOL por perceber que a omissão dos setores progressistas representaria a rejeição de uma oportunidade preciosa de intervenção na realidade de formação de alfabetizadores e, também, como forma de resistência à ampla inserção do ensino privado. No entanto o olhar crítico permaneceria.

Entre os aspectos que fazem parte desse cenário, enfatiza Lucília Augusta, questões como o discurso legal utilizado pelo MEC/INEP ao anunciar na época o índice de analfabetismo no país, índice esse que superava as informações disseminadas por esse órgão de governo, e a urgência em responder as pressões exercidas pelos organismos internacionais, após a Conferência de educação Para Todos – Tailândia/1990, no que se refere aos vergonhosos índices de baixa escolarização básica e analfabetismo no Brasil.

A autora da pesquisa chama atenção para o fato dessas respostas terem sido processadas de forma desarticulada daqueles/as que são os maiores interessados no processo, os analfabetos e os organismos internacionais que emprestam os recursos financeiros para os efêmeros/aligeirados programas de alfabetização de jovens e adultos.

Alerta também para o fato de que, apesar de ser um dos compromissos da Instituição de Ensino Superior (IES), aproximar, articular o PAS/ALFASOL com os Sistemas Municipais de Ensino (SME), é perceptível a desarticulação do Programa com a política educacional dos governos federal, estaduais e municipais. Esses enunciados serviram de alerta e resistência inicialmente, ao se pensar estabelecer parceria entre a UFRRJ e o PAS, devido ao entendimento de que o programa implementaria uma política assistencialista e passível de utilização eleitoral. O Programa é visto pela sociedade organizada e pelos educadores muito mais como um apelo (Campanha Adote um Aluno) do que uma política pública (social e educacional).

Lucília constatou também na experiência da UFRRJ que, além dessa desarticulação das esferas de governos com o PAS e as IES – apesar da realidade totalmente diversa dos cinturões de pobreza situados nos Grandes Centros Urbanos –, o fenômeno do analfabetismo era causado pelo mesmo “mistério” do analfabetismo do Norte/Nordeste, inclusive, o alunado era em sua maioria proveniente desses estados e compartilhavam o mesmo histórico de exclusão social, agravado pelo desenraizamento causado pela migração. Conhecendo um pouco mais essa estrutura social e política dos municípios atendidos pelo PAS/ALFASOL, entendemos mais o fenômeno da centralização do poder e da exclusão das populações empobrecidas, procuradas apenas em época de eleição, para a manutenção do *status quo* local.

Assim, afirma Lucília, nessa estrutura neoliberal em tempos pós-modernos a proposta pedagógica apresentada pelo PAS à UFRRJ de caráter antagônico aos princípios dessa instituição explicita um modelo de capacitação de alfabetizadores com visão reducionista de alfabetização enquanto “domínio” precário da escrita e da leitura. Daí ser esse o fio norteador do trabalho de capacitação da UFRRJ, apesar dos entraves burocráticos, o tempo curto (aligeirado), a falta de espaço democrático para apresentar sugestões, críticas, avaliação e questionamentos sobre a efetiva proposta educacional apresentada pelo PAS.

O terceiro trabalho, inserido nessa incursão de cunho científico foi realizado pela professora Dra. Maria Margarida Machado, versa sobre o seguinte tema “Programa Alfabetização Solidária na Universidade Federal de Goiás – UFG - no Período de 1997 a 2000”. O referido trabalho de pesquisa revela que, entre os achados da parceria entre a UFG e o PAS no contexto da educação de jovens e adultos, um deles refere-se ao Caráter Fluídico da EJA que, para melhor compreendê-lo, buscou resgatar alguns estigmas que marcam essa modalidade de ensino no país.

A pobreza teórica na área de EJA, constatada na época da pesquisa, tem impedido sua natureza epistemológica, sua concepção, suas características. De forma que, se, para uns, ela é e pode tudo, onde seu conceito envolve formulações que vão desde a conquista da Cidadania até instrumentos de luta pela transformação social (GRAMSCI, 1995; FREIRE – várias obras), para outros, ela limita-se à aquisição do código alfabético que permite só assinar/desenhar o nome (proposta do MOBRAL, PAS).

Essa pobreza teórica impede que se explique a natureza da relação ensino-aprendizagem, sua especificidade pedagógica e sua função sócio-cultural, os saberes que os professores precisam ter para alfabetizar, sua formação teórico-prática, o conhecimento sobre os próprios alunos, seus interesses e necessidades.

Afirma Margarida Machado que ainda essa pobreza da área de EJA e da própria EJA tem feito com que do ponto de vista teórico Paulo Freire continue sendo o único referencial teórico-metodológico elaborado de forma sistematizada para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Do ponto de vista prático, as experiências na área da alfabetização de jovens e adultos têm assumido algumas posturas diferenciadas.

Algumas dessas experiências transportam os "modelos" tradicionais, ou reproduzem o que aprenderam em suas práticas enquanto alunos, ou transferem para os jovens e adultos as formas de trabalhar com as crianças (MOURA, 2000). Outros lançam mão dos resultados dos estudos realizados por Ferreiro com crianças e depois com adultos sobre os níveis da escrita.

A ausência de política pública educacional para jovens e adultos permite a ampla inserção de "educadores" com baixo nível de escolaridade e sem nenhuma experiência educativa e o fazer pedagógico dá-se de qualquer forma. A esses programas o mais

importante são os dados estatísticos e não o fazer pedagógico autêntico, substantivo, qualitativo e humanizador.

O caráter fluído da EJA está relacionado a essa ausência de política pública de alfabetização de jovens e adultos comprometida que deveria ser constituída sob a orientação de uma ética que venha a dar vigor à alfabetização como uma das possibilidades criadora de um novo *ethos* cultural e político, motivador da própria vida cotidiana em suas dimensões individual e coletiva.

Ao referir a caráter fluído da EJA, Machado explicita que essa modalidade de ensino ora é tomada como prática regular do Estado, ora fora do Estado como prática alternativa realizada pelos movimentos sociais, ONG e outros.

Essa oscilação destitui dos indivíduos o direito de todos à educação de qualidade e gratuita assegurada pelo Estado (Declaração de Dakar, 2000) e, desresponsabiliza o Estado desse compromisso e de outros assumidos a nível internacional. Por outro lado essa situação de oscilação da EJA no país é considerada em alguns momentos como condição de sua própria sobrevivência ou como um movimento de aproximação entre as condições de existência, na busca de uma síntese entre sistêmico e não-sistêmico.

O outro achado de sua pesquisa diz respeito ao Caráter Marginal da EJA no sistema educacional da nação. As conseqüências de falta de Política Pública e a pobreza teórico-prática da educação de adultos faz com que os descasos e os descompromissos com essa modalidade de ensino fomentem cada vez mais o aparecimento de campanhas e programas de combate ao analfabetismo.

Esse caráter marginal refere-se também à não garantia da continuidade do processo de escolarização básica e os recursos financeiros para o pagamento dos educadores de EJA, uma vez que o próprio Governo Central vetou o artigo que incluía os alunos do supletivo (jovens e adultos) na contagem do Censo Escolar, no qual se

baseia a distribuição de recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996). Assim, os municípios e estados brasileiros com experiências consolidadas já não têm grandes motivações/condições para mantê-las.

O apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as iniciativas em EJA é feito com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e limita-se apenas à capacitação dos educadores e à confecção do material didático. No PAS essa realidade também se faz presente; devemos lembrar que um de seus co-financiadores é o MEC, com a mesma sistemática de apoio.

Finalmente, anuncia Machado que, se o Programa continua manejando um conceito operacional de alfabetismo muito estrito, corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidade de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino, o que é dificultado pela orientação da política educacional mais geral que direciona e focaliza os recursos somente para o ensino de crianças e adolescentes.

Nessa trilha de compreensão, a finalidade da educação atual deve ser educar para a compreensão, não a compreensão de uma disciplina determinada, mas educar para a compreensão humana como propõe Morin:

a compreensão intelectual ou objetiva que passa pela inteligibilidade e pela explicação e, a compreensão humana intersubjetiva, que vai além da explicação, dar no apreender em conjunto, no abraçar junto o texto e o contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno, comporta um conhecimento de sujeito a sujeito (ibid, 2001, p. 94).

O Relatório de Auditoria Operacional realizado pelo Tribunal de Contas da União – TCU (TC 015.602/2002-0) sobre a Ação Alfabetizadora Solidária para jovens e adultos, uma das ações do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tem como foco

principal a alfabetização de jovens e adultos que se encontram na faixa etária entre 15 e 24 anos e que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não lograram concluí-lo na idade própria, é constituído por dez itens que se referem as seguintes questões: 1- Introdução; 2- Procedimentos de Seleção, Capacitação, Supervisão, Avaliação e Aproveitamento dos Alfabetizadores; 3- Métodos de obtenção e controle dos dados sobre a execução e avaliação do programa; 4- Procedimentos e Recursos Pedagógicos utilizados no Programa; 5- Aspectos Operacionais do Programa; 6- Continuidade da Aprendizagem dos alunos e Integração do Programa com a EJA; 7- Monitoramento; 8- Comentários do gestores; 9- Conclusão; 10- Proposta de encaminhamento.

Esse estudo trata-se de um documento extenso e com informações, detalhes, sugestões importantíssimas, que pede inferências a serem feitas, tentar esgotá-lo seria muita pretensão nossa. Assim, será prudente refletir e analisar criticamente as questões mais pertinentes ao nosso objeto de investigação, Práticas Pedagógicas. A equipe de gestores que elaborou o referido relatório de auditoria contou com a colaboração de Iara Glória Prado (Secretária da SEF/MEC), Mônica Messenberg Guimarães (Secretária-Executiva do FNDE), Regina Célia Vasconcelos Esteves (Superintendente-Executiva da Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária - AAPAS) e Maria Auxiliadora Lopes (Gerente do Programa Alfabetização Solidária), em dezembro de 2002/DF.

As informações contidas nas questões de nº 1 a 4 e 6 e 7, acima mencionadas, subsidiam nossa argumentação ao investigar os possíveis alcances de uma prática pedagógica de curta duração.

1 – Introdução:

A auditoria realizada sobre as ações do PAS é de natureza operacional que tem por objetivo investigar como aperfeiçoar os mecanismos de controle e avaliação do PAS, com vistas a contribuir para a redução dos níveis de analfabetismo no País e para a promoção da oferta de EJA.

O relatório enfatiza que é responsabilidade do governo municipal a oferta da EJA, inclusive, a alfabetização conforme dispositivos da Constituição Federal arts. 205 - 208 - 211 e 214, assim como o art. 37 da Lei 9394/1993 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).

Porém, em suas Disposições Transitórias a LDB incentiva os três entes federativos a promoverem cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados, disposto em seu art. 87, inciso II. No art. 38 a LDB estabelece que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, compreendendo a base comum nacional do currículo e habilitando os educandos ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

No disposto sobre a criação do programa, a informação diferenciada das experiências apresentadas anteriormente é o fato de que, com a expansão do programa em 1998 criou-se a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, com a finalidade de dar continuidade à execução do Programa. O apoio do MEC dá-se sob as mesmas condições citadas anteriormente, ou seja, só para capacitação dos educadores e confecção do material/livro didático.

O principal financiador do Programa é o FNDE que em 2001 alocou recursos no montante de R\$ 343.521.146,00 (Lei orçamentária + créditos) e em 2002 de R\$ 491.346.240,00.

O monitoramento do programa dá-se sob dois indicadores de desempenho para mensurar sua execução: - taxa de analfabetismo na população acima de 15 anos, na relação percentual entre a população analfabeta de 15 anos ou mais e o total da população na faixa etária; - taxa de analfabetismo na população de 15 a 24 anos, na relação percentual entre o número de analfabeto com 15 e 24 anos e o total da população na faixa.

Nas estatísticas do IBGE (1999) baseadas na pesquisa nacional por amostra de domicílio num universo de 129.918.732 pessoas com 15 anos de idade, o Brasil tinha 15.021.837 pessoas analfabetas, correspondendo a 11,56% da população dessa faixa etária conforme apresenta no quadro abaixo.

Grandes Regiões (Analfabetos) - Faixa etária de 15 anos ou mais				
Norte urbano	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
590.288	8.215.083	4.006.606	1.360.998	848.862

Assim, constata-se que para se atingir uma redução eficaz da taxa de analfabetismo no país é imprescindível que seja possibilitada a entrada desse contingente populacional no sistema de ensino, especificamente nas salas de alfabetização da EJA.

Além do já descrito nas experiências apresentadas anteriormente sobre a sistemática de parceria estabelecida como estratégia para o funcionamento do programa, esse relatório do TCU acrescenta a seguinte informação: o custo mensal estipulado pela AAPAS é de R\$ 34,00 por aluno. Esse recurso garante a execução do curso de alfabetização denominado de módulos. Esse recurso assegurado é dividido entre os

parceiros que aderem ao Projeto, contribuindo com R\$ 17,00 por aluno/mês, e o restante R\$ 17,00 pelo MEC.

Dáí, a AAPAS implementa os cursos de alfabetização, mediante termos de parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), naqueles municípios que apresentam os maiores índices de analfabetismo, segundo classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O programa é executado em dois seguimentos, o Projeto Nacional e grandes Centros Urbanos. O projeto nacional é desenvolvido nos municípios considerados pelo ranking do IBGE como de maiores índices de analfabetismo, localizados prioritariamente nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. No caso dos municípios que não constam nesse ranking e que não firmaram parceria com as empresas, nem com o Estado, mas que apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5, o Governo Federal financia integralmente a execução do programa.

Já o projeto Grandes Centros Urbanos foi implementado em 1999 em área metropolitana onde o índice de analfabetismo não é elevado, mas a concentração de pessoas não-alfabetizada é alta. Os recursos para a execução desse Projeto são garantidos pelas contribuições de pessoas físicas que aderem à campanha "Adote um Aluno" no valor de R\$ 17,00/mês por aluno, durante seis meses. Para completar o custo da alfabetização de um aluno nesse projeto, o MEC repassa os R\$ 17,00 restante, totalizando R\$ 34,00 por aluno/mês.

Em 2001 segundo informações contidas nesse relatório do TCU 130 mil jovens e adultos foram atendidos em São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza, Distrito Federal e Goiânia. Em 2002, foram incluídas as cidades de São Luís e Belo Horizonte.

Isso revela a ausência da segurança de continuidade da ação Alfabetização Solidária de jovens e adultos, pois fica bem claro no exposto acima que o MEC é um

co-financiador da ação e não seu gestor político-pedagógico-financeiro de forma a garantir aos sujeitos aí envolvidos o direito à educação básica, obrigatória, gratuita e de qualidade. Direito que deveria ser assegurado pelo Estado.

Outro aspecto que consideramos bastante delicado é o fato do Programa contemplar uma "diversidade de métodos" de alfabetização. Por que esse ecletismo? Será que é por se tratar de educação para desvalidos, excluídos? Até que ponto esse ecletismo favorece ou não o processo de ensino-aprendizagem? Mais descompromissada fica essa ação alfabetizadora do PAS, quando diz ser de responsabilidade das IES os resultados obtidos nos cursos. Nesse sentido vale citar Margarida Moura:

O Alfabetização Solidária é o resultado de um chamamento em que se faz alfabetização com esforço de todos e a baixo custo. Mesmo acreditando na seriedade das Universidades que estão coordenando as ações pedagógicas e achando muito cedo para fazermos uma avaliação sobre esse programa, não acreditamos muito na sua continuidade e nos resultados pedagógicos afetivos que ele trará. Resultados técnicos e políticos poderão até trazer, mais do ponto de vista das verdadeiras transformações nos processos de desenvolvimento cultural dos alfabetizandos, tenho minhas reservas e dúvidas (ibid., 2000, p. 37).

Os auditores revelam que as informações utilizadas para elaboração desse relatório de auditoria são oriundas dos questionários enviados às coordenações das IES, à Coordenação municipal (Projeto nacional) e às Coordenações de Grupos (Projeto Grandes Centros Urbanos). Por que será que no momento tão importante quanto esse de auditoria não só financeira, mas que deveria ser também de avaliação da ação pedagógica, a "voz" dos principais atores envolvidos, aluno e educador, não é escutada e quando escutada não são auscultadas e disseminadas.

Parece esquecer do humanista e progressista Freire, tão proferido no discurso dos Princípios Norteadores do Programa, pois para Freire (1996, p. 23), "não há

docência sem Discência"; isto nos remete, supomos, à principal razão da existência dessa Ação Alfabetizadora do PAS, humanização do aluno-trabalhador.

Que ideologia o programa faz uso? Se é seu desejo/objetivo erradicar o analfabetismo e desencadear processos de alfabetização de jovens e adultos, como espera realizar isso, fazendo uso de uma postura hegemônica? Contribuindo para a cultura do silêncio dos segmentos sociais marginalizados? Caminho esse que diz conduzir ao exercício da Cidadania, objetivo desse ação alfabetizadora do PAS, constituir processos de autoconfiança de homens e mulheres na perspectiva da superação da condição de oprimido para o estado de consciência transitiva? Ficam essas reflexões para nós todos e todas que estamos envolvidos com o PAS.

2 - Procedimentos de Seleção, Capacitação, Supervisão, Avaliação e Aproveitamento dos Alfabetizadores:

No aspecto seleção de alfabetizadores o referido relatório diz serem os critérios definidos pela AAPAS e adotados pelas IES, prevalecendo o grau de escolaridade; a não definição do mesmo abre acesso aos educadores considerados leigos, local de residência e disponibilidade de tempo. Além desses foram utilizados outros nos municípios como, provas escrita, entrevista, indicação de políticos e outros.

No contexto em que estamos inseridas como monitora, além dos aspectos acima mencionados, exceto indicação da prefeitura, que gerou muita polêmica e desgaste de natureza ética-educativa, utilizamos também a dinâmica de grupo e dramatização. Vai ver que informações dessa natureza não são consideradas. Pois os procedimentos e a forma como os fatos aqui são considerados levam a crer que esse é mais um processo avaliativo extremamente estatístico, pela forma como se descreve a "precisão" dos

dados percentuais e gráficos apresentados. Dá a sensação de que a subjetividade aqui não tem lugar, tudo é razão/lógica/objetividade. Os aspectos humanizantes do "*ser mais*" não têm vez nem voz.

Quanto ao aspecto carga horária para a capacitação inicial é considerada insuficiente pelos coordenadores das IES e municipais. É que nesse curto tempo os coordenadores locais fazem o mesmo curso destinado aos alfabetizadores, e, mais, recebem algum tipo de orientação para o preenchimento de formulários, prestação de contas e outras tarefas administrativas. Os conteúdos programáticos dessa capacitação inicial na opinião de alguns desses coordenadores são considerados bons e para outros ótimos. Registramos ainda que não existe avaliação do curso de capacitação.

Esperava-se que nesse item o referido relatório de auditoria aprofundasse sua análise crítica sobre a metodologia, os conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas IES e pelos formadores de formadores nesse momento inicial do processo de capacitação/formação de educadores de EJA, por entendermos que a dinâmica nesse momento do processo empreendida é a força motriz para resultados eficazes da ação alfabetizadora do programa.

Mas, para nossa surpresa, o relatório se prende muito mais a dados estatísticos do que a questões qualitativas que resultem de análises e investigações críticas sobre o desempenho das IES nessa formação, sobre as reais condições em que se desenvolve esse processo de capacitação inicial, qual a dialética utilizada na relação teoria-prática na perspectiva de consolidar uma ação alfabetizadora libertadora.

A análise realizada pelo TCU anuncia que o PAS/ALFASOL diz ser reaproveitamento dos alfabetizadores, a volta de alguns em módulos subsequentes e a terceirização de outros, sob forma de contrato temporário - máximo de dois anos - com a prefeitura. Não esqueçamos dos dispositivos legais da LDB, quando se refere à

exigência do curso superior para todos os profissionais da educação a partir de 2006. Para alguns coordenadores locais, esse reaproveitamento de alfabetizadores face à rotatividade e à exaustão de recursos humanos qualificados em municípios menos desenvolvidos começa a consolidar algum tipo de experiência.

3 - Métodos de obtenção e controle dos dados sobre a execução e avaliação do Programa

Ao se referir a método, o relatório de auditoria faz menção ao utilizado para coleta e controle de dados sobre a execução e avaliação do programa obtidos através das técnicas da entrevista estruturada e do questionário, direcionados aos coordenadores.

O processo de avaliação de desempenho do alfabetizador é realizado mediante os itens quantidade de alunos matriculados, rematriculados e evadidos. Quanto aos seus desejos, anseios, frustrações, dificuldades, necessidade de qualificação e outros aspectos de ordem mesma objetiva ou subjetiva, não são contemplados nas dez telas apresentadas no computador, de forma padronizada pela AAPAS e adotada pelas IES, para avaliar todo e qualquer aspecto referente às ações alfabetizadoras do Programa, sejam elas de ordem pedagógica, administrativa, ou mesmo, as relações de convivência profissional dos sujeitos e instituições envolvidas.

4 - Procedimentos e Recursos pedagógicos utilizados no Programa:

O procedimento diagnóstico e verificação da aprendizagem dos alfabetizandos, tem início a partir da mobilização do próprio alfabetizador que percorre a comunidade em busca dos alfabetizandos para formação das turmas. A faixa etária exigida é acima

de 15 anos, num total de 25 alunos por turma; em geral formam-se classes multisseriadas. A verificação do grau de escolaridade dos alunos realiza-se através do que se denomina diagnóstico inicial, onde AAPAS indica os dados que devem ser levantados, daí as IES definem a forma de obtenção das informações. Geralmente pede-se para o aluno escrever um bilhete ou uma carta como de improviso para um parente, ou se faz um ditado com algumas palavras.

O acompanhamento dos alunos durante os cinco meses de curso é feito pelo alfabetizador mediante a verificação dos exercícios dos cadernos, livros e quadro de giz. Isso enuncia procedimentos tradicionais e burocráticos, como outrora. Será que vão continuar mantendo o modelo de avaliação somativa onde o sujeito é objeto do processo? Quando vamos buscar formas outras que contemplem avaliar o *ser/aluno* na sua integralidade? Quando? Torna-se bastante contraditório esse procedimento de avaliação adotado no programa, uma vez que a coordenação executiva diz ser Freire e Dom Bosco referências metodológicas no PAS e, ao se falar de educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural do indivíduo.

O material didático utilizado no programa é o livro "Viver e Aprender" elaborado pela SEF, composto por seis módulos, disponibilizando também o Guia do Educador. O livro tem uma boa aparência, mas os próprios alunos reclamam que o livro é difícil de compreensão e que se sentem desestimulados quando olham o livro e não entendem nada. Além do livro didático os educandos recebem também o kit de material de apoio (cadernos, caneta, lápis, régua, borracha); já o alfabetizador recebe esses materiais e mais outros como jornais, revistas, etc., que são necessários por força da metodologia adotada pelo programa, a qual diz ensinar a partir da realidade dos alunos.

O tempo de duração do módulo de alfabetização, um mês para capacitação e cinco meses para as aulas, não é suficiente para atender às necessidades dos alunos em seu processo de alfabetização. Uma constatação dessa insuficiência é a permanência da maioria dos alunos no mesmo módulo no semestre seguinte e a volta de alfabetizadores em módulos alternados. Essa estratégia utilizada pelos educadores visa obtenção de experiência e qualificação.

Quanto a essa questão da curta duração do módulo de alfabetização do PAS, o referido relatório de auditoria revela que o Programa não alfabetiza no sentido de que todos os alfabetizandos, ao final de cinco meses, consigam ler e escrever um texto simples, embora a redução dos índices de analfabetismo seja o principal objetivo do PAS. Tal objetivo seria mais eficazmente atingido com o aumento da duração dos módulos e a reformulação da concepção de alfabetização pelo programa, o que resultaria numa maior efetividade do processo de aprendizagem dos alunos, na diminuição da rematrícula e no melhor aproveitamento do alfabetizador ao longo do módulo. A sugestão é dispor de um tempo maior, com duração de pelo menos um ano, prevendo o aspecto da sazonalidade em alguns contextos, oferecendo estruturação curricular diferenciada baseada em horários flexíveis e no respeito às limitações e dificuldades dos alunos.

6 - Continuidade da Aprendizagem dos Alunos e Integração do Programa com a Educação de Jovens e Adultos

A ausência de articulação entre o PAS e os governos municipais, eis a principal causa da ineficácia do programa, pois esse seria o fio condutor a desencadear e assegurar o processo de continuidade da escolaridade dos alunos egressos do programa.

Podemos ir até mais longe ao dizer que outra grande perda, também, foi a falta de socialização de experiências com os movimentos sociais e ONG's, desconsiderando suas riquíssimas experiências com educação popular. Acredita-se ter sido essa falta de articulação do PRONERA com as prefeituras sua maior dificuldade de continuação.

7 - Monitoramento:

O monitoramento mencionado no então relatório de auditoria do TCU diz respeito restritamente ao desenvolvimento do Programa e seus "produtos", como tempo definido para alcançar as metas - número de alunos matriculados, municípios que aderem ao programa, e outros - no aspecto de expansão do Programa. São dados quantitativos a serem monitorados, não se percebe a preocupação em se monitorar a qualidade e o desempenho dos alfabetizadores, suas práticas em sala de aula, sua formação/capacitação, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, as dificuldades e desafios enfrentados por um programa dessa natureza.

8 - Comentários dos Gestores do Relatório de Auditoria:

Inicia informando que a presente versão do relatório foi encaminhada à Secretaria de Educação Fundamental do ministério da Educação (SEF/MEC), ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e à Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), onde os respectivos gestores fazem os seus comentários.

Entre os vários comentários dois nos chamam atenção: 1 - Quando se refere à retração do Estado em serviços antes considerados essencialmente de sua esfera de ação

e a defesa de um Estado mínimo tem sido acompanhada pelo forte controle dos resultados obtidos por Organizações Não-Governamentais, às quais vem sendo repassada a responsabilidade pela consecução desses serviços; 2 – A matrícula de alunos nas salas de alfabetização está indiscutivelmente relacionada à não-observação por parte da prefeitura de sua responsabilidade legal de oferecer educação para todos os jovens e adultos não alfabetizados. O não compromisso assumido tanto pelo Governo Nação como governo municipal reforça a ideologia do Caráter Marginal da EJA, onde nessa modalidade de ensino tudo pode, tudo cabe, menos o direito ao direito adquirido à educação básica de qualidade e gratuita, assegurada pelo Estado.

No artigo da Revista Alfabetização e Cidadania de nº 17 de maio de 2004, constam os seguintes comentários da professora-pesquisadora Dra. Maria Clara Di Pierro, quando se refere a “um balanço da evolução recente da EJA no Brasil”.

Em seu discurso, Di Pierro faz uma breve incursão nos fatos político-educativos da EJA no cenário nacional e internacional, anuncia o já estabelecido na Declaração de Hamburgo na V Confintea, na Agenda para o Futuro e enfatiza a trajetória brasileira entre Hamburgo e Bangcoc quanto à renovação conceitual de alfabetização e suas implicações para as políticas públicas.

Em seus estudos, enfatiza questões como a comparação das metas da V Confintea, os resultados das políticas públicas e a legislação e a reforma educativa no que trata do direito à aprendizagem ao longo da vida.

Relembra, também, os compromissos assumidos pelos países signatários da Agenda para o Futuro quanto à melhoria das condições de formação dos educadores, do financiamento, dos estabelecimentos de parcerias, da participação e da gestão democrática das políticas educativas.

Di Pierro finaliza seu artigo com o seguinte tópico: “uma avaliação incompleta”, a saber:

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro tratam de diversos temas que não puderam ser analisados neste artigo, como o papel da educação de jovens e adultos na formação para a cidadania participativa, para o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a democratização do acesso às novas tecnologias da informação. Também não se avaliou o alcance da meta de promoção de uma educação de jovens e adultos inclusiva, sensível às necessidades de mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiência e presidiários. Até 2009 há bastante tempo para avaliar esses aspectos, mas cinco anos é um tempo curto para cumprir os compromissos pendentes e chegar à VI Confintea com um balanço mais positivo (DI PIERRO, 2004, p. 21).

9 - Ousamos tecer alguns comentários sobre a incursão do Estado da Arte do PAS:

Essa breve incursão sobre o Estado da Arte do PAS instiga-nos a curiosidade epistemológica, a reflexão crítica, na perspectiva de fundamentar nosso ideal-real, nossa prática docente na EJA, a partir de sua efetiva realização em um programa de alfabetização de jovens e adultos de curta duração, nos subsidiando a (re)formular nossos posicionamentos, concepções, contribuições, ideário pedagógico para a EJA, de uma perspectiva de contribuição para a superação do Caráter Marginal e dessa "Pobreza teórico-prática na e da área de alfabetização de jovens e adultos" (MOURA, 1999).

Nessa dialética de entendermos melhor esse conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas com a educação de pessoas jovens e adultas, para melhor compreender o que fazemos e como fazemos, é imprescindível fundamentarmos e qualificarmos nossas práticas pedagógicas.

Sendo a ação prática pedagógica entendida como real, e tendo como finalidade a transformação real, objetiva, do indivíduo e através desse do contexto social para

satisfazer determinadas necessidades humanas, disso resulta a importância da correlação entre teoria-prática e a contínua reflexão crítica sobre estas.

Por tudo isso e, também, pelo fato de constatarmos nessa breve incursão o pouco aprofundamento no que se refere à ação da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula do PAS/ALFASOL, entendemos ser de grande proveito as contribuições que nosso trabalho de pesquisa venha a proporcionar aos educadores, pesquisadores, instituições e demais interessados na EJA.

Finalmente, o desvelado e o revelado em estudos do tipo estado do conhecimento, como esse, enunciam questões que contribuem não só para compreensão como também, permitem mapear e visualizar o que ainda precisa ser mais aprofundado/investigado/questionado e desvelar o ainda oculto.

O conhecimento científico aqui produzido no que se refere mais especificamente à formação e prática pedagógica na EJA nos subsidiará ao olharmos epistemologicamente nosso objeto de pesquisa, que se circunscreve no espaço dos saberes da prática de professores de EJA em programas de alfabetização de adultos de curta duração, em particular o Programa Alfabetização Solidária (PAS/ALFASOL).

De posse das informações acima obtidas através desse poderoso arsenal de cunho acadêmico, esperamos ser capazes de junto aos protagonistas da pesquisa que desejamos realizar construirmos instrumentos que nos possibilitem compreender e contribuir substantivamente para o fazer pedagógico de professores e instituição formadora.

Buscaremos estabelecer o diálogo com os professores de EJA do PAS no Município de Cortês, Estado de Pernambuco, para disseminação das informações obtidas no estudo sobre o estado da arte em EJA, na perspectiva de refletirmos os achados, as dificuldades e dilemas enunciados pelas pesquisas no que se refere à

formação e prática tanto de professores como dos alunos-trabalhadores. Essa reflexão nos auxiliará na (re)formulação do projeto de pesquisa, nos procedimentos teórico-metodológicos, nos encaminhamento das entrevistas, na (re)formulação das hipóteses e melhor compreensão e “apropriação” do fenômeno a pesquisar.

O estudo também contribuirá significativamente para o processo de ausculta dos sujeitos participantes da pesquisas que, ao se confrontarem com toda essa gama de conhecimento já produzido sobre o que eles se propõem a realizar no programa, deverão refletir criticamente sobre: Qual a intencionalidade da prática pedagógica de professores e instituição formadora num programa de alfabetização de adultos de curta duração como o PAS, de uma perspectiva da responsabilidade política e social (FREIRE, 1959) diante do já revelado?

CAPÍTULO II

TRILHA-CAMINHO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL: políticas públicas educacionais deflagradas pelo Governo Central, como braços de controle social (MOBRAL, FUNDAÇÃO EDUCAR e ALFASOL). O que resultou?

A postura do estado brasileiro neste período, ao mesmo tempo, incentiva por todos os meios a redução do analfabetismo e realiza a concentração de recursos no Programa Brasil Alfabetizado de um lado, e, do outro, implementa ações que possibilitam uma maior participação e autonomia dos municípios e da população nos processos de tomada de decisão e gestão democrática dos recursos com perspectivas ao combate à fome e à miséria para o exercício consistente da cidadania. Tudo isto sem perdermos de vista que a problemática da erradicação do analfabetismo não pode ser dissociada de políticas mais amplas de erradicação da miséria.

E, levando-se em conta todo o acumulado que o país já possui na área da Educação Popular e também no que se refere à EJA no contexto latino-americano, ao longo de sua história, é que procuramos aprofundar os estudos sobre essa pedagogia em ação em todo o território nacional como proposta para o contexto sócio-econômico-cultural em desenvolvimento, buscando analisar as contribuições efetivas das práticas docentes desenvolvidas em mais um programa de alfabetização de jovens e adultos que surge no cenário nacional: o Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL ou PAS.

Na nova (re)conceituação que se busca construir de alfabetização na América Latina, não se pode esquecer a emergência de novos/diferentes sujeitos sociais, com mudanças de expressão no reivindicativo e na formulação de conteúdos e propostas, até mesmo outras expressões de movimentos sociais, e a dimensão de uma globalização da

sociedade civil, anti-hegemônica e anti-belicista que focaliza uma “mundialização mais justa e igual”, enfim, uma “nova ordem mundial”, em oposição ao neoliberalismo (ARAÚJO, 2004).

Há busca também de equilíbrio nos elementos objetivos de compreensão da realidade tanto quanto na valorização dos aspectos subjetivos. O sujeito o que é, o que faz, o que pensa, o que quer. É um conjunto com seus referentes ético culturais, crenças, valores, significados, emoções, sentimentos – a subjetividade. Equilibrar essa relação é essencial quando está se tratando de educação numa perspectiva de transformação social. Os processos formativos fluem mais rápido e mais facilmente das salas, das associações, dos núcleos e classes de alfabetização para a comunidade, município, estado... para incidência e vice versa.

Essa essência, hoje, torna-se presente na própria leitura e análise da realidade numa perspectiva crítica e política de transformação, na busca/foco de construção de democracia participativa, de justiça, equidade, Direitos Humanos, na auto-constituição de sujeitos; a construção de conhecimentos numa perspectiva emancipatória desde a interrelação teoria↔prática↔teoria; a resignificação de conceitos e paradigmas que constituem mesmo a reinvenção da educação popular (sempre) e da EJA (idem, 2004). Isso vem a realimentar **nossos sonhos e propósitos de reinvenção democrática, de “re-democratização da democracia”** (ARAÚJO, 2004).

2.1 O MOBRAL: um fazer educativo antidialógico

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pela Lei Nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, sucedeu às mobilizações anteriores em relação ao problema da educação dos adultos no país.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado, foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. Só foram permitidos programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, vindo o próprio Governo Central a assumir o controle dessa atividade, lançando o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (PAIVA, 1973, p. 283).

Para cuidar da política de alfabetização foi criado o MOBRAL, que só veio a funcionar na década de setenta. Cunha (1991) definiu com precisão seus objetivos, inclusive, o eleitoreiro:

Sua inspiração provinha das inúmeras campanhas e cruzadas que se promoveram para livrar o país da ‘sujeira’ do analfabetismo, como se a falta do conhecimento da leitura e da escrita fosse a causa dos males do nosso povo: a pobreza, a doença, e até mesmo a opressão política (...).O entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização provinha, também dos pedagogos da ditadura e dos economistas e militares travestidos de educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: pela expansão das oportunidades de ensino público, gratuito, acompanhada ou precedida por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares,; ou, então, de campanhas maciças de educação popular durante ou após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba, no Vietnã e, mais recentemente, na Nicarágua. Nenhuma dessas condições estavam presentes no Brasil dos anos 70 (...). Restava a solução das campanhas maciças de educação popular. Mas o MOBRAL não podia fazer isso, pois o objetivo do governo autoritário, anti-revolucionário e anti-reformista, era criar, pela via ‘doce’ da alfabetização, uma base política para novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime (CUNHA apud SCOCUGLIA, 1986).

Entre os técnicos brasileiros e os integrantes da USAID, houve também uma convergência nos propósitos básicos de enquadrar a educação brasileira nos moldes da política de desenvolvimento econômico em vigor. Foram adotados padrões educacionais de acordo com os interesses da política externa norte-americana, cujo principal alvo era a América Latina, com especial atenção ao caso brasileiro¹.

¹ Entre os brasileiros, destacaram-se o Cel. Mattos e o Cel. Waldir Vasconcelos.

Em relação às implicações dessa conjuntura política, Romanelli (1978, p. 257) diz que:

após 1964, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou, em princípio, condições para o agravamento da crise no setor educacional, então desfavorecido de ambos os lados, (do setor político e, até certo ponto, do setor econômico), mas já contando com um certo grau de politização de estudantes e professores.

Até dois anos após o golpe não se deu atenção à educação de adultos. Só a partir de 1966, o governo retoma, através do Ministério da Educação, o problema do analfabetismo sob pressão internacional.

Durante a década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional. As novas autoridades entendiam que os movimentos anteriores ao golpe militar

teriam distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. Por isso o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire - que deixaria de lado alguns fonemas importantes não encontrados nos vocábulos portadores de idéias-forças escolhidas, bem como a reutilização de todos os fonemas através de textos - e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos com uma tarefa de canalização dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil (PAIVA, 1973, p. 295).

Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI), pelo qual nos anos 80, pequenas iniciativas foram se ampliando, construindo canais de troca de experiências, reflexão e articulação, desdobrando-se em turmas de pós-alfabetização.

Nesse movimento de preocupações e iniciativas sobre educação de adultos, tanto no cenário nacional como no internacional, o Brasil participa de um encontro na China (1992), ocasião em que deveria apresentar o Plano Decenal de Educação para Todos, o que não ocorreu. Posteriormente, em Brasília, aconteceu a Semana Nacional de Educação para Todos, e, durante esse evento, foi elaborado o Plano Decenal de

Educação do Brasil em versão preliminar, por exigência da Conferência. Com ênfase maior à educação das crianças, a educação de adultos é mencionada timidamente. Afirma Souza (1998, p. 23-33) que:

A expressão **educação básica** no texto do Plano Decenal não tem o mesmo significado que adquire na Lei nº 9394/96. Nesta a educação básica passa a ser o mínimo de escolarização (11 a 12 anos) a que terá direito o cidadão e a cidadã brasileira, ainda que a sua fase final (o ensino médio)... Ao ampliar o alcance da EJA até o final do ensino médio, reduz seu conceito a processos escolares fazendo um recorte na amplitude que vinha adquirindo esse conceito na América Latina (por toda a vida/continuada).

A concepção e finalidade da educação para o MOBRAL é de adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Como esse mercado se transforma, também os quadros de mão-de-obra devem ser atualizados pela educação, daí seu caráter permanente para a reciclagem constante. Subjacente a essa concepção de educação existe uma visão de mundo e de homem bem definida.

O MOBRAL assume o mundo como “acabado”, dentro do Modelo Brasileiro de Desenvolvimento (70 a 75) e que necessita de certo tipo de educação capaz de contribuir para a concretização desse Modelo (JANNUZI, 1983). Assim, constrói sua proposta pedagógica baseada na crença de que a elite é capaz de elaborar projetos, os melhores possíveis, que devem ser executados obedientemente pelo povo.

Também supõe, apoiado em posições teóricas, a manutenção da contradição elite e povo, usando o método antidialógico em sua pedagogia. Para o MOBRAL, alfabetização é aprendizagem do ler, escrever, contar, início, portanto, da preparação de mão-de-obra, onde estas habilidades são elementos importantes, devido à necessidade de informação e treinamento no processo produtivo do modelo sócio-econômico brasileiro.

Essa concepção de educação como adaptação, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho visa motivar o alfabetizando a ingressar no desenvolvimento, facilita esse ingresso de forma funcional e acelerada, donde o treinamento de habilidades adequadas a ocupar os cargos existentes no mercado de trabalho, começando com a aprendizagem das técnicas de ler, escrever, contar, de forma a permitir que pela educação todos transformem a realidade através da ação executada no sentido desejável pela política desenvolvimentista em vigor no período (JANNUZZI, 1983).

Para o MOBRAL alguns homens são capazes de críticas, cabendo a eles definir as metas que devem ser concretizadas pelos alfabetizadores e alfabetizados. O mundo está predeterminado, deve chegar ao fim que sua elite dirigente percebe como desejável, e que são os propostos pela política educacional vinculada ao Modelo Brasileiro de desenvolvimento, de caráter acentuadamente econômico. Para isso faz uso do método que é basicamente antidialógico, isto é, parte de objetivos previamente definidos pelo MOBRAL/CENTRAL, discutido nas comunidades apenas os melhores meios de concretizá-los.

As técnicas utilizadas: codificação, decodificação, visam, sobretudo, à aprendizagem do ler, escrever, contar. São sempre análises e sínteses parciais que jamais problematizam a realidade, mas que devem levar a aceitar as metas desenvolvimentistas e o trabalho de sua concretização. São análises e sínteses que mantêm a posição vertical: educador que sabe, educando que ignora, elite que resolve, que elabora planos que o povo executará.

Portanto, se o MOBRAL mantém o antidialógico, análises e sínteses parciais não desveladoras da realidade, visando sempre à aceitação das metas do desenvolvimento

como ideais a serem atingidos, a educação não será momento de preparação para esse desenvolvimento.

2.2 FUNDAÇÃO EDUCAR: mais um braço de controle educativo-social do Governo central

O MOBRAL é extinto em 1985, e seu lugar é ocupado pela Fundação Educar, que **abriu** mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. (MEC-SEF, 2001).

Em 1987, foi nomeada uma Comissão Paritária, composta por representantes da Fundação EDUCAR (criada neste mesmo ano) do MEC e uma representação de Secretários de Educação Estaduais e Municipais, a fim de apresentarem "Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Adultos". Num estudo analítico desse Documento, Souza destaca que

O Documento da Paritária se apresenta pretendendo contribuir para a inserção da educação básica de jovens e adultos ao Sistema Nacional de Ensino, que em breve deverá ter seu delineamento na formulação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contribuição que efetivamente dá na medida em que a existência da Comissão proporcionou mais debate sobre a questão da educação básica de jovens e adultos nesse país, mas que não é uma inovação já que o artigo 208 da Constituição já consagra essa expectativa ao determinar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria (1999, p. 75).

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de política para o setor educacional, vindo alguns estados e municípios, assim como algumas organizações da sociedade civil, ONG's, a assumir a responsabilidade de oferecer programas educacionais. Mas a oferta ainda estava longe de satisfazer a demanda.

Entre os desafios enfrentados na década de 90 estão a falta de materiais didáticos de apoio, o caráter marginal atribuído a EJA devido aos ajustes econômicos, a falta de estudos e pesquisas sobre essa área, bem como a ausência de uma consolidação de reformulações pedagógicas, necessárias em todo ensino fundamental. Pois, para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da educação de jovens e adultos na agenda da política educacional terá de ser revisto, e pelo menos dois desafios enfrentados: formar educadores/as e ampliar o financiamento público (DI PIERRO, 2004, p. 17).

Outro desafio é o público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, em sua grande maioria constituído de pessoas que já tiveram passagem fracassada pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular.

Essa situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de compromisso e criatividade, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) impõe: garantir a esse segmento social que vem sendo oprimido e marginalizado o direito de participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

2.3 Cara a cara com a ALFASOL: mais uma investida de controle do Governo Central no campo educativo (2002 a 2004)

A ALFASOL é um Programa destinado à alfabetização de pessoas jovens e adultas resultante do novo modelo de política educacional dos anos 90 que tem como objetivos formais reduzir os elevados índices de analfabetismo no país e desencadear, prover o movimento de educação de jovens e adultos, tendo como foco a alfabetização principalmente daqueles que se encontram na faixa etária de 15 a 24 anos, que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não lograram concluí-lo na idade “própria”.

O Programa foi criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Casa Civil da Presidência da República, vindo sua gerência inicial a ser

confiada ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e a presidência na pessoa da primeira dama do país. Daí com sua expansão veio a se criar a Associação de Apoio ao programa, organização não governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, com a finalidade de dar continuidade à execução do programa. Isso retrata a implementação de um novo paradigma entre Estado e Sociedade Civil num formato de uma política neoliberal, que se supõe uma maior articulação, confiança mútua e cooperação entre ambos.

No que se refere à educação, isso retrata um “novo” paradigma calcado em teorias neoliberais e difundido pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, aos países aos quais empresta dinheiro integra hoje as agendas de governos latino-americano e, entre eles o Brasil, definindo as metas e objetivos dos sistemas de educação nacionais. A nova racionalidade administrativa e econômica volta-se para a rentabilidade do sistema, quantificável na relação custo-benefício, ou seja, na diminuição dos gastos sociais de educação, através da valorização de mecanismos de mercado como obrigatórios para a melhoria do sistema público (ROSA, 2003).

Nesta perspectiva, não cabe ao Estado financiar exclusivamente a *empresa educativa*, que deve contar com a participação crescente dos recursos privados. Daí decorrem as medidas para a mudança institucional, para a abertura e descentralização dos sistemas de ensino – pressuposto do desenvolvimento da qualidade/eficiência da educação exigida pelos novos parâmetros do mercado.

Esse novo paradigma emergente da relação Estado e Sociedade Civil, com a participação das pessoas, dos movimentos sociais, dos sindicatos, das prefeituras, associações, igrejas e dos setores empresariais - essa parceria surge não só no contexto da EJA como em todo o campo da educação - vem reafirmar que o Estado não pode se omitir do seu papel de provedor do sistema educacional, transferindo para outros

parceiros o que é de sua responsabilidade, pois, é inegável que cabe ao Estado a formulação de políticas públicas que garantam a educação para todos e que a EJA passe a ocupar um espaço relevante nas políticas educativas, ou seja, sua institucionalidade.

Di Pierro afirma que essas parcerias comportam certa ambigüidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a esta demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização da educação de jovens e adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais (2004, p. 20).

Neste sentido o Programa Alfabetização Solidária através de seus princípios orientadores para a elaboração de proposta político-pedagógica (PAS, 1999) pretende ser coerente com os debates nacionais e internacionais sobre educação de jovens e adultos e com a LDB, nº 9394/96, na Seção V em seus artigos 37 e 38, contidos no Capítulo II, que trata da educação básica e determina as condições específicas de funcionamento e suas características, dentre elas, a gratuidade, quando oferecida pelo poder público, e adequação às características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho. Segundo o documento “*Diretrizes para uma Política nacional de Educação de Jovens e Adultos*” (MEC, 1994, p. 9 apud PAS, 1999, p. 11), deseja-se responder às necessidades educacionais das camadas populares, aliadas de seu direito ao acesso e permanência escolar na idade própria, bem como contribuir para o processo de construção da cidadania e transformação da sociedade.

Sendo assim, o Conselho Consultivo do programa assumiu o compromisso de elaborar um documento que delineasse princípios orientadores para a realização, pelas Instituições de Ensino Superior (IES), de sua proposta pedagógica para a execução do PAS. Para a elaboração desses princípios orientadores, o conselho consultivo levou em

conta a concepção de alfabetização e avaliação sob a ótica dos alfabetizadores e os relatórios síntese dos encontros regionais das universidades.

O documento reflete a preocupação da importância de sistematizar alguns princípios que possam nortear as IES na elaboração de suas propostas pedagógicas, em virtude da diversidade de ações decorrentes do princípio de autonomia das Universidades na execução do Programa e ao mesmo tempo reconhecendo a riqueza da qual são portadoras no que se refere aos instrumentos, materiais e recursos didáticos. Diante da diversidade contextual principalmente no Norte e Nordeste do país, as atividades das IES requerem um trabalho de cunho interdisciplinar.

Essa direção participar do PAS constitui para as IES mais uma oportunidade para as mesmas promoverem reflexões a respeito de diversas concepções teórico-metodológicas sobre a educação de jovens e adultos, construídas nas suas experiências acadêmicas. Elas serão confrontadas com uma realidade multifacetada, constituída pelos espaços das experiências do Programa – regiões e culturas diversificadas, heterogêneas, principalmente no Norte e Nordeste. Trata-se de uma tarefa árdua e complexa, que implica o debruçar-se sobre o real e vivenciar as carências do sistema educacional, traduzidas na ineficiência e na improvisação – escolas funcionando em igrejas, em barracões, à luz de lampiões, com alunos em toscos bancos escolares, altos índices de retenção ou repetência e de evasão, dentre outros – e a sua característica mais cruel: a exclusão social. Trata-se, sobretudo, de participar da busca de soluções para problemas históricos que constituem uma dívida social a ser saldada.

O desafio para o futuro é a manutenção da continuidade dos esforços educacionais, para que os sujeitos do Programa permaneçam num processo de educação continuada e tenham oportunidade de buscar níveis mais elaborados de conhecimento e participação, em direção à melhoria de sua qualidade de vida e à sua emancipação

social. Importa, especificamente, garantir condições para que os municípios possam criar núcleos de educação de jovens e adultos e, através deles, trabalhar as relações entre o mundo da educação, o mundo do trabalho e a existência plena do indivíduo.

Essa relação da EJA com as transformações do mundo do trabalho tem alterado o significado de *ser alfabetizado*. Cabe ressaltar a existência de uma discussão acadêmica hoje sobre a questão *alfabetização e letramento*, entendendo-se que o processo de leitura e escrita não se reduz ao domínio do gráfico, mas deve possibilitar uma ampliação da visão de mundo e um exercício da cidadania mais consolidado por parte dos alfabetizandos/as.

No cenário econômico latino-americano, as mudanças que estão ocorrendo nessas sociedades exigem patamares superiores de aprendizagem, requerendo processo de educação ao longo de toda a vida. Por isso, o ensino-aprendizagem tem que ser considerado em suas dimensões sociais, éticas, políticas, culturais, permeadas de conteúdos técnico-pedagógicos que influenciem a atuação consciente dos alfabetizandos/as e alfabetizadores/as como agentes transformadores. Por outro lado, a educação de jovens e adultos, como hoje é entendida, dadas as suas características e especificidades, requer uma formação específica para sua execução e políticas públicas educativas voltadas para esse segmento de ensino.

É preciso que se analise essa ação pedagógica de caráter nacional (PAS) e que se encontrem os reais pontos de divergência ou semelhanças em relação a outras ações dessa natureza instauradas no país pelo Governo Central, sob o lema também de erradicação do analfabetismo na década de 60, para que se possa identificar os reais avanços, contribuição ou se trata da “mesmice”, vulnerabilizando/desacreditando o campo da EJA e reforçando o descrédito em Programas como esses por parte dos alfabetizadores/as, alfabetizandos/as e da sociedade.

O estudo o qual pretendemos desenvolver sobre a proposta ou princípios norteadores do PAS, do MOBRAL e da FUNDAÇÃO EDUCAR, não diz respeito aos fundamentos de ordem psicológica nem lingüística que embasam suas propostas político-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, procuro analisar a concepção de alfabetização de uma perspectiva da conscientização e responsabilidade política e social num processo de formação de educadores/as e conseqüentemente o efeito multiplicador sobre os educandos/as com vistas à inserção social e protagonismo popular desses a partir de uma perspectiva Freireana. Buscaremos analisar as semelhanças e diferenças de mais uma investida educativa do governo central em seu discurso posto na elaboração dessas propostas com a realidade cotidiana da sala de aula através da prática docente.

Visto que o PAS em seus princípios orientadores para efetivação de parceria com as instituições enuncia ser um dos elementos estruturantes de seus princípios educativos o letramento e exercício mais consolidado de cidadania dos alfabetizando/as e alfabetizadores/as, o que mais nos instiga a esse estudo é analisar o diferencial deste Programa em relação às mesmas intenções e ações de programas dessa natureza que no passado buscaram erradicar o analfabetismo em todo o território nacional, a saber o MOBRAL e FUNDAÇÃO EDUCAR.

É fundamental buscar desvelar-se o enunciado posto no discurso das instituições, do governo, dos programas e campanhas que se destinam aos sujeitos e suas comunidades, visto que grande parte dos discursos fundados nos direitos humanos e na pedagogia do diálogo, esses também vêm sendo interpretados na perspectiva neoliberal que termina por tratar a multiculturalidade do povo brasileiro como um objeto de consumo, isto é, transformando qualquer reivindicação de justiça social em relação a

gênero, raça, etnia ou religião como mais um produto cultural a ser vendido (TENÓRIO, 2004).

Diante da diretriz política que o PAS tem evidenciado, ou seja, a necessidade da ampliação do exercício da cidadania, considerando a inserção no mundo letrado como instrumento indispensável à participação e ao atendimento das exigências atuais, estudo esse Programa no período de 2002 a 2004, momentos em que me fiz presente no mesmo como monitora pela UFPE/NUPEP no município de Cortês/PE. É nossa intenção estabelecer relação de análise entre essas três ações pedagógicas de caráter nacional para identificarmos se há semelhanças, diferenças e avanços, buscando aporte teórico nos inscritos de Paulo Freire, nas Revistas Científicas e nos Princípios Orientadores da proposta político-pedagógica do PAS, todos citados na bibliografia final do trabalho.

Proposta Político-Pedagógica do PAS, princípios orientadores:

Para a execução das ações o Programa estabeleceu-se um sistema de parceria envolvendo o Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Instituições de Ensino Superior - IES, Prefeituras e Empresas. Dessa forma, o Programa tem desencadeado um movimento de mobilização nacional, cujos esforços buscam interferir na redução dos índices de analfabetismo e na educação de jovens e adultos para enfrentar as condições sub-humanas nas regiões mais necessitadas, com princípios políticos norteadores definidos no atendimento prioritário à população jovem.

A concepção e finalidade do Letramento no Programa tem caráter fundamental e respalda-se nos posicionamentos de Magda Soares (1998) passando a ser entendido como:

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou

indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Magda afirma ainda: “um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (...) Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 37, 39-40, 44).

No Brasil, há algumas pesquisas que procuram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos; a tendência tem sido considerar como *alfabetizado* (o termo mais adequado seria letrado) o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4ª série do ensino fundamental, com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais (SOARES, 1998, p. 57).

Estrutura e funcionamento da ALFASOL:

No que se refere às ações pedagógicas em sala de aula e à formação do alfabetizador/a nesse pensamento-caminho da concepção de letramento, o programa propõe princípios que viabilizem a relação entre letramento e exercício mais consistente da cidadania no desenvolvimento de um saber crítico-contextual responsável pelas transformações conscientes da realidade, a possibilidade de diálogo intercultural como articulação da prática pedagógica, de forma que alfabetizando/a e alfabetizador/a são sujeitos do processo de apropriação e construção de conhecimentos, com o compromisso de solidariedade e responsabilidade social no incentivo às parcerias e ao trabalho coletivo, tendo como objetivo assegurar a continuidade do processo de escolarização, buscando também viabilizar apoio financeiro para o processo de

capacitação, ajuda de custo/bolsa para os alfabetizadores e coordenadores e aquisição do livro didático (ALFASOL, 1999).

O Programa é constituído por módulo de alfabetização com duração de seis meses, sendo um para capacitação e cinco (240 h/aulas) para curso. O perfil dos alfabetizadores/as, em sua maioria leigos, compreende a faixa etária de 18 a 24 anos; apenas alguns possuem habilitação no magistério, apresentam índice de escolaridade precário e ambiente restrito de letramento, refletindo a realidade nacional. São selecionados nos municípios pela universidade parceira, que também se responsabiliza pelo processo de formação e acompanhamento sistemático do trabalho, uma vez identificado o nível precário de letramento desses alfabetizadores/as e de suas comunidades torna o processo de formação fundamental, assim como os pressupostos teóricos que embasam a prática docente em salas de aula.

Os conteúdos a serem trabalhados devem contemplar o estudo realizado na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia, 1990), ou seja, que se considere uma tipologia de conteúdos que ultrapassem os conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios), contemplando aqueles relacionados ao desenvolvimento das habilidades e das atitudes. Procedimento assim requer a assunção de compromisso político e social de todos os envolvidos na ação educativa e, entre os envolvidos, ao Estado compete assegurar o direito de acesso à informação e a processos formativos de qualidade.

Após leitura e reflexão desse documento “Princípios Orientadores do PAS”, identificamos o diálogo como o método adotado para a sua elaboração através da técnica de sensibilização/mobilização, uma vez que, ao respeitar a autonomia das IES na construção de suas próprias Propostas Político-Pedagógicas (PPP), apresenta a essas esse documento sem maiores imposições, exigências, embora fique bem claro que o fio

condutor dessa parceria/ação pedagógica coletiva é desenvolver nos alfabetizandos/as e alfabetizadores/as o processo de letramento e que é de responsabilidade do programa desencadear um movimento de mobilização nacional para oferta pública de ensino e erradicar/reduzir os índices de analfabetismo.

Com esse posicionamento o Programa deixa claro que é de competência do Município assegurar a continuidade do processo de aprendizagem dos alfabetizandos/as, dando prosseguimento no que o Programa concebe por letramento. Se o Município tem ou não possibilidade de assegurar essa continuidade é questão que se enquadra na RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 010, de 20 de Março de 2001, que estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, onde o Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, resolve, “AD REFERENDUM”, em seu Art. 1º - Aprovar os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, visando executar ações voltadas para o atendimento educacional aos jovens e adultos.

Esse procedimento é adotado pela maioria dos países em consequência dos ajustes econômicos, vindo a reduzir o financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes, isso em virtude do potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da Aids não terem sido adequadamente aproveitados.

Um outro aspecto que suscita maiores reflexões e questionamentos diz respeito ao que o Programa enuncia como “avaliação”. Embora no documento consultado o discurso da instituição ALFASOL explicita não compreender a avaliação como mera função de medir ou quantificar níveis de lembranças nos alfabetizados/as, mas abarca a concepção de que avaliar constitui parte inerente ao trabalho pedagógico que possibilita ao alfabetizador/a rever procedimentos e ao alfabetizado/a identificar seus avanços e dificuldades, entendemos que o Programa em sua P.P.P enuncia o tipo de avaliação formativa que considera todas as etapas ou momentos do processo de formação dos sujeitos e de suas localidades, mas o cotidiano de sala de aula nos revela ser essa ainda trabalhada nos moldes tradicionais, ou seja, o produto final, procedimento usual do modelo somativo.

O desafio para alfabetizadores/as e formadores de formadores está justamente na habilidade de encontrar coerência entre o teórico (escrito) com o prático (ação), num processo de formação inicial que se diz ser de um mês, mas que na realidade nos últimos tempos vem sendo de três (3) ou cinco (5) dias no máximo, formação essa que denominamos de aligeirada (SOUZA, 2000). Quanto à formação continuada essa fica na maioria das vezes comprometida por falta de recurso financeiro para as visitas de monitoramento da IES nas localidades. E mais, estamos a falar de conceitos e concepções que exigem de todos nós reflexões e estudos mais apurados quando se trata da temática “avaliação” e mais “avaliação processual”.

Como desenvolver estudos dessa natureza em três (3) dias? Estamos a nos deparar com duas limitantes: o “tempo” e a “eficácia” do processo. Isto é, se estas limitantes forem importantes para um Programa que anuncia ser fundamental desenvolver o letramento para o exercício de uma cidadania mais consistente, ao mesmo tempo nos questionamos se esse exercício da cidadania só pode concretizar-se através

do letramento? Por que atrelar um direito natural dos sujeitos ao processo de letramento?

Junto a esses questionamentos parece ser oportuno refletir também sobre o que queremos e compreendemos por “formação” seja ela inicial ou continuada. Como pensá-la sem relacioná-la à situação de processo, de construção que requer o pensar, o auscultar e compreender o ritmo dos sujeitos e as relações que se travam no e fora de seus contextos. Se esses aspectos não forem considerados, então as ações continuarão a ser aligeiradas e quantitativas. É isso a que nos propomos?

Se nos propomos desenvolver juntos ações alfabetizadoras na perspectiva do letramento como ferramenta de possibilidades para o convívio social, exercitando a criticidade do hegemônico opressor, daí resulta essa tomada de consciência da realidade, a Conscientização e Responsabilidade Política e Social para busca de resoluções de situações-problemas e a tomada de decisão, na perspectiva da mudança e transformação do *status quo*, através do fortalecimento de nossas identidades, empoderamento popular (ROMANO, 2003) e apropriação desse conhecimento sistematizado como possibilidade da melhoria das condições de vida desse aluno-trabalhador. É oportuna essa reflexão sobre o nosso *fazer docente*.

Ao anunciar a intenção de erradicação do analfabetismo através da ação de mobilização nacional e alfabetizar na perspectiva da codificação e decodificação do alfabeto, a ALFASOL anuncia mais uma vez o já conhecido, o já experienciado em épocas passadas nas inúmeras campanhas deflagradas no país. Experiências essas marcadas pela característica da descontinuidade e omissão do Estado do papel que é de sua responsabilidade, o de assegurar o acesso e permanência do sujeito iletrado nos sistemas públicos formais de ensino. Com sua boa intenção, o Programa está aberto a todos, mas não assegura a permanência dos sujeitos no processo de escolarização; dessa

forma tende a reproduzir o fracasso da grande parte dos alunos/as provenientes das camadas populares da sociedade como outrora.

O Brasil traz em sua história um conjunto de interligações estruturais no campo educacional que requisitam “novos mecanismos para conseguir os mesmos antigos fins de uma real educação” (SCOCUGLIA, 1986), onde o acesso e permanência à escola e ao ensino de qualidade sejam assegurados pelo Estado brasileiro, principalmente ao que se refere à EJA, objetivando constituir espaços críticos e de articulação para divulgar e defender a importância dessa modalidade de ensino num Estado em que os níveis de escolaridade formal de jovens e adultos estão entre os mais baixos do mundo.

Constitui-se uma das marcas registrada da nossa educação o processo de exclusão (SCOCUGLIA, 1986) ou inclusão perversa (SOUZA, 2000), vindo essa não só atingir o sujeito-aluno de seu processo de escolarização como também o próprio Estado que ao estabelecer parceria com a iniciativa privada e demais segmentos da sociedade civil muito se exclui de suas obrigações. A história registra fatos dessa natureza ocorridos no passado, a saber: a LDBEN, lei de Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde transferia para os Governos estaduais e municipais o encargo da organização e execução dos serviços educativos, cabendo só à esfera de Governo Central o estabelecimento das metas a serem alcançadas em todo o país e uma ação supletiva através de auxílio financeiro e assistência técnica.

Como muitos fatos se repetem na história! Essa idéia de educação como serviço que compactua com a lógica de mercado, com a idéia posta de desenvolvimento sob a força de um imperialismo que se reforça mediante o Comércio Internacional. Sendo a Educação um serviço público torna-se uma mercadoria na relação expansão do capital e integração global entre países do Terceiro Mundo e o bloco de países dominante (ROSA, 2003).

A ideologia neoliberal argumenta e propaga a ideia que as condições de vida dos trabalhadores melhorariam em todo o mundo graças à “abertura” da economia. Muitos países de terceiro Mundo “em desenvolvimento” têm sido obrigados a abandonar os seus programas sociais públicos ao longo dos últimos 20 anos, e a permitir que corporações estrangeiras entrem e vendam os seus “produtos” em educação e saúde aos “clientes” que possam pagar por eles, deixando milhares sem os serviços sociais básicos.

Desde o início da década 1990 os sistemas educativos têm sido alvo da imposição de mudanças de política que refletem e estão em consonância com as orientações da doutrina neoliberal no ataque e desmantelamento dos serviços públicos em geral, designadamente: redução do financiamento público, descaracterização dos objetivos do sistema educativo, descentralização e desregulamentação, facilitação e estímulo à privatização do ensino, enfim, um conjunto de medidas que alteram a relação dos cidadãos com o Estado e os deixam mais desprotegidos para que assim se conformem com as características exigidas pelo grande capital para a força de trabalho que este pretende explorar.

A Escola é mudada para que melhor sirva à economia na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas e de concentração do capital, ou seja, formando o perfil de qualificação e conferindo as “competências” para a flexibilidade que lhe convém. Também, para que a Educação se torne ela mesma em mercadoria e a Escola ela mesma uma boa oportunidade de negócio. E como sempre, para que o sistema de ensino cumpra a sua tradicional função ideológica de perpetuação do sistema político instalado no poder, o que agora significa educar para a obediência aos valores do mercado, incluindo a competitividade (anti-solidária) e o consumismo (não sustentável). (ROSA, 2003).

A Educação é o “último” setor dos serviços públicos que o grande capital tem para devorar. É um setor de forte financiamento público e que cresceu muito rapidamente no último meio século (UNESCO, 2000 apud ROSA, 2003, p. 5). Atenção para a força desse discurso! Pois, onde fica a luta pelo direito de fala e as possibilidades de estabelecimento de um diálogo entre os diferentes atores do processo? O capital privado pretende agora controlar mais diretamente este enorme setor (o educativo), tendo em vista várias finalidades vitais para o sistema capitalista: a ampla difusão dos valores ideológicos neoliberais; o negócio da educação (produtos e serviços); e a formação de um vasto exército de trabalhadores/as menos qualificados, vulneráveis e controláveis, a par de uma camada de quadros altamente qualificados e ideologicamente domados e confiáveis.

EJA e Políticas Públicas: ainda são trilha-caminho que não se cruzam

Em síntese, o poder do discurso e as estratégias utilizadas por estas três ações/braços educativos em território nacional têm em comum, além de outros aspectos, a obediência ao poder de comando do Capital estrangeiro, pois sendo o Brasil um dos países periféricos, possuidor de uma dívida externa vultosa, tem sido forçado constantemente a dismantelar sua infra-estrutura pública nos últimos tempos para atender a programas de ajuste estrutural imposto pelo BM (Banco Mundial) e pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), para ter acesso à expansão do capital e à integração global do “comércio livre” (ROSA, 2003).

Disso resulta a adoção entre outros aspectos de modelos educativos descontextualizados e autoritários, que não visualizam o desenvolvimento do homem como o verdadeiro desenvolvimento (CASTRO, 2003), mesmo com toda falação nos

tempos presente de participação, democracia, direitos identitários, solidariedade com vistas a assegurar uma educação de qualidade e afirmar a escola como espaço de construção de cidadania.

Educação Pública, gratuita e de qualidade é Direito de Todos e Dever do Estado. Partindo desse pressuposto, o passado, a gente comemora, o futuro, ou a gente constrói ou ele nos devora (CHICO OLIVEIRA, 5º CONED, 2004). As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida da pessoa. Diante das exigências das novas tecnologias e sistemas organizacionais, será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de formar continuamente, de buscar e relacionar observações diversas.

O avanço tecnológico causa a diminuição de postos de trabalho e os empregos passam a exigir níveis de formação mais elevados. Já as formas alternativas de emprego exigem autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas.

No aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda um somatório de problemas antigos e modernos. E parece haver um razoável consenso de que para superá-los é preciso elevar o nível de educação de toda a população. Um trabalhador com uma formação mais ampla, com mais iniciativa e mais capacidade de resolver problemas e aprender continuamente tem mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição de riquezas produzidas.

Na história da civilização moderna, o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de educação escolar básica universalizada. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de

informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos de cultura letrada.

O Brasil vem reconstruindo as instituições democráticas e nesse processo a educação tem um papel a cumprir com relação à consolidação da democracia no nosso país. É preciso ter em mente que a democracia implica na possibilidade de maior participação e responsabilidade política e social em todas as dimensões da vida pública.

Até no âmbito do convívio familiar surgem cada vez mais exigências educacionais. Para educar crianças expostas aos meios de comunicação, num mundo com tão rápida transformação, os pais precisam constantemente se atualizar.

Vemos assim que promover a educação fundamental de EJA é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações.

Se a escola pública é considerada o primeiro lugar para a democratização da nossa sociedade, fazem-se urgentes estudos e posicionamentos avaliativos sobre ações educativas de caráter nacional como as mencionadas acima. Isto se considerarmos que no processo educativo uma de suas questões fundamentais é saber “para que”, “para quem”, ou “contra quem” e “contra o quê” (FREIRE, 1987) desenvolvemos atividades educativas.

Sabendo-se que a educação é um princípio elementar de liberdade e cidadania, espaço de empoderamento popular (ROMANO, 2003) e de apropriação do conhecimento sistematizado, como conceber Programa de alfabetização de jovens e adultos de cinco meses para curso/aprendizagem da escrita e leitura e três (3) dias para formação dos alfabetizadores/educadores que vão atuar nessa modalidade de ensino? Se o mundo da leitura tem muitas facetas, lê-se para vários fins, lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, lê-se para... É de responsabilidade do

alfabetizador/educador ser o gerenciador desse processo mediado pelos diferentes saberes, para que a leitura se desenvolva com todo o vigor e tenha significado no cotidiano desses sujeitos.

Esta situação exige desse educador que ele próprio antes de tudo seja um leitor de palavras e da vida, para que possa superar sua inexperiência político-educativa e instigar hábitos e atitudes de leitura e pesquisa na (re)construção do conhecimento na relação educador X educando. Atitudes formativas nessa perspectiva requerem respeito aos limites e ritmo dos envolvidos no processo, valorizando também todo o saber que esses trazem, para que de forma coletiva vai se (re)elaborando e (re)inventando o novo conhecimento necessário a responder às demandas da melhoria das condições de vida. Como pensar práticas docentes substantivas com uma formação de três (3) dias e cinco meses para aquisição de habilidades e competências de leitura e escrita dos educandos, em programas de alfabetização de adultos como a ALFASOL de curta duração e com rotatividades freqüente desses sujeitos?

É tropeçando na dor desses educandos e educadores, enquanto formadores desses últimos que ao nos depararmos com uns sem-números de limitações, dificuldades e as relações de poder que se travam em processos que nos perguntamos: Que fazer, enquanto formador de formadores num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer, o que fazer? (FREIRE, 2000). O que estamos a fazer com esses jovens-educadores e com esses jovens e adultos-educandos? Estamos mais uma vez a atender as exigências de mercado ao formarmos quadro de educandos e educadores funcionais para serem usados nas situações emergenciais de alfabetização nos Municípios e no país como outrora?

De uma coisa tenhamos certeza, todos nós que estamos envolvidos em processos educativos dessa natureza (ALFASOL), não estamos a contribuir nem para formação

deles nem para nossa. Pois, quem forma esses formadores de formadores? Quem? Somos nós ou uma política neoliberal que não ausculta os protagonistas dos processos?

Se assim for, como se propõe através de Princípios/Propostas Orientadoras de processos educativos o exercício mais consistente de cidadania com o acesso de todos ao letramento, visando a melhoria das condições de vidas dos sujeitos? Esperando que esses operem mudanças quando identificarem que a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária que suscita transformação do *status quo* (MARX, 1983, p. 28).

Se é intenção da ALFASOL só mobilizar e desencadear programas de alfabetização de jovens e adultos, sem assegurar a continuidade da formação dos sujeitos envolvidos, realizando essa de forma aligeirada (SOUZA, 2000) e quantificável para dar satisfações às exigências das parcerias estabelecidas de âmbito internacional, como espera provocar a reflexão através da rica ferramenta deixada pelo pensador, filósofo e educador Paulo Freire, o “diálogo” na perspectiva da construção da autonomia, fortalecimento de identidades que se encontram em situação de expropriação? Buscando fazer uso para isso da via do letramento como estratégia de acesso ao exercício da cidadania. Como construirmos a cultura de refletir nossas práticas já que somos eficazes na exposição de nossos “discursos”?

Nosso “fazer formação” exige reflexão e conscientização do que estamos a fazer com esses jovens-educadores da ALFASOL e das comunidades onde estamos inseridos. Que identidade deverão assumir esses jovens após passarem por um processo como esse, ou seja, pertencem a que categoria? São alfabetizadores? São educadores? São professores? É o que mesmo no campo da educação de jovens e adultos? Exige também o chamamento para os tipos de parcerias que estão se instalando no cenário educacional

do país. Afirma Di Pierro (2004, p. 20): “no Brasil a difusão da estratégia de parceria nem sempre garantiu maior participação social na gestão das políticas governamentais”.

À medida que anunciamos esses questionamentos, denunciemos um fazer pedagógico não libertador, frágil, adotado pela maioria dos programas e campanhas no campo da EJA no país. A anunciação dessas terminologias trata-se de instigar a reflexão e o chamamento à responsabilidade e conscientização do que estamos *a fazer e com quem*. Estudos mais apurados sobre apreensão da concepção de Conscientização num processo de formação de alfabetizador/educador/educando sob a ótica freireana, explicitaremos em capítulo específico sobre essa temática.

CAPÍTULO III

Repensando o conceito de “Conscientização” no discurso Freireano a partir da Prática docente no cotidiano da ALFASOL em Cortês

O esforço aqui empreendido trata-se do desafio de elaborar/criar um ensaio, ensaio esse como expressão escrita da atividade pensante e da reflexão sobre o fazer docente e a contribuição que Paulo Freire através de uma de suas obras intitulada “Conscientização” pode nos subsidiar nessa reflexão, que servirá de caminho-método para nossas reflexões críticas sobre a Prática Pedagógica desenvolvida no Programa Alfabetização Solidária (PAS) no município de Cortês na Zona da Mata Sul de Pernambuco.

Parece-me pertinente colocar algumas considerações prévias antes de adentrarmos no processo de reflexão do discurso de Paulo Freire, quando o mesmo se refere à temática de Alfabetização de Adultos-Conscientização. É objetivo nosso sensibilizar e aguçar a percepção desse grupo de alfabetizadores populares e demais integrantes da ALFASOL/ PAS no município de Cortês, da importância e do significado desse fazer docente mesmo que de forma aligeirada (cinco meses), dissociando dessa prática docente o estigma de que ela é somente para o educador uma oportunidade do primeiro emprego/experiência, ou um “bico” um “biscate” e para o educando a oportunidade de escrever seu nome e o fazer “continhas”.

No Brasil, generalizou-se uma “cultura da exclusão”: cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, desse ou daquele programa, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo dos séculos para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política de exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os

clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde, habitação e a educação.

A partir de informações como essa, somos impulsionados a perceber o quanto tem de político e de pedagógico numa ação como essa desempenhada por nós, mesmo que a consideremos (alunos, alfabetizadores e comunidade) de caráter aligeirado e o quanto é importante percebermos a quem uma ação dessa natureza atende ou está a favorecer dos interesses de quem. Eis o fio condutor de nosso estudo, de nossa reflexão crítica sobre nossas práticas docentes desenvolvidas de forma aligeirada, em programas de alfabetização de curta duração, onde também aligeirado é o processo de capacitação (cinco dias), uma vez que somos sabedores da necessidade de uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino.

Para Philippe Perrenoud (2000), formar professores/educadores mais competentes, aliando a esses uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, à assunção de um compromisso político é necessário desenvolver a profissionalização desse professorado. Perguntamo-nos: como exigir desse grupo de educadores de Cortês que é deposto a cada cinco meses, qualificação profissional e responsabilidade política e social, quando lhes faltam os conhecimentos prévios e o tempo necessário para amadurecerem o processo de tomada de consciência da realidade na qual estão a se inserir? Como refletir e partir para ações estratégicas de mudanças quando os mesmos são usados como “mão de obra barata” ou “objeto reciclável” quando se precisa para implementação de mais um programa/campanha para combater o analfabetismo, sob o lema de oportunidade de uma “primeira

experiência/emprego”? Questões como essas buscaremos aprofundar em capítulo posterior dedicado à Formação e Profissionalização do professor/educador.

Iniciaremos a análise do discurso Freireano direcionando nosso olhar epistemológico para o foco temático Conscientização, como princípio educativo no processo de formação e da realização da prática pedagógica desenvolvida na ALFASOL em Cortês, visto que o referido programa diz adotar os princípios freireanos em sua proposta político-pedagógica a nível nacional.

Ainda não temos um caminho prescrito dentro dos paradigmas metodológicos para realização dessa atividade de ensaio da análise do discurso freireano, mas nos estimula os versos de Antonio Machado (apud MORIN, 2003, p. 18) ao dizer que “*caminhante não há caminho – método/estratégia/programa/receita pronta – o caminho faz-se caminho no andar*”, pois quando se trata de observar/investigar/interferir um determinado loco/espaco/realidade cuja natureza é essencialmente humana, onde as situações são mutáveis e de incertezas o recomendável são atitudes estratégicas do sujeito-pesquisador capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho. Onde a experiência, afirma Zambrano (apud MORIN, 2003, p. 20), precede qualquer método, poder-se-ia afirmar que a experiência constitui um a priori e o método, um a posteriori num processo seja de escrita ou de pesquisa. Porém, longe de ser uma improvisação de uma determinada realidade, buscarei traçar esse método-caminho instigada pelas reflexões de Machado e do próprio Freire no processo de vivência dessa escrita- pensante.

Por isso em nossa práxis como formadora de formadores, fazemos uso do Enfoque Metodológico denominado REFLECT-AÇÃO (RA) que antes de mais nada é uma abordagem. Como tal constitui-se de uma construção coletiva e permanente que parte da fusão de teorias e práticas bem sucedidas da educação popular e

desenvolvimento comunitário. É uma visão que se nutre dos principais aportes de Paulo Freire, do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), dos enfoques etnográficos, de gênero, de poder, de interculturalidade e meio ambiente, das teorias de empoderamento/apoderamento, dos fundamentos da democracia participativa, de novas abordagens para aprendizagem da língua e de cálculo matemático, e de processos auto-construídos de identidade (GT - Grupo Trabalho/PESCA – Centro Josué de Castro-2003). Mas, tudo isso exige refletir, dialogar “com”, respeitando as diferenças e conscientes do que estamos a construir “com” esse grupo de educadores populares. O que concebemos por formação/capacitação e prática docente a ser desenvolvida em programas dessa natureza no espaço da EJA? Será que processos como esses (o RA) interessam a nós e aos demais que integram o PAS? É possível articular no espaço formal de ensino práticas como essa oriunda da Educação Popular (EP) e dos Movimentos Sociais?

Conscientizar através da ação dialógica emancipatória é o fio condutor do processo de alfabetização de Freire, de uma perspectiva da prática educativa libertadora, onde o conhecimento se faz produzido por essa conscientização a partir da análise crítica da realidade existencial situada, empoderando (ROMANO, 2003) os sujeitos para a tomada de decisão e para as ações transformadoras necessárias.

Ao utilizarmos o termo “empoderamento” ou “apoderamento” buscamos aporte teórico na visão epistemológica foucaultiana através dos estudos de Jorge Romano (2003). Quando esse faz menção ao termo “poder” buscando delimitar o conceito e a abordagem de empoderamento, afirma:

a concepção que tem origem na visão foucaultiana, **não** considera o poder como uma substância finita e que pode ser alocada a pessoas e grupos. O poder é relacional; constituído numa rede de relações sociais entre pessoas que têm algum grau de liberdade. O poder **não** é só o “poder sobre” recursos e idéias, crenças, valores e atitudes, é possível outros tipos de

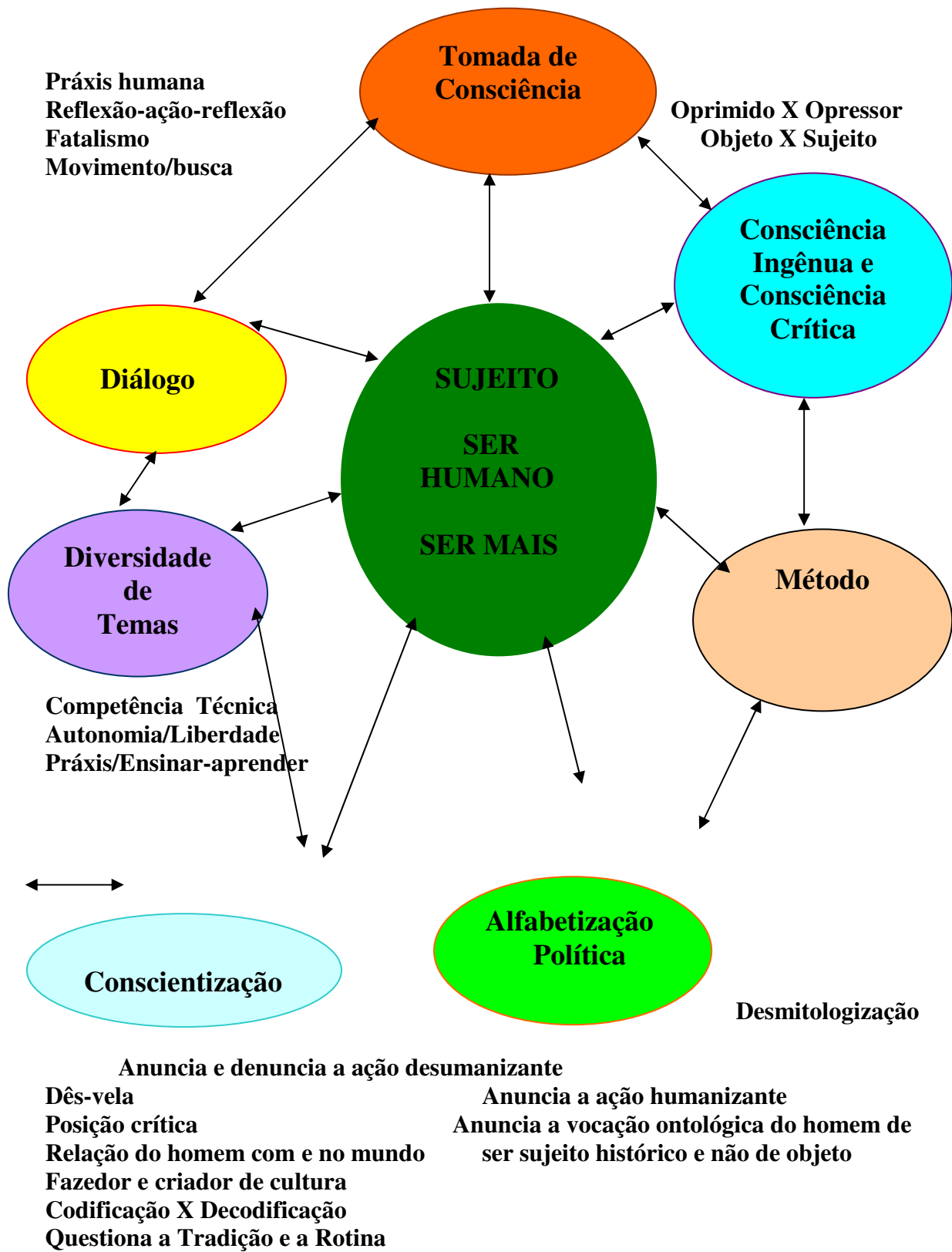
poder como; o “**poder para**” fazer uma coisa, um poder generativo que cria possibilidades e ações; o “**poder com**” que envolve um sentido de que o todo é maior que as partes, especialmente quando um grupo enfrenta os problemas de maneira conjunta, por exemplo, homens e mulheres questionando as relações de gênero, de... ; o “**poder de dentro**”, isto é, a força espiritual que reside em cada um de nós, base da auto-aceitação e do auto-respeito, e que significa o respeito e a aceitação dos outros como iguais (ROMANO, 2003, p. 14).

É enfático o esforço de Freire em coerenciar seu discurso com sua prática, desde o resgatar a importância da palavra “**Diálogo**” em sua vida, enquanto o eu-sujeito imerso no processo existencial situado, por isso mesmo histórico, quanto em suas obras. Esse processo iniciário da dialogicidade dá-se desde a comunicação entre ele e seus pais, entre os pais e ele, entre ele e os elementos da natureza no quintal de sua infância, entre ele e os sujeitos participantes de suas observações/experiências/vivências/obras.

Também enfático deve ser nosso esforço para o escutar e auscultar nos labirintos do pensamento-escrita Freireano seu silêncio, suas repetições, seus lapsos, além do já explícito de pedagógico e de político em seu discurso, ou seja, sua subjetividade. É susceptível o revelar no curso de seu pensamento a todos nós, formadores, educadores e educandos, que habilidades precisamos obter, desenvolver para superar nossas angústias e atender nossas necessidades humanas em era de crises. Assim, instiga-nos o desvelar das intenções de nossa prática docente que, ao revelar-se numa consciência crítica e reflexiva do saber-fazer e do quefazer educativo que não é neutro, nos impulsiona ao comprometimento e responsabilidade social e política, na superação de ações “ingênuas” e despolitizadas. É essa percepção aguçada que deveremos assumir ao escutar a voz do educando/protagonismo popular e ao ler seus textos e contextos, pois para Bardin (1997, p. 14) “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Diante do exposto é que ousei criar o gráfico sistêmico a seguir para analisar o discurso temático de Freire nessa obra escolhida por nós, “Conscientização”, a qual acrescentei “alfabetização” para repensar esse conceito e buscar fazer a correlação com a Formação e a Prática Pedagógica no PAS. Porém, ao visualizá-lo e buscar compreender a leitura/comunicação que o mesmo propõe transmitir, não devemos entender suas fases ou sub-temas de forma seqüenciada, uma vez que as situações reais de aprendizagens educativas e da vida apresentam-se interligadas, inter-relacionadas, interdisciplinadas.

CONSCIENTIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO



Em seu discurso, Freire está sempre a nos instigar o despertar de nossa sensibilidade, percepção, ao auscultar os sujeitos participantes dos processos, seus contextos e textos existenciais. Assim, o propósito central de uma proposta de Educação Popular libertadora, e no seu interior a Educação de Adultos, consiste em implementar iniciativas e ações que geraram ao mesmo tempo elevação de escolaridade, uma maior equidade social, de poder, de gênero, étnica, cultural, empoderando homens e mulheres na perspectiva da construção de modelos societários mais justos e solidários, onde um novo mundo é possível.

O momento sócio-político-educativo exige de nós educadores, educandos, professores, instituições formadoras, governo, sociedade civil e facilitadores de processos organizativos, formação e empoderamento de grupos populares, responsabilidade política e social para enfrentarmos também a diversidade dos dilemas e desafios educacionais.

Diz Freire:

... o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez mais ingerência nos destino da escola de seus filhos, sindicato... assim iria aprendendo democracia, fazendo-se participante do processo e não apenas expectador dele (FREIRE, 1959, p. 13).

Essa ingerência amplia-se nos espaços do sindicato, do clube, da associação, enfim, da realidade que o circunda, enquanto um ser existencial. Daí ser a responsabilidade política e social um dado existencial não podendo ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente (ibid, 1959).

Entendemos ser este mais um alerta de Freire ao modelo de escola e o fazer educativo que ainda insistem num ensino centralizado na palavra, no verbo, nos programas, no discurso. Esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática. Daí uma das alternativas de superação desse centralismo seja o de auscultar, respeitar e

valorizar o saber do senso comum que trazem os sujeitos populares e suas localidades. Saberes esses que são reveladores de toda uma carga sócio-cultural, permeada de crenças, valores, sentimentos, emoções e protagonismo de um povo silenciado, e não incluído.

Só o homem é capaz de ad-mirar/objetivar uma dada realidade, não só para contemplá-la e olhá-la, mas um admirar que causa espanto, que exige mudança, por isso tem ele a necessidade de distanciar-se da mesma para agir conscientemente sobre ela. E isto se faz no processo de reflexão-ação-reflexão sobre o não aceitável, o opressor objetivado, o ad-mirado numa unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão, o que Freire denomina de **práxis humana**. Nessa dinâmica, o homem ao se aproximar espontaneamente do mundo assume uma **posição crítica** ou **uma posição ingênua**.

Enunciar questões assim requer de nós educadores a busca de abordagens metodológicas que possibilitem práticas educativas autênticas, na construção e apropriação de aspectos não somente verbalísticos, mas, também, algo que contribua no trabalho da auto-estima, auto-confiança, aspecto identitário dos sujeitos e de seus contextos, de forma que esses sujeitos tenham assegurado o fazer e o escrever de sua própria história.

Se nos propomos a mediar processo de formação de sujeitos críticos, criativos e empoderados, devemos assegurar-lhes o acesso a informações válidas e comprovadas, para que possam fazer uso dessas em seus processos de escolhas de forma livre e autônoma, para que venham implementar processo de gestão participativa e tomada de decisões sejam elas de ordem econômica, política, educativa, ambiental e tantas outras que se façam necessárias para mudança do *status quo*. Nessa ingerência enquanto ser de relações, devemos alimentar e retroalimentar o sonho possível da construção coletiva de

modelos societários mais justos, eqüitativos e solidários, na perspectiva de consolidar nossa identidade local e planetária.

O processo de reflexão-ação-reflexão, para operar mudanças de conceitos, atitudes, crenças e valores, exige desconstruções, construções, o aprender a aprender, leitura não só de códigos/palavras, mas uma leitura de mundo situada no local e no global, resultando nos sujeitos a autoconfiança e os empoderando para a produção de novos conhecimentos e superação do que Freire (1976) chamava de “cultura do silêncio”.

Nesse movimento de busca, reflexão e de superação da situação de oprimido, da condição existencial determinista/fatalista, de objeto de observação de uma dada realidade para se tornar sujeito humanizado, fazedor de sua própria história, fazendo uso da poderosa ferramenta freireana criticizante, a “dialoga-ação”, que, no processo de reflexão, os sujeitos entram pela primeira vez em contato com o mundo/objeto/realidade que provoca a tomada de consciência que é bem diferente do que chamamos de conscientização.

Partindo do pressuposto de que “Conscientização” é o desenvolvimento crítico da **tomada de consciência** e que ultrapassa a esfera da espontaneidade da realidade para chegarmos à esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (conhecível) e o homem assume uma posição epistemológica, a conscientização é neste sentido um teste da realidade, quanto mais conscientização mais se “des-vela” a realidade/objeto/fenômeno a ser analisado. Ela não existe fora da práxis, ou seja, sem a ação-reflexão-ação. É um compromisso histórico e/ou consciência histórica, é inserção crítica na história, está baseada na relação consciência-mundo. Ao esclarecer as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo, a criação de uma nova realidade não pode esgotar o processo de conscientização, deve tornar-se objeto de

uma nova reflexão crítica e como atitude crítica dos homens na história não termina jamais, é o constante vir-a-ser (FREIRE, 1980).

É percorrendo a trilha da reflexão crítica de sua prática docente e de seu processo de formação que os alfabetizadores(as) do PAS em Cortês devem estar conscientes daquilo que se propõem a realizar, ou seja, alfabetizar pessoas jovens e adultas transcendendo a leitura da palavra, para fazer-se também a leitura do mundo, buscando superar a visão de que o exercício da EJA é um complemento de renda, é um bico e que pode ser exercida por qualquer um, não precisa de formação específica. Sobre essa questão diz Souza (1994, p.127), “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que o habilitarão como a formação sistemática requer”.

Nós, educadores, devemos estar atentos e articulados a todos e quaisquer acontecimentos que envolvam tanto o local, o qual estamos inseridos, quanto o global com suas repercussões e exigências mundializantes.

A insistência de pensadores progressistas, como Paulo Freire, quanto à atenção ao contexto histórico, à realidade social, às questões culturais, às condições de vida das populações, às relações de gênero, religiosas, étnicas e de poder que se travam no interior dos grupos entre outros aspectos passam a ser condição fundamental de “um trabalho pedagógico que queira contribuir para a construção da humanidade do ser humano e de uma sociedade que mereça o nome de humana. Isso no interior de uma hipótese de que o processo educativo pode ser autêntico” (SOUZA, 2001, p. 168).

Na perspectiva de que educadores(as), educandos(as), comunidade e instituições formadora se dêem conta da importância e da riqueza que representa essa diversidade cultural, buscando tirar partido dessa heterogeneidade social e cultural para o processo

de ensino-aprendizagem, formação de educadores e elaboração das teorias de currículo, espera-se que essa dialética entre o saber popular e o científico venha a promover a eleição de elementos de uma e de outra cultura a partir do confronto de seus diferentes saberes na construção de novos saberes teóricos e práticos, buscando superar a dicotomia teoria e prática.

A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como o escola se apropria da ‘ cultura de origem’ dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à ‘cultura legítima’, ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escola de prestígio das culturas em presença (STOER e CORTESÃO, 1999, p. 53 apud SOUZA, 2001, p. 124).

A tarefa é desenvolver, nos educadores(as) e nos educandos(as), a capacidade de evidenciar as diferenças entre os diferentes, além de desenvolver a capacidade de convivência e aceitação mútua e crítica dessas diferenças. Essa diversificação de público na escola se dá porque a própria sociedade tem sido palco de fenômenos que conduzem a que ela se diversifique, se complexifique progressivamente.

As situações de sala de aula são, em parte, imprevisíveis e é importante estar atento ao que acontece no cotidiano da escola, aos problemas que os alunos manifestam, valorizando as suas contribuições, quando algumas idéias podem ser refletidas, aprofundadas ou questionadas.

Tudo o que realmente conhecemos está integrado às nossas vivências. A simples memorização, a memorização mecânica, sem a compreensão do sentido das palavras e definições, é vazia.

Para Ausubel, conhecer é construir significados. “E essa construção está relacionada, necessariamente, aos nossos conhecimentos anteriores e ao modo como se interligam. Por isso é tão importante, na educação escolar, a consideração e a

valorização dos conhecimentos prévios dos alunos” (AUSUBEL, 1980 apud SIMPLÍCIO, 2000, p. 27).

Como saber o que os alunos já conhecem? Não basta perguntar-lhes o que conhecem, é importante proporcionar-lhes condições para expressarem o que pensam e acreditam, através de situações limites, desafios e soluções de problemas. Isso permite, ao mesmo tempo, a percepção de conhecimentos prévios, sua ampliação e a construção de novos conceitos e o desenvolvimento de novas habilidades, principalmente se as atividades forem realizadas em pequenos grupos.

O conhecimento prévio dos alunos deve ser o ponto de partida e chegada para a sua aprendizagem. Por isso é importante iniciar as aulas e os processos autoconstruídos com questionamentos e deixá-los falar. Mas palavras não bastam. É preciso aproveitar as idéias discutidas e introduzir atividades concretas, experimentações, vivências, integrando palavras e ações.

O exercício de uma práxis assim requer de alfabetizadores e educadores uma postura de “intelectual orgânico”, no que se refere Gramsci (1995) ao dizer que “o educador é um especialista e organizador do conhecimento”. No processo de aprendizagem o conhecimento é o mediador das relações e a figura do educador hoje passa a ser muito mais de gerenciador desse conhecimento. Pois as situações de ensino aligeiradas, complexas, quantitativamente ampliadas e ausentes de qualidade estão a esmigalhar o conhecimento/ensino e esse gerenciador de conhecimento diante das profundas crises de paradigmas está a perder poder.

Não dá mais para alfabetizadores fazerem de conta que ensinam, só transmitindo os conteúdos livrescos, e os educandos fazendo que aprendem, quando as atuais exigências do mundo globalizado requerem a formação de sujeitos criativos, críticos e autônomos, para fazerem suas escolhas e tomarem decisões. Também não dá

para nós formadores de formadores enquanto instituição parceira de um programa de alfabetização de adultos como o PAS não refletirmos, não avaliarmos criticamente nossas ações pedagógicas junto a esses sujeitos.

Isto requer prática docente significativa, ética e politicamente comprometida, como possibilidade de mudança, de forma que a idéia-força dessa prática substantiva seja inspirada pela convicção freireana de que “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 27).

Nessa construção, entra em jogo toda a história anterior de um alfabetizador e do grupo com o qual interage, considerando o saber já existente, as crenças, os valores e a afetividade. Tudo isto corresponde ao que podemos chamar de “conhecimento prévio”, pois aspectos cognitivos e emocionais são indissociáveis. Eis mais um revelar no discurso Freireano, o conceber o aluno-sujeito como ser integral, ou seja, “ser existencial enquanto ser humano e espiritual que é”.

É o emergir dessa reflexão crítica que alfabetizadores, educadores e formadores de formadores vão retificando e ratificando suas práticas, práticas que precisam da teoria assim como a teoria precisa dessa prática para se tornar teoria. Pois, ninguém nasce feito – ninguém nasce alfabetizador/educador/formador – vamos nos fazendo aos poucos na prática social, por isso mesmo educativa, de que tomamos parte (FREIRE, 1997).

A concepção libertadora de educação evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e o educando como sujeito do

conhecimento e compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social.

É importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica, uma educação que liberte, que não adapte, que não domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda de nossas práticas docentes, dos sistemas tradicionais de educação, dos programas, currículos e dos métodos adotados. O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Ao fazerem essa caminhada a partir da tomada de consciência educando e educador vão se permitindo experienciar e vivenciar o processo de superação do “ser objeto” na construção do “ser mais”; isso ocorrendo de forma ética e estética na formação de homens e mulheres, onde a participação e a tomada de decisão se efetivam através do ensino-aprendizagem numa perspectiva da conquista da autonomia, do protagonismo popular e do exercício da cidadania.

Conscientização é o afastar-se da realidade para “tomar” posse dela produzindo sua desmitologização, ou seja, o olhar mais crítico sobre essa realidade que a desvela, para conhecê-la e conhecer os mitos que a enganam e que a ajudam (FREIRE, 1980).

A diversidade de temas/acontecimentos que se apresentam ao homem, esses agentes de mudança em suas realidades situadas, leva-os constantemente a utilizarem dialéticas contraditórias e tomarem posições também contraditórias, para a libertação desse homem, desvelando, desmascarando sua mitificação, desencadeando situações-limites que compreendem a existência de pessoas que se beneficiam dessa situação e outras que são alijadas. Quando os estigmatizados percebem a situação, começam a atuar de forma mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado”,

transcendendo dessa situação para a humanização do ser mais, sai do estado de coisificação (ibid, 1980).

A idéia de Método a princípio na experiência de Freire no Chile toma a forma de uma fotografia que representa uma situação existencial real ou construída pelos alunos; ao ser projetada, os alunos se distanciam do objeto cognoscível, refletem (aluno X educador) de modo crítico sobre o objeto que os mediatiza e o resultado é chegar a um nível crítico de consciência e de conhecimento (idem, 1980).

Codificação é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, é o código ou realidade, é o todo. Decodificação: operação em que os sujeitos percebem a relação entre os elementos da codificação (situação/objeto/informação) e os fatos que a situação real apresenta, situação antes não percebida. Uma visão de mundo crítica revela, faz emergir temas geradores; quando isso não acontece o tema é o silêncio, que sugere uma estrutura de mutismo.

A busca pelo tema gerador consiste em captar os pensamentos dos homens/sujeitos que questionam, reunidos, sua realidade; compreender que esses temas não existem “fora” dos homens, que são temas historicamente situados, assim os homens os encarnam.

A caminhada é longa, exige compromisso, respeito e re-educação de hábitos, costumes, atitudes e instiga-nos à pesquisa, o conhecer melhor a si mesmo e ao outro, à reflexão crítica para desmitologizar, des-velar o oculto, o tradicional ao se apresentar na diversidade de temas geradores que emergem do pensamento crítico, das relações do sujeito para com outros sujeitos e com o mundo. É essa posição crítica que ao se deparar com o codificado o decodifica, anunciando e denunciando a ação desumanizante e opressora. Diz Freire: “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro

objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1980, p. 40).

Para efetivação e eficácia desse processo educativo-conscientizador, tanto para educando como para educadores, formadores de educadores e instituições formadoras, busca-se lançar mão de instrumentos, métodos que tornem essa alfabetização de pessoas jovens e adultas “um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura” (ibid., 1980, p. 41).

Essa visão inovadora da rejeição a não mais utilização de métodos puramente mecânicos com o único objetivo de domínio dos códigos da leitura e da escrita passa a exigir a busca por metodologias e enfoques metodológicos que possibilitem a participação e o agregar de saberes populares e científicos, onde o conteúdo dessa aprendizagem - e elaboração de propostas formadoras e curriculares – emerge do contexto-realidade do processo mesmo, do aprender a aprender fazendo e não como há muito se fazia uso de pacotes prontos.

Ao pensar um método para alfabetizar adultos no Brasil, Freire vislumbrava “um método com o qual fosse possível para os analfabetos, aprender facilmente a ler e escrever, percebe que a melhor maneira não era desafiar o espírito crítico, a consciência do homem, mas procurar introduzir, na consciência das pessoas, alguns símbolos associados a palavras” (FREIRE, 1980, p. 49).

Suscita de nós educadores e formadores a superação do centralismo na palavra, no verbo e instiga-nos a procurar meios outros que possibilitem auscultar os sujeitos e seus contextos, na intenção de elaborarmos propostas educativas democráticas “com” e “para” o educando/sujeito e nunca “sobre” e “nem sem ele”, de forma que homens e

mulheres envolvidos no processo educativo-democrático adquiram autonomia para dizer não à pedagogia da exclusão, para se indignarem com processos esdrúxulos de seletividade, indignarem-se com a discriminação de gênero, raça, cor, religião, sexualidade e do jeito de ser de cada um. É também nosso desafio enquanto educadores e formadores de formadores sensibilizar a todos envolvidos neste processo, a ultrapassarem esse nível de consciência “ingênua/mágica” da qual ainda somos portadores quando nos arvoramos a alfabetizar adultos em cinco meses, contando muito mais com a vontade solidária de ajudar do que com uma formação específica de qualidade, da qual todos nós temos direito. E a fragilidade dessa formação reflete-se em nossas práticas docentes também aligeiradas, conteudísticas e “bem intencionadas”.

Essa ultrapassagem toma rumo na aquisição de uma consciência crítica, onde a dialética da reflexão-ação-reflexão denuncia o descaso com essa modalidade de ensino, a urgência e necessidade de uma formação específica de qualidade, a ausência de políticas públicas voltadas para a educação de adultos e a implementação de propostas salariais mais dignas. Ao mesmo tempo anuncia possibilidades factíveis através do próprio cerne que constitui o binômio de uma alfabetização de adultos-conscientização.

Ao nos conscientizarmos passamos a entender melhor que as nossas diferenças nos aproximam, nos ajudam a criar espírito mais crítico e nos possibilita a

aprender a ser e a conviver juntos. Aprender a decidir no e com o grupo, criando e buscando nossa própria autonomia, e isso era mesmo para Freire, uma atitude política do SER/FAZER liberdade é mesmo uma arte de viver juntos. E, na realidade, não estava isso, tudo escrito em manuais. Precisamos na realidade construir isso dentro de nós mesmos (MORIN, 2003 apud ARRUDA, 2003, p. 5).

A superação desse nível de consciência requer dos sujeitos e dos sistemas educacionais o exercício de práticas docentes democráticas e adoção de métodos e metodologias dialógicas, críticas e ativas em sintonia com a realidade e que abram caminhos nos quais os protagonistas desse processo educativo (educando X educador),

ao descobrirem e tomarem consciência dos níveis de classe social, da realidade nacional em tempos mundializantes, da existência de dois mundos (social e natural), do papel ativo do homem na e com a sociedade, do papel de mediador entre o mundo social e natural, da cultura como resultado de seu trabalho e aquisição de experiências humanas, da diversidade cultural como incorporação crítica e criadora, da democratização da cultura como dimensão de democratização fundamental. Que tudo isso passa a ter peso e valor nas relações cotidianas de aprendizagem da escrita e da leitura como chave do analfabeto para inserção no mundo da comunicação escrita e do papel do homem que é o de sujeito e não de objeto.

Todo esse processo passa a exigir empoderamento dos protagonistas para a tomada de decisão consciente e autônoma e, assim, venham a superar o que Freire (1980) denomina de “inexperiência democrática”, ou seja, a falta de oportunidade, vivência e experimentação nos processos educativo/político e também a superação do que denomina de “irresponsabilidade” que se relega a homens e mulheres analfabetos, sem voz e sem ação. Para isso faz uso do principal veículo da proposta de educação libertadora de Freire, o “diálogo”, reconhecendo que a educação é ideologia, conseqüentemente é também um ato político, possuidora de Poder para operar mudanças, porém, com muitos limites.

No que se refere ao Poder da Educação, Brameld (1972) faz o seguinte comentário: “esta é realmente uma era do poder. Era em que o homem aprendeu a desencadear as energias naturais, físicas e químicas, de modo a possibilitar-lhe reconstruir e seu mundo segundo uma nova imagem, oferecida por sua conquista tecnológica e estética, ou então a cometer suicídio em massa” (ibid., 1972, p. 17).

Em sua opinião, a educação há de ter significado e também se tornar poderosa; ressalta que esta idéia de poder da educação não é nova, e que há quase quatro séculos,

o grande homem, que foi o filósofo inglês Francis Bacon, expressou-a melhor do que qualquer outro desde então ao dizer: “Conhecimento é poder”. A educação como poder significa educação competente e suficientemente forte para permitir a nós, a maioria das pessoas, decidir qual o tipo de mundo que desejamos e como alcançá-lo. Não significa uma educação tão incompetente e tão fraca que permite que minorias mais poderosas do que a nossa maioria venha a tomar essa decisão por nós (ibid. 1972, p. 25).

Ainda nessa dialética sobre o poder da educação, Scocuglia explora em seus estudos a idéia de micro e macropoderes das práticas educativas à luz do discurso Freireano no binômio educação-política, e “micropoderes” e “poder disciplinar” no discurso de Michel Foucault. Busca redimensionar esse “macropoder” na direção de uma

sociedade multifragmentada e pluralmente significada em termos culturais, para perceber a educação como componente de uma extensa rede de micropoderes não voltados, necessariamente, a repetir o Estado ou a participar de sua derrubada. São micropoderes locais, embutidos nas relações intra-escolares, que não são possuídos ou detidos mas circulam – nas construções curriculares, nas atitudes pedagógicas, nas metodologias educativas, ou seja, no cotidiano escolar (FOUCAULT apud SCOCUGLIA, 2002, p. 2).

Nessa trilha problematizadora sobre o poder da educação, Foucault (ibid., 2002, p. 4) revela em seus inscritos que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”. Desvela uma “rede de micropoderes” inerentes aos processos educativos que transcendem ao controle do macropoder-estatal, tais como a vigilância, punição e o poder disciplinar.

Ao explorar o poder de vigilância e o poder de punição revela que significou aceitar a existência de “relações e práticas de poder” e que “o poder” não existia em si, como núcleo central irradiador da subordinação descendente; “o que se forma na base (do exercício do poder) não são ideologias”. (São) “instrumentos reais de formação e de

acumulação do saber” Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, um aparelho de saber que são construções ideológicas.

Quanto ao poder disciplinar diz ser esse do tipo “sutil e penetrante” que organiza e controla o espaço, o tempo, faz da vigilância sua operacionalização prática e implica um registro-controle contínuo do conhecimento, do saber. É pertinente lembrar que a história da Educação no país registra que esse tipo de poder perpassou todo o processo de alfabetização, supervisão educacional, coordenação, elaboração de currículo, treinamentos e o cotidiano das salas de aula no período da ditadura militar.

Essa prática de micropoderes encontra-se presente e com efeitos muitos fortes e paralisantes no campo da Educação de Jovens e Adultos, ao tratá-la como modalidade que qualquer profissional pode exercer, a falta de políticas públicas e o pouco caso no que se refere a recursos financeiros voltados para essa área educativa, a busca por sua institucionalização, tudo isso revela a sutileza das microredes de poder que atuam sobre o sistema educativo.

Assim ao nos referirmos ao binômio educação-política, devemos “captar as relações de poder” que o perpassam tanto no seu interior como em seu entorno. Não se pode esquecer o exercício das políticas e pedagogias “de força” que constituíram a história da Educação em nosso país no período militar, onde a pedagogia da tortura “convenceu” muitos a abandonarem suas posições e assim a ditadura política “venceu” seus obstáculos (SCOCUGLIA, 2002).

Para Freire (1986), a especificidade da política está no “vencer” (os antagonicos), enquanto a especificidade da pedagogia está no “convencer” (os não-antagonicos). Mas, como nessa visão o “vencer” (político) passa, necessariamente, pelo “convencer” (pedagógico), esta passagem faz com que a política seja permeada pela

pedagogia. Ao mesmo tempo, como o “convencimento” (pedagógico) constitui pressuposto para a “vitória” (política), toda pedagogia implica uma certa política.

O poder do discurso político-pedagógico de Freire é do tipo “poder com” (ROMANO, 2003), o qual nos impulsiona enquanto educadores, professores, formadores de formadores que somos, à reflexão crítica de nossas práticas docentes, as quais postulam seus princípios de conscientização e de libertação. Ao mesmo tempo vem nos alertar a necessidade que ainda temos de aguçar nossa percepção, para discursos outros que anestesiam nossa mente, que confundem nossa curiosidade e distorcem a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos que nos rodeiam.

O papel do educador e das instituições formadoras e implementadoras de programas educativas, no nosso caso específico o PÁS - Programa de Alfabetização Solidária/UFPE, deve ser o de entender que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “refletido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 109). E que, ao constituir-se sujeitos autônomos, conscientes de seu processo ao vivenciá-lo e experienciá-lo, vão se permitindo e se descobrindo como seres existenciais, transitivos que somos.

Nesse rumo, educadores e educandos são instigados a se tornarem aptos para enfrentar os dilemas e desafios onipresentes de sua complexidade através das aprendizagens, das errâncias e das incertezas humanas que nos constituem (MORIN, 2003, p. 13).

É dessa perspectiva que a educação libertadora tem como missão-foco uma prática voltada para a conquista da cidadania por parte das camadas populares. Os homens se tornam mais humanos, portanto mais livres, quando integrados à sociedade

como cidadãos. É somente desta forma que eles são considerados como efetivamente livres. A educação tem o nobre papel de contribuir com a formação da cidadania. Isto significa ajudar na efetivação do processo de emancipação de sujeitos concretos que vivem à margem da sociedade.

O conhecimento gerado pela prática educativa só tem sentido se for usado para dignificar o ser humano. Educar para aperfeiçoar incessantemente o ser humano, eis o lema de todo educador comprometido com a vocação de realizar o projeto de construção de uma sociedade democrática, justa e solidária sem, no entanto, aceitar o uso de qualquer ação que seja (aligeirada, compensatória, estigmatizada) moralmente condenável.

A ousadia de fazermos essa caminhada na temática Conscientização deu-se pelo fato da necessidade de melhor compreendermos e nos apropriarmos do codificado e decodificado de conceitos e terminologias presentes no cotidiano de nossa prática docente e presente no gráfico, que propomos para melhor visualização do nosso pensamento-caminho nos princípios freireanos, onde o fluxo da reflexão crítica desse gráfico em forma de texto busca socializar o fazer de nossa prática enquanto formadora de formadores, que exige um saber epistemológico sobre o objeto de estudo de uma perspectiva de um trabalho científico.

É a partir da construção e do assumir compromisso político, ético e estético que estamos a contribuir para formação de educadores populares junto a instituições que se propõem a realizar esse processo de formação, porém circundada por muitos limites que nos angustiam e muitas vezes nos imobilizam.

Mas, somos tihosa/teimosa/ousada em nossos propósitos e um deles é o compromisso de partilharmos o conhecimento sistematizado com as camadas populares como possibilidade de mudança a partir de processos ativos e concretos, como a

aquisição de informações válidas e comprovadas, para que esses educadores façam suas escolhas livre e tomem decisões autônoma e consciente, desencadeando assim o empoderamento popular para um quefazer educativo substantivo, democrático, participativo e solidário na perspectiva da construção identitária planetária e contra-hegemônica.

É no caminhar desse discurso ousado, mas comprometido e ético, que somos levadas a “tropeçar na dor humana” de homens e mulheres, trabalhadores rurais sem terra e sem teto, pescadores, marisqueiras, indígenas e outros que ao tropeçar nessa dor nos perguntamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadora, trabalhadora num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer, o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar possibilidades a homens, mulheres, jovens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 2000, p. 77-78).

Como proceder num contexto desse, marcado pelo latifúndio, pela exclusão, pela miséria, pelo monopólio de 500 anos da monocultura da cana-de-açúcar e por um populismo esdrúxulo e pelo “calabôca” de programas e campanhas assistencialistas e temporárias, como a ALFASOL. Como instigar processo de Conscientização e Compromisso político num contexto desse, privado de tantos direitos e portador de tantas outras necessidades? Como? Freire, no fluxo de seu discurso e em toda sua obra, encurvasse e reencontra o essencial da educação: “o diálogo que compartilha e provoca ética, liberdade, transformação, mudanças... velhos e novos temas se entrelaçam e realçam a antiga verdade freireana: “não se educa sem a capacidade de se indignar diante de injustiças” (FREIRE, 2000).

E, partindo dessa indignação de políticas educativas aculturadas e aligeiradas no campo da EJA que nos propomos no capítulo seguinte realizarmos estudos e análises

críticas sobre a formação de alfabetizadores/educadores/professores de uma perspectiva reflexiva para um fazer educativo mais consistente e libertador, buscando aporte teórico nos estudos de Tardif, Schön, Perrenoud, Garcia, Gauthier.

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE DA EJA NO COTIDIANO DA ALFASOL EM CORTÊS/ PE

4.1 O fazer docente Cotidiano da ALFASOL em Cortês é uma atividade, é uma prática ou uma práxis? É o quê mesmo?

Nos primórdios deste século 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.

A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o aspecto da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (SOUZA, 2000, p. 163).

Ressalta-se que são grandes os desafios de possibilidades concretas de atendimento às necessidades das pessoas jovens e adultas. Existem novas responsabilidades na educação de adultos que devem ser pautadas em princípios de igualdade, solidariedade e humanização dos sujeitos, respeitando suas especificidades e seus contextos históricos e opondo-se a processos de exclusão perversa na perspectiva de sociedades mais justas e democráticas.

A realidade vem mostrando ao longo do tempo a debilidade das campanhas, programas e projetos como iniciativa de erradicar o analfabetismo. Compreender a EJA como possibilidade de homens e mulheres adaptarem-se eficazmente a um mundo em constante mutação é ministrar-lhes um ensino que leve em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade.

Nessa perspectiva não há, seguramente, nos dias de hoje, questão mais estratégica e, por isso mesmo, mais polêmica e apaixonante do que a da escola, para nós alfabetizadores, educadores e facilitadores de processos formativos de sujeitos críticos, possibilitando o empoderamento e protagonismo populares, e dessa escola como espaço democrático de construção do conhecimento sistematizado. Nos angustia e nos confunde, tanto porque somos bombardeados a todo momento pela idéia de que a educação é a senha de acesso ao futuro, quanto porque estamos muito insatisfeitos com a escola que temos. Ficamos incomodados porque queremos nos convencer da importância decisiva da escola e porque nos desiludimos com a escola realmente existente.

Este incômodo também pede a refundamentação da visão de futuro dessa escola, futuro esse constituído no momento histórico presente de mundialização. Daí ser lícito dizer que o futuro são muitos, e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência entre o reino das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas. A identificação das etapas e os ajustamentos a empreender durante o caminho dependerão da necessária clareza do projeto societário desejado.

A educação pensada em diálogo como na perspectiva de Paulo Freire desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade. A educação como vetor de conscientização e fator essencial do desenvolvimento nos põe diante do desafio de conceitualizar a transformação de baixo para cima, e em contato direto com os atores sociais.

As questões enunciadas acima requerem estudos mais apurados sobre esse nosso fazer educativo na ALFASOL, que embora seja de natureza aligeirada, representa uma

prática cotidiana utilizada pela maioria dos Programas e Campanhas direcionadas à erradicação do analfabetismo no país. É necessário que nos apropriemos – no sentido de construir coletivamente – do “conceito” e da “coisa em si” de que estamos a falar/pesquisar, ou seja, da realidade da prática docente da EJA no espaço da ALFASOL.

Dáí a busca de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem nos aproximar mais dessa realidade/prática docente e desvendar a concretude e as habilidades de uma prática pedagógica docente considerada eficiente, para melhor compreensão dessa “coisa em si” a práxis humana. Por isso afirma Kosik (1986, p. 9), “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”.

É preciso ousar questionar o já instituído, o tradicional, ou seja, a ALFASOL, para melhor compreender as intenções da prática pedagógica docente desenvolvida por esse programa, apresentado ao país como política educativa para resolução do problema do analfabetismo. Por tudo isso o pensamento-escrita nos induz a reflexões mais apuradas entre ‘representação’ e ‘conceito’ da “coisa em si”, buscando conhecer e descrever essa “coisa em si” para reencontrar novas explicações a partir do olhar epistemológico de fora para dentro.

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, aos educadores(as), à primeira vista sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a atividade prático-sensível que se refere ao abstrato sujeito cognoscente, que existe fora e apartado do mundo. Já a atividade de caráter prático-utilitário dá-se no trato com as coisas mais gerais do mundo. O indivíduo

diante da realidade “em situação” cria suas próprias representações das “coisas” e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1986).

Para Kosik (1986, p. 9), os níveis de conhecimento dão-se através das **representações**, da forma como esses se apresentam no cotidiano, são os níveis de vivência, as projeções do externo na consciência fotográfica dos sujeitos. Quanto ao nível da **conceituação** o conhecimento dá-se no aprofundamento dessa realidade, a partir do que/como ele se mostra, mas indo além. Tendo consciência de que o “conhecimento não se mostra para nós inteiramente e nem total, mas se apresenta enquanto totalidade”.

Nesse caminhar evidencia-se o discurso que afirma ser o caminho da autonomia individual vinculada à necessidade de pensar a partir da própria vida e do cotidiano vivenciado; prevaleceu a idéia no interior das práticas populares de que os grupos populares não podem conquistar a sua consciência operando sobre si mesmos. Não existiria um processo de aquisição de consciência. Existiria, na verdade, a necessidade de uma educação política que facilitasse a assimilação de informações ao grupo popular. O entender foi reduzido à apropriação de uma lógica vinda “de fora”, pré-concebida, alheia ao saber popular. No interior desse processo, esquecemos de uma questão fundamental: só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo (MATURANA, 1995, p. 18).

Ainda neste pensamento-caminho, e como não poderia deixar de ser, novas perguntas são formuladas: a reflexão crítica é um processo que se dá a partir da apropriação de conhecimentos? Como conhecemos? Qual é a dinâmica que colocamos em movimento para construir novos significados? O processo cognitivo permite um entendimento individual e autônomo? (ibid., 1995).

Reflexões como essa instigam-nos a conhecer melhor a “coisa em si”, ao anunciar a concretude dessa; é essa inscrição corporal que trata o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade, onde esse mundo é um claro-escuro de verdade e engano. A ele pertencem: o mundo dos fenômenos externos; o mundo do tráfico e da manipulação; o mundo das representações comuns; o mundo dos objetos fixados (KOSIK, 1986).

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (ibid., 1986).

Nos estudos tipo estado da arte sobre prática, prática pedagógica docente e práxis apontam-se as discussões de Vasquez (1977), Oliveira (1995) e Pimenta (1997). Costumamos falar em atividade e prática como ação exercida sobre algo; no entanto, o conceito de atividade no Dicionário de Língua Portuguesa (AURÉLIO, 1990) significa “ação ou trabalho específico, modo de vida, ocupação, profissão”. Já o conceito de prática nesta mesma fonte diz ser “ato ou efeito de praticar, rotina, aplicação da teoria” e o de práxis como “atividade prática, ação, conjunto de atividade humana, produção”.

Santiago (1998) afirma que a atividade é uma ação eminentemente humana, que pode ser de caráter geral quando trata de atividade como repetição a nível sensorial “ato” e, enquanto uma atividade específica, tem a ver com os objetivos, finalidades e níveis de consciência dos indivíduos, vindo a ser reificada na prática, de forma que

esses níveis de consciência passam pelo âmbito do indivíduo e do coletivo ao tomar conhecimento da realidade após análise crítica.

Porém, a consciência não só se projeta e se plasma – se objetiva – “como sabe a si mesma como consciência projetada, plasmada (...). A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da práxis” (VASQUEZ, 1977, p. 283-284).

Uma implica na outra, mas não estão no mesmo plano; não se confundem, mas não estão separadas entre si. A consciência da práxis é a autoconsciência prática. Segundo o grau de manifestação dessa autoconsciência prática podemos distinguir dois níveis da atividade prática do homem, que denominamos de práxis espontânea e práxis reflexiva, consciência baixa ou quase nula na primeira e elevada, na última (VASQUEZ, 1977, p. 285).

Ainda em seus estudos, enfatiza o pensamento de Marx quando afirma que a modernidade

É o permanente revolucionar da produção, do abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (MARX e ENGELS apud VASQUEZ, 1977, p. 285).

É esse nível de consciência elevada e de práxis reflexiva que se faz necessária e urgente nos espaços de capacitação do professorado da ALFASOL, nos espaços de formação de seus formadores e nos espaços de avaliação do processo como todo entre as IES e a Coordenação Nacional do Programa como possibilidade da concretude da “coisa em si”, ou seja, da efetivação do quefazer educativo substantivo através de prática/práxis pedagógica docente transformadora, numa constante dialética com o contexto histórico situado e seus sujeitos como “ser mais” desmanchando a sólida figura opressora e a ideologia dominante.

Consciências elevadas como processo de adequação do ‘conhecer’ e não ‘acomodação do real’, real que sofre interferências de ações exteriores para atingir o idealmente idealizado pela ação transformadora desse real. Para Vasquez (1977), a transformação desse real não é qualquer real e, sim, o modo capitalista de produção.

Oliveira (1995) diz que, em relação ao fazer pedagógico, o que caracteriza a prática de um bom professor é a articulação entre as dimensões política, técnica e humana. Portanto, sua prática não deve se restringir à adoção incondicional de uma teoria e que também não deve apostar apenas no aprendizado a partir só da prática, pois este tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para EJA. É necessária a relação teoria X prática.

Para Vasquez (1977), o conceito de prática está intrinsecamente relacionado ao termo práxis, que tem bases filosóficas e refere-se à passagem teoria X prática (práxis=transformação). Embora toda práxis seja uma atividade, mas nem toda atividade é uma práxis. A práxis em si traz a intenção que é resultado da análise crítica do ideal que realimenta a ação de volta ao real. Enquanto intenção do pensamento, da idéia no real, efetivada através da ação, vindo essa práxis torna-se a sinalização da perseguição de projetos e das finalidades que nos movem enquanto sujeitos históricos, unidade entre teoria e prática, mas não teoria enquanto elemento possibilitador, mas como possibilidade de ação.

Essa conceituação de práxis como uma atividade eminentemente humana e transformadora da realidade leva-nos a pensar o mundo/realidade/prática docente como um objeto teórico, a transformação dele/a é práxis, pois a relação teoria e práxis é, para Marx, revolucionária quando diz:

A verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; o que vale dizer, transformadora e, portanto, revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação

guiada pela teoria. À crítica – a teoria, ou a verdade que contém – não existe à margem da práxis. (MARX apud VASQUEZ, 1977, p. 153).

Nos estudos de Vasquez (1977) sobre a filosofia da práxis, esse anuncia várias formas de práxis; buscaremos descrever e refletir à luz desse autor algumas dessas formas como elementos constitutivos de uma prática docente revolucionária e emancipatória.

Práxis **criadora**, esse tipo de práxis acontece quando o objeto sobre o qual o sujeito age é resultado de uma práxis anterior, que por sua vez se converte em matéria de uma nova práxis. A esse tipo de práxis, Vasquez (1977) nos dá como exemplo a práxis do artista, que permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho. Como toda verdadeira práxis humana, a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que perderá sua forma original para adotar outra; a exigida pela necessidade humana que o objeto criado ou produzido há de satisfazer.

A práxis **social-política** diz respeito às condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a política compreende a luta de classes pelo poder e pela direção e estruturação da sociedade, de acordo com os interesses e finalidades correspondentes. A política é uma atividade prática na medida em que a luta que os grupos ou classes travam está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros (instituições e organizações políticas, como são os partidos). Essa luta ideológica exerce uma influência indubitável nas ações políticas reais, concretas, o caráter prático da atividade política exige formas, meios e métodos reais, efetivos de luta. A práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária (ibid, 1977, p. 200-201).

Já a práxis **produtiva** é assim a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo. Ao mesmo tempo em que desse modo atua sobre a natureza exterior a ele e a transforma – diz Marx em O Capital – “transforma sua própria natureza desenvolvendo as potências que nele dormitam e submetendo o jogo de suas forças a sua própria disciplina” (ibid, 1977, p. 197-198).

Souza (2002) explicita que, de modo especial, a prática pedagógica deve contribuir na análise e compreensão da

complexidade PROFESSOR, a complexidade ALUNO, a complexidade CONHECIMENTO em suas INTER-RELAÇÕES no interior de um CONTEXTO econômico, social, interpessoal e institucional que pode ser caracterizado de DIVERSIDADE CULTURAL ou pluriculturalidade por meio de uma determinada instituição (Escola, Partido Político, Igreja, Movimento Sociais Populares, entre outros) (ibid. 2002, p. 7).

Este posicionamento nos convida a reflexões profundas desse “fazer educativo” inserido num contexto tão complexo e rico em sua inteireza de saberes múltiplos que é a escola, essa complexidade cada vez mais presente pede maior compreensão do termo para uma melhor apropriação dessa “coisa” que denominamos de “complexidade”.

Afirma Morin:

este termo é cada vez mais utilizado, mas o que ele exprime não é uma elucidação, e sim uma incapacidade de descrever, uma confusão da mente. Para evitar explicar, afirma-se cada vez mais “isto é complexo”. Torna-se necessário proceder a uma verdadeira reviravolta e mostrar que a complexidade constitui um desafio que a mente deve e pode ultrapassar, apelando a alguns princípios que permitem o exercício de um pensamento/entendimento complexo (2003, p. 13).

Já Scocuglia (2001), em seus estudos sobre “A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas”, no espaço de discussão da Política e da Pedagogia na Formação do educador, afirma: a “re-educação do educador que também se dá na práxis reflexiva, constitui um dos fios condutores do discurso político-pedagógico freireano e, a preocupação com a formação profissional-técnica e a assunção de um compromisso sócio-político para a eficácia de uma práxis docente autêntica” (ibid. 2001, p. 101).

E Roberto Romano (1987), em seus estudos sobre o termo educador, afirma que “desde o lugar da filosofia os educadores necessitam ser educados para passarem de funcionários da máquina social a educador coletivo, que pense a educação e relativize seus limites não os aceitando como ‘objetividade’, tudo isso sem discursar os métodos e as técnicas da docência” (apud MARQUES, 2000, p. 32).

Para Octavio Ianni (apud MARQUES, 2000, p.31), de uma perspectiva do ângulo da análise e dependência cultural, “o professor é um intelectual orgânico, que entra no jogo da produção/reprodução da cultura e das forças sociais em luta e que precisa assumir-se como intelectual produtivo”. Essa reflexão assemelha-se ao pensamento Gramsciano quando suscita o empoderamento desse educador/professor enquanto agente transformador, criador de cultura e escritor de sua própria história, o que exige desse docente o conhecer a outra face da moeda/hegemônico a partir desse conviver/conhecer que emerge um “novo” ser-educador mais consciente e comprometido politicamente e socialmente através de práxis transformadoras. Já a figura desse ser-educador como aquele que habita um mundo de paixões, militância, como aquele que se situa no universo das relações humanas, das esperanças e horizontes utópicos inseri-se nas discussões de Alves (1984).

Há discussões que conceber o educador e/ou professor como sujeitos opostos, inscreve este último como aquele que passa a ter uma profissão, que faz parte do quadro funcional de uma instituição ou do Estado, por isso mesmo é dominado por esse, de forma que, para esse profissional da educação o que importa é o seu futuro prático, cumprimento da carga horária e a transmissão dos conteúdos das disciplinas. O que importa mesmo é a observação e reflexão, resultados de análise teoricamente consistente. O campo da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo não desperta nesse profissional maiores interesses (MARQUES, 2000).

Discussões dessa natureza vão na contra-mão do pensamento freireano, que constitui-se de uma das referências reconhecidas nacionalmente e internacionalmente no campo da Educação Popular e da Educação de jovens e adultos, pois para Freire esse ser-educador é constituído de objetividades e subjetividades, é um “ser integral”, formado por elementos de ordem humana/biológica e espiritual. Um ser inconcluso em busca de sua humanização, um ser-educador e/ou ser-professor que precisa ganhar ingerência na vida e na história, ingerência no local e no global através da participação atuante.

É nesse pensamento-caminho do “sonho possível” de processos formativos de educandos e educadores por instituições e governo de uma perspectiva da conscientização das especificidades de cada processo e do comprometimento ético-político-social para com os que atuam na Educação Popular e em especial na Educação de pessoas jovens e adultas que vislumbramos inscrever nossa pesquisa e contribuir com a reflexão-ação e análise crítica dessa “coisa em si”, a prática pedagógica docente, fenômeno de nossa pesquisa, idealizada e de uma perspectiva de práxis transformadora do real.

A concretude desse “sonho utópico”, mas possível, exige o conhecimento crítico de educandos, de formadores desses educandos e dos formadores de formadores desses educandos, como IES, Governo, Programas, Campanhas, Movimentos, Sociedade Civil, onde o ato de conhecimento faz-se ao penetrar e desvelar os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. A análise crítica do que estamos a vivenciar provoca a indignação, ao anunciar ou denunciar os efeitos de capacitações ou formações aligeiradas no contexto da EJA.

Cabe aos educadores-professores da perspectiva de um compromisso político e social no exercício de sua prática/práxis pedagógica docente humanizadora, comprometer-se permanentemente com a denúncia em processo radical de transformação do mundo, para que os homens passem a “ser mais”. Os “outros” educadores ou professores e os outros homens, no geral reacionários e opressores, não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança. Não há outro caminho de assegurar o direito ao direito – entre outros de uma educação e formação de qualidade - senão o da práxis do confronto, da denúncia e da reflexão-ação de uma pedagogia da esperança (FREIRE, 1992) e por isso mesmo contra-hegemônica. Mas essa ação só é humana quando mais que um puro fazer, é um “quefazer”, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.

Esse processo de transformação do mundo denunciado pela crítica do real tem que ser radical. Ser radical, diz Marx, “é atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem” (apud VÁSQUEZ, 1977, p. 128). Crítica radical é crítica que tem como centro, como raiz, o homem, crítica que corresponde a uma necessidade radical da maioria. O acesso ao mundo grafocêntrico é uma necessidade radical dessa maioria. Num povo, a teoria só se realiza na medida em que é a realização de suas necessidades (VÁSQUEZ, 1977, p. 128).

Esse posicionamento acima de Marx nos reporta aos denunciados implicitamente nos inúmeros fracassos e descréditos de processos aligeirados de formação de educandos e educadores aligeirados para dar conta de “acabar” com o analfabetismo no país. Processos esses desacreditados e criticados radicalmente em seus princípios e objetivos quantificáveis propostos. É este também um problema com raiz no próprio homem - que não são os desvalidos, os oprimidos, os alienados – os alienadores da grande maioria da população em situação de fome em todas as dimensões. Estes alienadores portadores de necessidades conscientizadoras humanizantes radicais, como possibilidade de realização das necessidades radicais da maioria, como exemplo o direito natural de ter direito ao direito de educação, de alimentação, de saúde.

Ainda nessa trilha da discussão dicotômica quanto ao uso do termo educador ou professor, o profético utópico Paulo Freire aposta na promoção da prática ingênua para a prática reflexiva crítica; diz que essa promoção não se dá automaticamente e que uma das tarefas precípuas da práxis educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil e da problematização. A prática educativa tem de ser em si um testemunho rigoroso de decência e de pureza. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996b, p. 35-37).

Por essa razão, Freire (1992), ao refletir sobre a relação professo-aluno, vê o professor (bancário) como aquele que fala da realidade como se ela fosse estática, sem movimento, algo que se encontra fora da realidade dos alunos, enchendo-os de conteúdos pela narração, distante do cotidiano; para este professor, a educação é um “ato de depositar” no qual os alunos são recipientes e o professor é aquele que “deposita”. O autor formula que, para este professor, o método escolar da educação de

adultos, por exemplo, jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica (FREIRE, 1980, p. 80).

Deduz-se que o papel do educador e/ou alfabetizador, principalmente o educador popular, é muito mais abrangente, envolvendo fatores empíricos sólidos para o desenvolvimento específico no trabalho com jovens e adultos, e se configura como um papel importante no âmbito da formação do indivíduo, seus valores, crenças, cultura, afirmação identitária e meio social. No entanto, esse ensinar requer um rigor metódico, ou seja, um ensinar que deve ultrapassar ou romper com a visão bancária da educação e de uma consciência ingênua – pois nesta visão os educandos não se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado e, conseqüentemente, de sua história. A educação bancária não mostra os homens; nela eles aparecem como seres dominados, adaptados, ajustados, silenciados, fato esse que anula o poder criador dos mesmos. Por outro lado, Freire (1980) enfatiza a educação problematizadora, porque é nela que os homens vão percebendo criticamente o mundo, como estão; nela educadores e educandos são sujeitos em transformação, sujeitos do processo em que crescem juntos.

Por sua vez o educador humanista, revolucionário, libertador pensado por Freire, e que vai de encontro ao educador bancário, busca corresponder às perspectivas dos alunos para comprometer-se num embasamento crítico e numa procura da mútua humanização. Este tipo de educador busca dentro de uma educação problematizadora fundamentada sobre a criatividade estimular uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade respondendo assim à vocação dos homens que são seres autênticos.

Pesquisas, discursos, espaços de intercâmbios de experiências também são importantes componentes para nortear a prática docente desse educador, pois auxiliam na ampliação da relação existente entre ela e o ensino; possibilitam ao educador

respeitar o senso comum presente no educando, trazendo à tona todo o conhecimento anterior e “assistemático” do mesmo, sistematizando-o para a sua consciência crítica.

A postura do educador deve também estar alicerçada em fazer o que discursa, ou seja, “quem pensar 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, 1996b, p. 38). Esse jeito de pensar certo sugere o abortar de práticas bancárias desumanas, o destituir-se da figura do que ensina, do que tem o saber para inserir-se em processo de aprendizagem interrelacional, onde educandos e educadores ensinam e aprendem.

A libertação desse tipo de prática educativa docente é um trágico dilema, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O educador, o educando e formadores que nascem deste parto são homens-educando e homens-educadores “novos” que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1987, p. 35).

Acredito que nesta dimensão de práticas educativas sólidas e tradicionais que não geram inserção social, o empoderamento e protagonismo popular “precisam” ser “abortadas”, “dissolvidas”, a tradição e o discurso desses agentes formadores - instituições e Governos - possuidores de “fazeres” que não possibilitam a humanização do “ser” em “ser mais” precisam ser questionados, confrontados. Mais vale a decadência dessa mão (VASQUEZ, 1977, p. 269) de um fazer utilitário, expansionista e alienante, onde o mais importante dessa decadência é o refletir e o analisar criticamente sua razão de ser no cotidiano dos sujeitos e das localidades, buscando superar esse “fazer aligeirado” na perspectiva de um “quefazer” autêntico, dinâmico e democrático.

Não é por mero acaso que toda a América Latina reflete sobre os novos paradigmas e a re-fundamentação da Educação Popular, educação do povo, por isso

mesmo pública, seja ela desenvolvida em espaços formais educativos, ou não formais, na esperança de propiciar uma educação de qualidade para todos e todas, meta da Agenda Para o Futuro (CEAAL, 2004).

4.2 O que estamos a compreender por “fazer cotidiano” no interior da práxis/prática educativa docente desenvolvida pela ALFASOL na sala de aula em Cortês?

Partindo do pressuposto da educação como uma das alavancas fundamentais para a transformação social e para o desenvolvimento humano no cotidiano de suas relações locais e globais, torna-se necessário uma breve discussão sobre esse termo “cotidiano” e mais especificamente “cotidiano escolar”, para que possamos compreender e inventariar as intenções e tipos de prática docente desenvolvida no exercício da sala de aula na ALFASOL.

Procurando o significado, vimos no Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio), a concepção de cotidiano como “de todos os dias; que se faz todos os dias; que sucede e se pratica todos os dias”. Assim, entendemos que todos os nossos atos, atitudes, iniciativas, realizações, automatismo, hábito, costumes, enfim, tudo o que fazemos a cada dia, assume a dimensão da cotidianidade. As ações que desenvolvemos no espaço doméstico junto aos nossos familiares; no campo de trabalho, como profissionais; no clube, junto aos amigos; na igreja, na vizinhança, nos movimentos sociais dos quais participamos; todas essas são ações que, fazendo parte da nossa vida, constituem nossa cotidianidade. Todos os seres humanos historicamente constroem atos e atitudes que compõem o seu cotidiano. Uns, sem muitas intenções, outros, intencionalmente; uns, de forma planejada, outros, improvisadamente; uns, de forma elaborada, outros, espontaneamente; uns, de forma efetiva, outros, racionalmente; uns, de forma moderada, outros, exageradamente; uns, de forma sacrificada, outros, muito facilmente.

E, assim, de acordo com as suas situações sociais, com suas idiossincrasias, cada pessoa, cada grupo, vai forjando o seu cotidiano e compondo sua vida. Ninguém pode fugir ou viver fora do cotidiano, mesmo porque já nascemos inseridos neste contexto e, querendo ou não, nele nos situamos. Vimos, ainda, em Maffesoli (1995, s/d) que:

A existência social... é animada por um pluralismo cuja exposição e exame devem ser a tarefa da sociologia do cotidiano. Além das racionalizações e legitimidade a que nos acostumamos, a existência social é formada por sentimentos e emoções maldefinidos, pelos momentos nebulosos que não podemos ignorar e, cujo impacto sobre nossas vidas cresce de maneira palpável.

O autor mostra o significado da vida cotidiana através de condutas que racionalizamos e legitimamos, de sentimentos, emoções e momentos que compõem nossa existência e fazem do cotidiano um lugar de possibilidades a ser explorado. Fazendo as leituras dos referendos teóricos, encontramos em Teixeira (1991), três correntes importantes que estudam o cotidiano: as correntes marxistas, as fenomenológicas e as sócio-antropológicas.

Diz Maffesoli (1995) que os teóricos marxistas, tendo como principais representantes Luckács, Lefévre e Heller, “consideram a alienação como o fator central da cotidianidade. Nesse sentido, a crítica da vida cotidiana contribui para a transformação social” (p. 11). As correntes fenomenológicas, representadas por Goffman, Luckman e Garfinkel, entre outros, “partem da concepção de que a sociedade é uma construção em círculos concêntricos a partir das interações simples, e consideram a vida cotidiana como o âmbito no qual se cria e se compreende o sentido do social” (ibid.).

E as correntes sócio-antropológicas, tendo como representantes, Maffesoli, Javeau, Balandier e J. C. de Paula Carvalho “consideram que a vida cotidiana é o lugar

privilegiado da análise social, porque é nela que se apresentam de forma minúscula todas as características de vida em sociedade” (MAFFESOLI, 1995).

O teórico Marx defende a idéia de que o desenvolvimento histórico e econômico se dá através do trabalho e de sua exploração, provocando, assim, um processo de alienação das classes dominadas pelos dominantes. O trabalho, como ação cotidiana, aliena de forma coletiva e ideológica os dominados levando-os, muitas vezes, à conformação e aliena os dominadores porque, a partir de sua condição ambiciosa e ávida pela exploração da mais valia, da força de trabalho, só vêem o lucro à sua frente, não enxergam nada além da possibilidade de tirar proveito da classe trabalhadora.

Os dominados vivem um cotidiano de alienação porque, pelas suas condições de trabalho, são submetidos e automatizados acriticamente através de rotinas que obscurecem todas as suas capacidades de percepção e de reconhecimento da sua condição de sujeitos históricos. Sem dúvida, é o trabalho que lhes confere a experiência cotidiana da alienação (LEFÉBVRE apud TEIXEIRA, 1991). Noutra dimensão, noutra ótica também os dominadores vivem esta experiência, a partir da sua condição de mentores, exploradores, manipuladores da força de trabalho. Suas intenções somente funcionam na direção da concentração da renda, do capital e do poder nas mãos e no domínio de uns poucos privilegiados, de uma elite especializada em submeter a classe trabalhadora à condição de coisa, de objeto.

Essa é uma prática costumeira, diuturna, que compõe o cotidiano dos dominantes anulando, sufocando e ferindo a dignidade dos homens (dominados) entrevando a sua autopercepção, como seres históricos e culturais. Essa prática, ao reduzir sujeitos à condição de objeto, de massa de manobra, é profundamente alienante/alienadora. Segundo Teixeira (1991, p. 11), é importante que se façam “análises que desvelem e denunciem as facetas da realidade” que muitas vezes não são

consideradas e “que são importantes para a compreensão do social”. É nesse sentido que a crítica sobre a vida cotidiana “contribui para a transformação social”.

Já os teóricos da corrente fenomenológica citados acima procuram estudar e analisar o sentido, o significado, a essência nas interações sociais na realidade; consideram a supremacia do sujeito, valorizam a sua subjetividade. É na vida cotidiana que se dão as interações; é no cotidiano que se analisam as relações intersubjetivas, que se cria e se compreende o sentido dessas relações e da vida em sociedade. No entanto, é importante ressaltar que esta corrente, preocupada com a análise da subjetividade e com o sentido das interações, com a descrição pura dos fenômenos, busca analisar a historicidade dos fenômenos, as suas relações com as estruturas não se aprofundam e omite-se nas discussões e análises crítica sobre as questões de poder, dominação, força e estratificação social. Tendo como preocupação, a “vida cotidiana”, onde o homem se situa com suas angústias e preocupações em intersubjetividade com seus semelhantes (MINAYO, 2000), a fenomenologia detém-se no plano da descrição e não no da explicação e da análise. A realidade é, assim, descrita a partir das interpretações do sujeito, que procura seu sentido, sua essência, mas não suas articulações históricas, políticas, sociais e econômicas.

Os teóricos sócio-antropológicos citados anteriormente estão preocupados com a experiência coletiva, com os grupos na sociedade e quando colocam que “é na vida cotidiana que se apresentam de forma minúscula todas as características da vida em sociedade” (TEIXEIRA, 1991), vão além das correntes marxistas que destacam o processo de alienação a partir das condições de trabalho. Os teóricos da antropologia social afirmam o estado de alienação que se manifesta na vida cotidiana em todos os momentos e não somente em situação de trabalho e produção.

Esses teóricos estão preocupados com as “micro” questões, com os “micro” aspectos que acontecem no cotidiano e dizem que este se caracteriza pela duplicidade, pela ambigüidade, no sentido de que os grupos em sociedade tanto convivem com a alienação como com “a apropriação/reapropriação da vida” (TEIXEIRA, 1991). Encontram-se, assim, na sociedade, pessoas e grupos alienados como também pessoas e grupos críticos e atentos em relação ao processo de transformação social.

É importante, ainda, neste trabalho, fazermos uma reflexão sobre alguns conceitos que nos fazem entender melhor o pensamento de Agnes Heller, uma teórica do cotidiano. Esta autora apresenta os conceitos de genericidade, de heterogeneidade e de humano-genérico para a compreensão da cotidianidade e para a análise entre o indivíduo e a totalidade. A genericidade como totalidade histórica está contida em todo homem, por mais isolado que esteja, por mais insignificante que se perceba. O homem individual, na sua singularidade, exercendo as mais invisíveis ou simples tarefas no seu cotidiano, está inserido na e participa da totalidade histórica. Heller nos mostra que

O genérico está contido em todo homem e, mais precisamente em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem, freqüentemente, motivações particulares, mas a atividade do trabalho quando se trata do trabalho socialmente necessário é sempre atividade do gênero humano (HELLER, 1972, p. 21).

Significa dizer que através de ações e condutas as mais simples do nosso cotidiano, estamos participando, somos parte da totalidade histórica da nossa contemporaneidade. Vale dizer que somos ao mesmo tempo seres individuais, singulares, particulares e seres coletivos, plurais, genéricos.

Vimos que o indivíduo singular, particular, que não percebe ou não reconhece sua vinculação com o coletivo, com a genericidade, contempla o que Heller (1972) chama de heterogeneidade. O indivíduo que exerce ao longo de sua vida ações as mais

variadas a partir de condutas diversas no seu dia-a-dia, no seu cotidiano e não se dá conta de que através de suas “micro” ações e condutas, está imerso na história do seu tempo, interferindo, consciente ou inconscientemente na sua manutenção, este indivíduo está contemplado na dimensão da heterogeneidade – o professorado da ALFASOL na sua grande maioria incorpora esse tipo de indivíduo, quando se propõe a atuar na EJA por ser a única opção de trabalho que aparece, a ver como “bico”, como “biscate” e não como possibilidade de transformação, de mudança do *status quo*, e só está caracterizado na dimensão do humano-genérico quando reconhece, de modo consciente, sua vinculação, como ser particular, à totalidade, à realidade social; quando percebe que suas micro-ações e intenções interferem na história e no projeto social e político do seu tempo. A esse processo de passagem, de transição – assemelha-se ao sentido de transitividade na perspectiva freireana - de rearticulação dos atos do cotidiano com a genericidade, que caracteriza o humano-genérico, Heller denomina “homo-geneização”.

São considerações como estas que nos fazem refletir sobre a força do cotidiano na vida das pessoas e na história da humanidade. Deduzimos, assim, que na vivência do cotidiano, seja no espaço da escola, do sindicato, dos assentamentos, da igreja, da família, ações e pensamentos tanto se cristalizam de forma conservadora, como se transformam provocando revoluções. É a instância do cotidiano em suas manifestações de poder, de possibilidades. É o modo cotidiano de ver o mundo.

Na escola também se vive cotidianamente. As relações e a prática pedagógica docente, as falas, os gestos, os hábitos e atitudes, as posturas, o exposto e o oculto nos componentes curriculares constituem o cotidiano escolar que, sem dúvida, sofre todas as influências do contexto social mais amplo. O mais interessante é que, nessa vivência do cotidiano, nas ações do dia-a-dia, não nos apercebemos de fatos e situações que exigem de nós um espírito crítico e reflexivo. É a dimensão do mecânico, do automático, do

corriqueiro, do costumeiro, do aligeirado sob pressão do tempo em relação aos conteúdos a serem “ensinados”, do natural, do normal, que nos envolvem de tal modo que, em geral, não paramos para refletir sobre a essência das falas, do olhar, das práticas/práxis, das condutas e momentos vividos no cotidiano escolar. Estamos tão envolvidos na rotina dos trabalhos escolares que, muitas vezes, consideramos tudo muito normal/natural; perdemos a sensibilidade, a perplexidade e a capacidade de nos espantar/admirar e de nos indignarmos diante dos instantes inéditos e únicos da prática e das relações que se travam entre os sujeitos no espaço pedagógico e no contexto geral.

Diante das obviedades, a nossa tendência, às vezes inconsciente (outras vezes até consciente), é a da manutenção em nome da harmonia e da tradição - time que está ganhando não se mexe, não importa a que custo tenha-se a vitória – preservação de um cotidiano sem maiores problemas, sem maiores conflitos. É trabalhoso, é difícil questionar verdades impostas, absolutas e cristalizadas; é uma ousadia questionar o inquestionável, problematizar idéias dominantes; é perigoso denunciar e criticar blocos institucionais sólidos, programas, grupos e projetos de renome e megalomaníacos sem vislumbrar alternativas possíveis para determinados problemas ou situações. O cotidiano, em geral, nos convida à acomodação e às ações repetidas. É, então, o olhar diferente, apurado, indignado e aguçado para as ações e relações do dia-a-dia, da rotina escolar e não escolar, a disposição para o enfrentamento dos conflitos, do gritar para anunciar e denunciar (FREIRE, 1987), que nos mostra a riqueza e a essência da cotidianidade.

Considerando o teórico Marx, podemos lembrar que ao modo das relações de exploração e alienação no mundo do trabalho, também as relações professor-aluno-conhecimento e educador/alfabetizador-educando-conhecimento e a maioria dos programas e campanhas destinados a erradicar o analfabetismo no país, juntamente com

algumas instituições formadoras de formadores passam por um processo alienador. Temos observado algumas salas de aula, alguns momentos de capacitação/formação onde professores ligeiramente capacitados, desestimulados, mal remunerados, apáticos, passivos expropriados identitariamente, expropriadam dos sujeitos em processo de formação (educandos e educadores) a sua capacidade e seu desejo de aprendizagem. Conteúdos vazios de sentido e significado, metodologias desanimadoras, critérios de avaliação perversos e arbitrários fazem parte do cotidiano das salas de aula de muitas das nossas escolas – e em outros espaços educativos não formais – entravando o processo de apropriação crítica e reflexiva do conhecimento.

Percebemos mesmo, em muitos casos, a situação típica de dominante-dominado nas relações entre professor e alunos. O mais sério é que vemos profissionais, como também aqueles que são chamados de educador, que dificilmente reconhecem que o seu cotidiano é o da exploração, o da alienação no que se refere ao desenvolvimento da sua prática pedagógica docente e que, através dessas práticas, em nada contribuem para efetivas transformações sociais. Eis o vislumbrar de nossa pesquisa no contexto da ALFASOL em Cortês para análises e reflexão crítica “do que fazemos” e “como fazemos” na perspectiva de práxis transformadora e humanizante.

As perspectivas fenomenológicas nos ajudam a destacar a importância das interações entre alfabetizador, educador, professor, instituições formadoras e educandos/as no cotidiano dos espaços de formação e da sala de aula, considerando que quando esses sujeitos interagem em clima de diálogo e discussões produtivas é porque vêem sentido e significado em suas relações. Em decorrência deste fato os resultados da aprendizagem e do ensino tendem a ser os melhores.

Também considerando as contribuições sócio-antropológicas, podemos entender que na vida cotidiana da sala de aula acontecem, em outras proporções, alguns eventos

da vida em sociedade, alienada ou criticamente. Alunos e professores realizam nas salas de aulas acordos, contratos, relações de convivência, práticas, costumes que traduzem os efeitos da sociedade maior. Assim, como na perspectiva foucaultiana dos micropoderes, os teóricos da sócio-anthropologia valorizam os micro-aspectos da vida cotidiana que conduzem tanto à alienação como à apropriação e reapropriação da vida.

4.3 A Formação na ALFASOL é de cinco dias! Quais as implicações e contribuições dessa formação aligeira para um “quefazer autêntico”, posturas reflexivas e aquisição de saberes, habilidades e competências?

Falar de Formação de alfabetizador/educador e/ou professores, para mim, tem sentido de Formação inicial, seja em nível do ensino médio ou de terceiro grau, e, também, o de Formação Continuada, que se dá na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica docente e nos cursos de aperfeiçoamento, especialização, ou mesmo através da atuação de professores-pesquisador, que vão às escolas e, junto com as professoras, discutem a prática alfabetizadora, com os seus sucessos e suas dificuldades, tentando contribuir para a melhoria da prática docente.

Nesse nosso Brasil, país do futuro sem futuro, parece que aceitamos confirmar as provisões dos pessimistas, pois apresentamos ao mundo índices crescentes de desemprego, de violência, de miséria, de doença, de analfabetismo. País ousado que, continua a apontar-se como o “país do futuro” apesar de tudo, insistem os otimistas (GARCIA, 1996).

Talvez Boaventura de Souza Santos (1996) esteja certo quando nos convida a reler as grandes idéias, recuperando o seu conteúdo revolucionário – entre elas a idéia de utopia – “única possibilidade de se reencontrar a esperança que parece escapar entre

os nossos dedos, deixando-nos órfãos de sonhos, não os sonhos da alienação, impulso de morte, mas os sonhos do desejo, impulso de vida” (apud GARCIA, 1996, p. 14).

Como pensar educação sem perspectiva de futuro, se educação se baseia na esperança e, portanto numa idéia de futuro? Pois cada momento da sala de aula se faz carregado de um passado que importa hermeneuticamente interpretar para lucidamente assumir, e se faz grávido de um futuro para o qual se projeta e em virtude do qual se faz relevante. Cada momento, no entanto, só existe como presente vivido e como tal importa assumido e valorizado. São os problemas, dúvidas, perspectivas e preocupações daquele momento e naquelas circunstâncias concretas que importa se assumam para lhes dar resposta no entendimento compartilhado e na ação não postergada. (MARQUES, 2000, p. 154). Essas reflexões assemelham-se ao pensar freireano da “educação um sonho possível”.

No Brasil educar é tarefa para “gigantes” que buscam superar a revolta com o pouco-caso das elites pela educação do povo, tanto que foram destruindo a escola pública e desqualificando os/as professores/as. Tarefa de recuperação da esperança numa escola que, para grandes contingentes da população nada significa, numa sociedade em que quatro quintos estão colocados à margem do consumo, ainda que convidados diariamente pela mídia televisiva a consumir, estes que, participando da produção das riquezas nacionais, no entanto, dessa riqueza só recebem o que sobra nas lixeiras – aliás, segundo pesquisas o lixo brasileiro é dos lixos mais ricos do mundo.

Estes enunciados acima sugerem o seguinte questionamento: Como esperar a realização de tarefa de gigantes de alfabetizadores/educadores cuja ação formativa são aligeiradas, desarticuladas, alienantes e alienadas? Em que categoria está inserido esse fazer docente do professorado da ALFASOL em Cortês, é uma atividade, é uma prática ou uma práxis? É mesmo o quê? Será que esse fazer não se constitui de um tipo práxis

utilitária? Acredita-se que a utilização desse fazer docente no contexto da ALFASOL está nos moldes da relação de exploração e alienação do mundo do trabalho considerada por Marx.

Nesse caminhar, cair na real pede compreender que se vive numa sociedade perversa, onde, para que os que mais têm possam manter os seus privilégios, é preciso que a maioria morra à míngua e sufocando os sonhos de melhorar de vida. Diante disto, numa sociedade excludente como a nossa, quando se é alfabetizador, educador ou professor a sério, há que se trabalhar na tensão entre revolta/descrença e luta/esperança. Esse movimento de luta no contexto da ALFASOL tem tom e significado, entre outros, da busca de afirmação identitária, ou seja, essa mão-de-obra utilizada numa dinâmica de rotatividade é mesmo o que? É alfabetizador, educador, professor? É o quê? Serão esses um aprendiz de modelos ou um modelo de aprendiz? Quais os conteúdos que constituem sua capacitação/formação? E, por que esses alfabetizadores inseridos na ALFASOL não constam nas tabelas do Censo Escolar de 2003? Por quê?

Hoje a luta por ações afirmativas dá-se não só pelo uso correto da terminologia para com aqueles/as que atuam no espaço da EJA, como, também, pelo direito assegurado de processos formativos iniciais e continuados de qualidade, pelo direito a salário digno, acesso a informação, acesso a espaços de intercâmbio de experiências, fomento a pesquisa, e direito de poder denunciar processos aligeirados alienados e alienantes, denunciar a falta de compromisso político e social do governo no que se trata de políticas públicas específicas para EJA, a falta de compromisso de muitas das ações no país direcionadas para alfabetização de jovens e adultos sem desencadear o empoderamento popular e práxis educativas transformadoras do real instituído e hegemônico. Afirmar Marx (apud VÁSQUEZ, 2001), “a práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária.

O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade” (p. 201).

Concebe-se esse poder em Marx na perspectiva do “poder com” (ROMANO, 2003): todos os sujeitos com seus diferentes saberes que ao adotarem a teoria, essa não vindo suplantando esse conhecimento de senso comum, mas que a dialética da relação entre teoria e prática guie a emergência da ação responsável e consciente de educandos e educadores.

Data dos anos 1945 essa estranheza entre aqueles que eram chamados de educadores ligados mais à área do ensino informal, atuando junto às camadas populares, junto ao povo, e aqueles que se consideravam tradicionalmente os “profissionais da educação” (PAIVA, 1973). Dava-se ênfase mais à formação de caráter religioso, político, sem maiores atenção e preparo quanto à formação técnica dos sujeitos. Nóvoa (1997, p. 21) afirma que “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”.

Com essa ação o Estado passou a legitimar ideologicamente seu poder e os professores eram vistos como a “voz dos novos dispositivos de escolarização e um tipo de instrumento de controle social. Pois a imagem do professor impregna-se de uma espécie de entre-dois, imagem essa que tem estigmatizado sua história. Disso resulta que o professor **não** deve saber de mais, nem de menos; **não** se deve misturar com o povo, nem com a burguesia; **não** deve ser pobre, nem rico; **não** é (bem) funcionário público, nem profissional liberal, desempenha um **papel charneira** na construção do país” (NÓVOA, 1997).

Disso resulta um processo de agudização desse professorado por prestígio, qualificação e autonomia, espaço de afirmação profissional, um proceder crítico

reflexivo sobre as práticas pedagógicas docentes, o que passaria a vislumbrar uma perspectiva nos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer, vindo a tornar-se elemento instigante de nossa pesquisa esse “saber-fazer”, ou seja, a prática pedagógica docente e atrelada a essa uma formação inicial e contínua específica para aqueles/as que atuam na EJA.

É mister refletir sobre essa formação de caráter aligeirado em programas de erradicação do analfabetismo no país, formação essa que precisa ser encarada como um dos mais importantes alicerces teóricos dentro dos cursos de formação, dado o grau de implementação de Programas de Alfabetização e de elevação de escolaridade há algum tempo. Nesse sentido a docência que se circunscreve na modalidade EJA é colocada em observação e reflexão, é este fazer docente que repercute no cotidiano de sala de aula e na prática e formação de educandos/as e educadores/as, de forma que esse dilema existente entre o “fazer” e o “como fazer” passa sempre pela arena da formação, é aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Foi a exata percepção desta realidade que levou as décadas de 70 e 80 a serem marcadas pelo signo da formação inicial e profissional dos professores (NÓVOA, 1997).

O caminho a ser escolhido por nós na perspectiva de fundamentarmos teoricamente a discussão/reflexão sobre Formação de professores e Prática docente deu-se nos posicionamentos dos estudos coordenado por Nóvoa (1997) sobre “Os professores e a sua formação” (1997), “A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica” em Perrenoud (2002), e “Saberes docentes e Formação Profissional” em Tardif (2002). Embora os estudos desses autores tenham

sido desenvolvidos com vistas à realidade de seus países, muito têm a contribuir para nosso entendimento e compreensão sobre Formação de professores.

Estes estudos trazem reflexões pro-activa e pro-positivas, na dimensão de instigar em nós professores e nas instituições formadoras auto-avaliação e auto-crítica de nossas práticas/ações, como possibilidade de conscientização e ampliação desse fazer educativo. Nesse sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que desencadeiem a reflexão crítica e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, 1990 apud NÓVOA, 1997, p. 54).

Nesse movimento das reflexões de Nóvoa analisadas por Garcia (1997), surge uma nova concepção de atividade docente, tanto no que diz respeito às aprendizagens construtivas, ativas, participativas, investigativas dos educadores/as, como no que se refere ao trabalho docente na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, processos formativos e atividades de inovação. Todos estes aspectos repercutem, necessariamente, em novas formas de encarar a formação de alfabetizadores e professores.

Diz Garcia (1997): “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC, 1989, p.106). É desse ponto de vista da reflexão crítica e auto-crítica da atividade docente, desse “saber-fazer” que, aqui e ali, buscamos construir no manejo do processo formativo da ALFASOL – mesmo que de forma aligeirada em função do tempo e espaço que dispomos – e em seus conteúdos curriculares constitutivos a postura de educador reflexivo.

Pois, os saberes da formação tornam-se os da profissão no exercício dessa profissão; o processo de vivência e experiência possibilita o desenvolvimento profissional, e isto pede tempo. É justamente esse tempo que passa a ser um desafio para as instituições formadoras, no nosso caso a UFPE/NUPEP, a formar alfabetizadores da ALFASOL, que só dispõem de três/cinco dias para a formação inicial e a continuada fica comprometida em função das decisões de ordem financeira advindas das parcerias. Além das dificuldades que se apresentam no caminhar de uma ação formativa, essa exige responsabilidade e qualidade nesse saber-formar.

Não basta desencadear ações alfabetizadoras nem ir a busca só de recursos financeiros para viabilizar processos aligeirados de capacitação de pessoal para atuar nas frentes de programas temporários de alfabetização de jovens e adultos; é preciso maior comprometimento político e social na elaboração de propostas formativas e de sua efetivação principalmente de formação de ‘alfabetizadores/as’. O dilema nessa área de formação é bastante desafiador, pois se trata de formar o “alfabetizador”, esse docente cuja formação não consta nos programas de graduação e nem de pós-graduação da maioria das universidades e faculdades no país.

É urgente a qualificação desse sujeito-profissional na especificidade “alfabetização”, ação que vem atender as necessidades iniciais de inserção no mundo das letras (grafocêntrico). Quando estou a falar em alfabetizador não me refiro àquele educador que geralmente atua em classes multisseriadas, e sim àquele que atua na primeira frente do processo alfabético, para daí proceder como geralmente se espera o prosseguir das séries escolares (1ª a 4ª). A urgência desse profissional é gritante, é esse sujeito que “alfabetiza”, que junto ao educando criança, jovem ou adulto entra em contato pela primeira vez com o mundo das letras, das palavras, dos números (GARCIA, 1996).

A semântica de nosso discurso é a de uma alfabetização que considere o saber prévio do sujeito-educando, uma alfabetização que não seja bancária, uma alfabetização articulada com todas as dimensões da vida, econômico, social e cultural dos indivíduos. A grande preocupação é como estamos a fazer e compreender essa “coisa em si” que é alfabetizar/formar o alfabetizador. Como estamos a efetivar essa ação educativa, quando constatamos não haver cursos específicos para essa qualificação no país? O que estamos a fazer, quando dizemos que formamos/alfabetizamos alfabetizadores de crianças e jovens, quando a realidade cotidiana nos mostra o contrário, pois a população da EJA é cada vez mais jovem? O que está faltando, ou não dando certo? Como identificarmos o que falta ou o que não está dando certo? Se concebemos o ‘erro’ como possibilidade de aprendizagem e a resistência como fechamento ao diálogo crítico.

É preciso garantir uma alfabetização que essas crianças, que esses jovens e adultos não têm, e essa exige formação específica, com aprendizagens também específicas quanto aos aspectos cognoscivo e social que fazem parte desse sujeito-aluno-alfabetizador no interior de seu contexto. Isso exige capacidade leitora, leitura de mundo, da palavra e dos discursos. Esse processo de formação do alfabetizador de crianças e adolescentes é de uma perspectiva de prevenir os alunos egressos nas turmas de EJA. Acredita-se ser um dos grandes desafios da EJA a formação desse “alfabetizador”, a partir daí desencadear processo de elevação da escolaridade, assegurada a articulação de cursos profissionalizantes.

Talvez, seja imprudente pensar que, após tantos anos de ações desenvolvidas, estamos ainda no bê a bá da alfabetização. O que está a emperrar, por que esse mundo de iletrados não é substituído pelos dos letrados? Afora as questões de caráter político-social, a questão pedagógica mesma parece não estar a dar conta. O que acontece? Ainda estamos a cair na inexperiência democrática da qual tanto falou Freire. Quando

nós vamos nos conscientizarmos e comprometermo-nos política e socialmente com esse desafio, essa “coisa em si”, que é o número de iletrados cada vez maior em nosso país. Parece não adiantar pensar Campanhas a cada dez anos para solucionar essa problemática, quando se percebe que a vontade política e social é conservar esse bloco sólido e monolítico para excluir cada vez mais.

Nesta linha de pensamento, Zeichner (1983) sublinha que a maioria dos programas de formação de professores está impregnada de diferentes concepções do professor: tradicional, centrado nas competências, personalistas ou orientados para a investigação. Estes paradigmas têm estigmatizado o professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisão, líder, etc (WILLIANS; HECK, 1984 apud NÓVOA, 1997, p. 54).

Entende-se que a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação, seja ela inicial ou continuada. Afirma André De Peretti: “se se pretende manter a qualidade de ensino... é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” (1987, p. 97 apud NÓVOA, 1997, p. 55). Existe a forte necessidade de uma interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente desse professor.

Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Porque mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino.

Pois desenvolvimento na formação de professores tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Diz Gimeno: “é necessário situar o aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado” (1990, p.18 apud NÓVOA, 1997, p. 55). Daí pressupõe-se ser desenvolvimento profissional dos professores uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança.

Um outro aspecto que exige atenção especial na formação de professores explicitado nos estudos organizados por Nóvoa (1997, p. 55-56), além do desenvolvimento profissional dos professores, é o princípio da indagação-reflexão, onde essa passa a analisar as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Afirma Kemmis (1987, p. 74 apud NÓVOA, 1997, p. 55): “Consiste em adaptar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem”.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador. Para caracterizar esta “nova” concepção do professor e do ensino, vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação do *conhecimento-na-*

ação, da *reflexão-na-ação* e da *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* (ibid, 1997, p. 59).

Esta perspectiva ao nível da formação de professores remonta a Dewey, o qual em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (1989, p. 25 apud NÓVOA, 1997, p. 60). Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Donald Schön foi, sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Este autor propôs o conceito de *reflexão-na-ação*, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Ele destaca uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração. O conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática.

Na opinião de Krogh & Crews (1989) e Ross (1987 apud NÓVOA, 1997, p. 62) são necessários três tipos de atitudes ao ensino reflexivo, opiniões essas já explicitadas por Dewey na década de 30. Afirma que “o mero conhecimento dos métodos não basta,

pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar” (1989, p. 43 apud NÓVOA, 1997, p. 60). Há quem acrescente a esses o comprometimento político e social no que se está a realizar. Os tipos de atitudes anunciados referem-se em primeiro lugar à necessidade para a efetivação de um ensino reflexivo ser preciso a **mentalidade aberta**, em segundo lugar a **responsabilidade** e em terceiro o **entusiasmo**. Estas atitudes devem constituir objetivos a serem alcançados pelos programas e pelas instituições envolvidas com a formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de práticas reflexivas.

No movimento de aprofundarmos epistemologicamente nosso olhar sobre a formação de professor reflexivo é preciso alerta para a utilização indiscriminada do termo “reflexão” e estabelecer alguns matizes sobre o mesmo. Para Zeichner & Liston (1987) existem três níveis de reflexão ou análise da realidade, onde o primeiro corresponde à *análise das ações explícitas* – o que fazemos é passível de ser observado – o segundo nível implica o *planejamento* e a reflexão – planejar o que se vai fazer e reflexão sobre o que foi feito – o último nível é o das *considerações éticas* – análise ética ou política da própria prática (NÓVOA, 1997, p. 63). Estes níveis de reflexão são indispensáveis para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educadores/professores a respeito de suas possibilidades de ação e das limitações de natureza social, cultural e ideológica do sistema educativo.

Neste sentido, Weis e Louden (1989) identificam quatro formas de reflexão no decorrer do pensamento reflexivo e da ação. Aponta como primeira forma a **introspecção**, que implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atitude diária e cotidiana. A segunda forma de reflexão é o **exame**, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que

podem ocorrer no futuro. A terceira diz respeito à *indagação*, que está relacionada com o conceito de investigação-ação (Carr & Kemmis, 1988) e que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para a melhorar. E, por último a *espontaneidade*, sendo essa a que se encontra mais próxima da prática. Donald Schön chamou-lhe reflexão-na-ação, pois se reporta aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula (apud NÓVOA, 1997, p. 64).

Num contexto político-educativo, neoliberal e capitalista como o que nos encontramos, onde a esfera econômica/financeira é privilegiada em detrimento da esfera social, onde o aspecto tempo-espço assume a conotação de rapidez/velocidade/aligeiramento em nome de uma ordem mundializante, processos formativos de docente passam a ter caráter cada vez mais rápido/aligeirado. Torna-se urgente contextualizar a questão da formação do profissional de educação e mais urgente se faz a contextualização da formação específica do profissional que atua na modalidade EJA, considerada no cenário nacional como uma problemática mais ampla que a própria constituição da EJA como campo pedagógico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos e outros elementos comuns constituintes de um processo formativo.

O discurso utilizado pela maioria dos programas de erradicação do analfabetismo no país traz em suas propostas pedagógicas um modelo de formação que diz impulsionar a reflexão crítica da realidade na perspectiva da mudança; o modelo não poderia ser outro, uma vez que o termo “reflexão” está em “moda”, mas os resultados desse modelo de formação tem denunciado que o *fazer/prática* deste modelo necessita apropriar-se mais profundamente do termo tão complexo como o da “reflexão” e de

seus diferentes significados nos diferentes contextos. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração, de trabalho em equipe e intercâmbio de práticas entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Tudo isso nos remete à seguinte reflexão: como inserir estratégias reflexivas sobre práticas e saberes docentes (específicos e comuns) necessários à formação de professores nos espaços de capacitação/formação aligeirados da ALFASOL? Nos deparamos com a limitante curta duração de tempo – três dias de capacitação - além de desafios como o da pouca escolaridade que muitos desses sujeitos-alfabetizadores são portadores – alguns com o ensino médio e outros com o fundamental incompleto – e o mais comprometedor é o que denominamos de formação continuada que fica a cargo dos estudantes-professores em situação de transição de conclusão do curso de graduação ou na situação de recém-formado, vindo esses estudantes-professores graduados de diversos cursos, que não só do curso de pedagogia, na sua grande maioria sem experiência/vivência de sala de aula e de aporte em comunidades. São portadores de uma conduta docente inadequada que, segundo Vera Masagão Ribeiro, conduta essa tão seguidamente denunciada pelos estudos acadêmicos.

Pois, a iniciação desse estudante-professor para constituir-se em “profissão”, seja essa a de professor ou formador de formadores, passa por várias fases entre elas o *aprender a aprender ensinar*, o *ensaio-erro* e o *choque de realidade*. Estes fatores, decorrentes dos primeiros anos de docência que propõem as instituições responsáveis pela formação de professor/educador, assumem juntamente com outras instâncias educativas, o planejamento e o desenvolvimento de *programas de iniciação à prática profissional docente* (GARCIA, 1997, p. 66).

No caso do professorado da ALFASOL que constitui mão-de-obra barata (R\$120,00), para dar conta de responder uma dívida social, a erradicação do analfabetismo a curto tempo, é preciso nos questionarmos o que estamos a fazer com estes sujeitos-jovens-alfabetizadores/as e também com estes sujeitos-estudantes-professores percebendo R\$ 150,00 e responsáveis pela formação inicial e continuada desses primeiros – os alfabetizadores(as) – e conseqüentemente daqueles e daquelas que estão na base dessa teia educativa os educandos/as? Quando os resultados de pesquisas e estudos acadêmicos anunciam ser *ética* e urgente a formação específica para atuar na dimensão EJA, em que momento está presente num processo de Educação Popular e no seu âmago a EJA como explicita a ALFASOL ser um de seus paradigmas a formação de qualidade para educandos e educadores? O momento político-pedagógico da ALFASOL diante dos indicadores de resultados urge por uma “coisa em si” chamada “avaliação política-pedagógica” do Programa que, mais do que necessária, buscaria ser ético e coerente com o discurso proferido por todos os sujeitos e instituições parcerias da ALFASOL, inclusive o próprio MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Discurso da qualidade nos processos formativos, da necessária intervenção para operar mudanças, da inclusão social não perversa dos postergados no modelo societário vigente. Basta de tanto marketing estatístico e de expansão do programa, que não deixa de ser uma ação positiva o intercâmbio/troca, **mas** é tempo de priorizarmos também outros aspectos como a qualidade, a eficácia do que fazemos e como fazemos, pois em todo e qualquer processo que tenha pretensões de intervir para mudar o social, o político, o econômico e o cultural não devem priorizar só o cumprimento de “metas” e “espaços” mas comprometer-se política, socialmente e eticamente com os sujeitos respeitando e valorizando suas crenças, seus saberes, sua cultura, os contextos e as subjetividades que constituem esse sujeito-homem e o sujeito-mulher. É preciso

questionarmos e confrontarmos enquanto educadores, professores, formadores o já instituído, o sólido (a ALFASOL), pois não esqueçamos que tudo que é sólido também se desmancha (VASQUEZ, 1977), também se (re)constrói, para operarmos mudanças e *quefazeres* educativos mais significativos.

Necessário se faz confrontar a tradição que ainda existe entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente através de suas práticas. Desse ângulo, diz Florestan Fernandes, a formação política e o trabalho do professor/educador ser objetificado,

agente da pura e simples transmissão cultural, elemento de mediação na cadeia interminável da dominação política e cultural, calibrado numa atitude de neutralidade ética, em que se separam o cidadão, o cientista e o professor, mas que necessita identificar-se com os outros degradados num posicionamento político exemplar, que não pode amparar-se em retalhos das ciências sociais e políticas e exige dele, o educador, a redefinição de suas relações com a escola, com o meio, com os conteúdos do ensino, com os estudantes/educandos, numa crítica reflexiva, que articule a consciência da situação com a ação prática modificada (FERNANDES apud MARQUES, 2000, p. 31).

Nessa complexa relação de poder nota-se que o professorado da ALFASOL em Cortês é um tipo “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1995) que entra no jogo da produção/reprodução da cultura e das forças sociais em luta, **mas** que precisa assumir-se como intelectual produtivo e não utilitário, que para isso exige processos formativos comprometidos e de qualidade, tendo como princípio a reflexão crítica de suas práticas cotidianas articulando o *aprender a ser e a fazer com*, tendo o diálogo crítico como elemento possibilitador junto aos seus e aos sistemas formativos. Diz Freire: “ninguém nasce professor/educador/intelectual e é no convívio com os outros e dentro do grupo social que pertencemos que vamos nos tornando” (FREIRE, 1997, p. 79).

A formação do educador não pode estar voltada apenas para a aquisição de saberes padronizados, de hábitos e habilidades profissionais e isolado do contexto geral

e do clima oxigenado da discussão temática a respeito da formação de profissionais docentes reflexivos. Formação essa que requer do alfabetizador, do estudante-professor, do formador de formadores e das instituições formativas sua inserção no amplo campo do saber que se renova na pesquisa e na atenção ao contexto sócio-político da educação em sua concretude (MARQUES, 2000, p. 122).

Com base nessas discussões, fundamentar a prática docente desenvolvida no cotidiano da ALFASOL em Cortês significa trazer à tona teorias que possibilitem uma dialética epistemológica como essa. Buscaremos refleti-la como algo concreto, que acontece no dia-a-dia num contexto de muita exclusão e miséria seja no espaço da escola ou fora dela. Práticas que são norteadas pela relação educador X educando, não se distanciando de outras práticas ou fazeres corriqueiros da vida desses sujeitos-cidadãos, na relação com o trabalho, com a família, com o Sindicato de trabalhadores/as rurais, com a Colônia de pescadores, com Grupos de mulheres pescadeiras e de parteiras tradicionais, com etnias indígenas e quilombolas. A prática pedagógica se apresenta aos professores, mesmos aos iniciantes sem formação específica para a educação de jovens e adultos, rica em possibilidades para a (re)formulação da teoria e de propostas formativas; no entanto essa riqueza só se cristaliza se houver uma análise sistemática dessas experiências. Professores que em sua formação não foram instigados à aquisição de *postura reflexiva* desde a formação inicial carregam o ranço de serem formados pra serem um bom iniciante, cujas competências não deixarão de se ampliar e de se diversificar ao longo dos anos.

Neste movimento de formação de professores como profissionais reflexivos faz-se pertinente os seguintes questionamentos de Donald Schön (apud NÓVOA, 1997): que *tipos de conhecimentos* e de *saber-fazer* permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipo de formação serão mais viáveis para equipar os

professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? Pois o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* de/os professores e alunos. Para realizarmos esta caminhada epistemológica sobre a formação e profissionalização de docente nos subsidiaremos dos aportes teóricos de Schön e Masagão; já Clermont Gauthier nos subsidiará nas questões referentes aos saberes da profissão docente.

Para Schön há duas formas diferentes de considerar o conhecimento, uma refere-se ao conhecimento como aprendizagem a outra como ensino. Primeiro que tudo a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos de possuir e transmitir aos alunos. Esse saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas, é um tipo de saber categorial e privilegiado. Desse discurso resulta o distanciamento cada vez mais profundo entre teoria e prática, da descrença do que se mostra empírico/de senso comum, embora o discurso proferido pelos que sistematizam o conhecimento formal apresente todo um esforço em dizer o contrário.

Quando do surgimento de práticas ou conhecimentos que não são aqueles produzidos pelos órgãos oficiais como a escola, mas que são relevantes para solução de necessidades imediatas dos grupos, esses não são considerados como legítimos pelos órgãos oficiais e muitas vezes pelos próprios sujeitos ou grupos que os criaram e não os valorizam. Esse tipo de criação/construção Chris Argyris e Schön conceituam de *teoria de ação*, vindo essa ser o conjunto de preposições que está inter-relacionado internamente e que tem o mesmo sujeito de referência, o agente ou sujeito da ação, são

os conhecimentos tácitos, implícitos, espontâneo, intuitivo, experimental do sujeito da ação (VALENÇA, 1997).

Na opinião de Perrenoud (2000), a maioria dos professores, educadores, mediadores de processos populares possuem um conjunto de saberes, técnicas próprias construído no cotidiano de suas práticas que dá conta de atender suas necessidades emergenciais, mas por criação pessoal não são consideradas como legítimas por esse próprio sujeito criador.

Assim, ao estudarmos as particularidades da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular no contexto brasileiro vê-se que tem um fator essencial para o entendimento e compreensão do caminhar cognitivo do educando por parte de seus professores/mediadores; esses educadores devem familiarizar-se com os tipos de saberes que os educandos trazem. Para isso devem prestar atenção aos seus jeitos, serem curiosos, devem também desenvolver a paciência pedagógica para ouvi-los, para auscultá-los, surpreenderem-se e atuarem como um detetive que procura descobrir as razões que ainda levam esse/as jovens e adultos a procurarem essa escola que temos e a entender o processo de construção de saberes e conhecimentos desses/as educandos/as, buscando articular esses saberes de senso comum com o saber escolar.

Isto exige de professores e formadores destes postura reflexiva de suas práticas, ou seja, *reflexão-na-ação*, que embora apresente suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático, ao qual Schön chama de componente do pensamento prático e Habermas (apud NÓVOA, 1997) de deliberação prática. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva torna-se fator essencial para a mudança e o repensar a formação inicial a partir da análise das práticas docentes que alguns educadores/professores exercem sem essa formação.

O desenvolvimento de um *praticum reflexivo*, isto é, um mundo/momento virtual que representa o mundo da prática, mundo esse que pode ser qualquer cenário que represente um mundo real – um mundo da prática – nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira, inventando uma forma específica que busque abranger os processos de transposição de saberes e sua apropriação, a “imitação inteligente” de gestos profissionais, a construção de competências e de posturas em função de um treinamento quase reflexivo, a construção de *habitus* profissionais por meio da interiorização de limites e da estabilização de esquemas de ação. Diz Perrenoud (2002, p. 82):

a função do *praticum reflexivo* é permitir que o docente-profissional tome consciência de seus esquemas no seu quefazer educativo e ao identificar inadequadas posturas, fazer com que essa modifique-se e evolua.

O mesmo deve ocorrer quando da utilização de novas formas específicas de transposição de saberes, superando o que, acontece na maioria das vezes, a simples transposição de conteúdos, sem ir ao âmago desses. Há duas dificuldades para introdução desse modelo num processo de formação de professores, por um lado temos a epistemologia dominante na universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo.

Primeiro ensina-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *praticum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *praticum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar (SCHÖN apud NÓVOA, 1997, p. 91).

Diante dos resultados dos estudos, das pesquisas e das práticas realizadas no espaço da educação de jovens e adultos, tem-se consciência do descompasso entre esses princípios científicos acima e a prática cotidiana da sala-de-aula que exige a aquisição

de outros conhecimentos diferentes dos saberes acadêmicos; professores e instituições formativas têm identificado essa problemática e a lacuna existentes em seus programas de formação para sua resolução. Mas, quando professores e instituição formadora emergirem da reflexão profunda de que um verdadeiro desenvolvimento/transformação em todas as suas dimensões tem na educação uma de suas ferramentas mais poderosa para a exequibilidade desse desenvolvimento, surgirão alternativas de resoluções.

Trabalharão em conjunto para a implementação do *praticum reflexivo* tanto em seu processo formativo enquanto espaço responsável pela construção do conhecimento sistematizado, quanto na ação de formar formadores de cidadãos-alunos, buscando também apoiar os indivíduos-professores que já iniciaram esse tipo de prática, promovendo intercâmbios, viabilizando sistematização e documentação dos momentos dessas práticas. É preciso confrontar o *habitus acadêmico*, que muitas vezes está na contra-mão do *habitus cotidiano-reflexivo*. Neste aspecto, Schön comenta que “sempre há reflexão, mas, no trabalho universitário, ela regula a produção da teoria, enquanto nas profissões humanistas ela regula a ação e a relação; em contrapartida, a teoria pode esperar; porém, os seres humanos exigem uma ação imediata” (apud PERRENOUD, 2002, p. 103).

Por tudo isso a formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação de professores, de forma que a formação do profissional reflexivo tem de ser uma preocupação de todos os educadores, sejam esses formadores permanentes pertencentes às instituições de formação inicial ou continuada, como as universidades, ou não. Esse tipo de formação se faz necessária para livrar esses profissionais do trabalho prescrito, instigando-os a construir seus próprios procedimentos em função da complexidade do aluno, da prática,

do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição/contexto e dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Há quem afirme que o maior desafio para o envolvimento do processo de aquisição de postura reflexiva não está na resistência de proteger uma competência/postura específica já internalizada, **mas** na mudança de alguns gestos, na perda de algumas formas de satisfação, de identidade ou de segurança vinculada a algumas práticas, focalizando as estratégias para o *“fazer com”* e não *“para”*.

Muitas das crises ou mesmo fracassos enfrentados pelas instituições formadoras de docentes não são fruto de incompetência pessoal, mas sim do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção da prática e da formação dos profissionais.

Em tempos de mudanças e incertezas, tempos de modernização da informação e da aceleração da história (FUKUHAMA, 1992), quando o mundo acadêmico pensava ter todas as respostas, as perguntas mudaram. É oportuno questionarmos: que alternativas no campo da profissionalização docente estão em construção? Uma vez que nos últimos tempos emprestou-se à educação o fetiche do conceito de profissional, daí advindo uma educação profissional fetichizada, tecnicista e fragmentada no pensar dicotômico do indivíduo que faz, produz dos seres humanos que pensam (GRAMSCI, 1995). Hoje está em moda a pedagogia das competências para a empregabilidade, vindo essa compor uma noção sem materialidade, um significante escorregadio e vazio. Momento histórico-situado esse em que a totalidade sem dá conta particular, do específico, do real.

A formação universitária para a docência numa perspectiva do pensamento crítico reflexivo torna-se cada vez mais importante, percorrendo as trilhas da responsabilidade ética, política e social, focalizando a preparação que o futuro professor

deve ter nos tempos atuais do emergir de novas necessidades, de novos sujeitos, de novos grupos sociais; para isso é preciso que:

a instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico(as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental (IBERNON, 2000, p. 8).

Muitos autores cujos estudos foram investigados no estado da arte organizado por Haddad (2002) apontam, segundo o organizador, um descaso que a maioria das universidades brasileiras assumem frente à formação de professores; questão que não é colocada nas discussões sobre os cursos de formação, questão de ordem prática e emergencial; assim, dentro do modelo pelo qual vem passando a universidade, a formação de professores ocupa um lugar secundário, as prioridades se enfatizam na pesquisa e na elaboração do conhecimento científico em outras áreas, que não as humanas, e não muito na formação de professores para a docência.

Diante do exposto, agudiza nossa preocupação com relação ao processo de formação docente aligeirado na ALFASOL e dos posicionamentos na defesa da necessidade de uma formação mais específica, mais comprometida, mais duradoura no período de formação docente nas universidades e nos programas de alfabetização e elevação de escolaridade de jovens e adultos, para os que vão atuar nessa modalidade de ensino. Essa formação deve consistir em preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática. É necessário que ela possibilite desde o começo a criação de ambientes de análise da prática, ambientes de partilha/intercâmbios, contribuindo na reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e como se reage em uma sala de aula.

Como enfrentar o discurso pela formação profissional e empregabilidade? Que tipo de formação desejamos? É em meio a essa discussão de profissionalização, profissional, formação, empregabilidade que surge a visão do professor como profissional técnico, dando origem aos modelos de racionalidade técnica e prática, vindo esse modelo provocar a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Segundo estudos realizados por Perez Gómez (1992 apud NÓVOA, 1997) subsidiado pelas proposições de Habermas, na racionalidade técnica, a realização da atividade profissional é, sobretudo, de caráter instrumental – postura adotada em tempos passados pela igreja, hoje pelo Estado e a maioria dos Programas e Campanhas de erradicação do analfabetismo.

Nesse modelo a relação entre o profissional e a produção do conhecimento dá-se sob a forma de subordinação, através da instrumentalização rigorosa de elementos teóricos e técnicas científicas, reduzindo assim o poder de autonomia do profissional que obedece às definições, às normas, às metas a serem atingidas por sua intervenção impostas externamente. Nos últimos trintas anos a compreensão do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

No entanto, não se deve esquecer dos limites e das lacunas desse tipo de racionalidade em processos formativos de docentes diante da realidade social que não se deixa encaixar/enquadrar em esquemas/modelos preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. As novas tecnologias educativas não podem ignorar ou continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, de fenômenos práticos como:

complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflitos de crenças e valores. E mais uma vez são pertinentes as proposições do mestre Schön:

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores (SCHÖN apud NÓVOA, 1997, p. 101).

A atividade profissional prática do professor não pode ser considerada como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Daí serem importantíssimas as contribuições do filósofo, consultor organizacional, conferencista, professor, pesquisador da epistemologia da prática e escritor Donald Schön, sobre a formação do profissional prático reflexivo. Ele aborda três conceitos que integram o pensamento prático: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* (ibid, 1997).

Para Schön, é importante a reflexão profissional, pois à medida que o profissional *reflete-na-ação* ele se torna um pesquisador no contexto prático, não havendo uma separação entre o pensar e o fazer, haja vista que seu pensar resulta numa decisão elaborada que mais tarde necessita se converter em ação. A *reflexão sobre a ação* supõe um conhecimento que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto. Estes procedimentos constituem o pensamento crítico do profissional reflexivo, com o qual enfrenta as situações “divergentes/complexas” da prática e estes procedimentos não são independentes, completam-se entre si para garantir uma intervenção, um quefazer prático racional.

É da perspectiva de uma formação profissional específica e reflexiva para os professores que atuam na EJA, no contexto da ALFASOL em Cortês, que emerge nossa

curiosidade de pesquisar como se concretiza esse “fazer docente”, desprovido de maiores reflexões, compromissos, comprometimentos e de saberes necessários à formação numa relação do ato de educar e educar-se como princípio universal, vislumbrado assim a superação de um fazer docente focalizado na transposição inadequada do modelo de escola consagrada ao ensino de crianças, infantilizando os educandos/as jovens e adultos. A transcendência a esse tipo de representação que ainda povoa o imaginário de educandos/as e educadores/as torna-se desafio e elemento estruturador de processos formativos de docentes de EJA.

Entre os desafios a serem transcendidos pelo modelo de formação reflexiva está a representação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular como ação filantrópica, assistencialista que é reforçada por política de Estado que concorre para cristalizá-la, ainda que nas últimas décadas tenhamos assistido aos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da EJA como parte integrante do conjunto de políticas educacionais. Nesse sentido algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa, exemplo disso é o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), cuja estrutura organizacional e mecanismo de financiamento não favorecem a consolidação de redes capazes de promover de forma continuada tanto a educação dos jovens e adultos como a formação de educadores para assumir a tarefa.

Sem dúvida, a representação assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa. Haddad (1989) em seus estudos constatou que a vinculação de instituições de ensino superior com a promoção de programas de educação de adultos intervenção, mais freqüente das universidades, era a

prestação de serviços a seus próprios funcionários, em grande parte dos casos como ação de caráter “social”, sem vinculação mais orgânica com os Centros de Educação e, portanto, não promovendo a desejável articulação entre a extensão, o ensino e a pesquisa. Ao fundamentarem uma proposta alternativa de intervenção da universidade em prol da profissionalização dos educadores de jovens e adultos, Fávero (1999) destaca também o efeito pernicioso dessa “formação/profissionalização” na perspectiva assistencialista:

a representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a EJA como uma ação de caráter voluntário, doação, favor, missão, solidariedade, ajuda aos mais pobres, caridade para com os desfavorecidos... tais representações, além de desprofissionalizar o educador de EJA e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (FAVERO, apud RIBEIRO, 2003).

Nesse caminho da formação e reflexão da profissão docente, Paulo Freire surge no cenário pedagógico brasileiro como um dos mais importantes teóricos a refletir tais questões. Todas as suas obras primam pela humanização do ser humano em todas e quaisquer natureza de relação que esse ser esteja inserido, sejam processos educativos formais ou não formais. Sua obra *Pedagogia da Autonomia* aporta contribuições direcionadas para todos os educadores; o tema central são os saberes necessários à prática educativa, aliados à questão da reflexão e da formação sobre a prática educativo-progressista através de uma pedagogia fundada na ética e no respeito à dignidade e à própria autonomia do ser educando e do ser educador.

Freire adverte-nos para a necessidade de assumir uma postura vigilante contra todas as práticas desumanizadoras; expressa-nos essa advertência através da seguinte proposição “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Pensar e agir assim

urge por postura educativa de docentes comprometidos política e socialmente com a superação da condição de dominado/ajustado e de objeto dos educandos para a condição de sujeitos empoderados, críticos fazedores de sua própria história, onde o docente/mediador do processo opta por uma educação problematizadora, onde homens e mulheres percebendo criticamente o mundo/realidade onde estão, vão se transformando em reais sujeitos-históricos da construção e reconstrução do saber ensinado e das mudanças. Um ensinar que reconhece o aprender como troca, que respeita os saberes advindos do senso comum, com seus valores, crenças, cultura, permeados pelas relações sociais típicas desses grupos, mas que exige o rigor metódico e o saber escutar.

Outra questão importante na visão freireana sobre a formação docente é o estímulo à pesquisa; o construto dessa postura traz benefícios significativos para educandos e educadores, possibilita também o aproximar cada vez mais a teoria da prática, viabiliza a sistematização de experiências e elaboração de currículo partindo-se da discussão e da comunhão dos saberes de senso comum dos sujeitos educandos com os conteúdos sistematizados na escola. Diz o mestre Freire: “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (ibid, 1996, p. 32).

Paulo Freire deixa claro para nós que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, e que exige de todos nós, educadores ou não, a capacidade de nos indignarmos com o discurso amaciador e miopizante do neo-liberalismo sobre homens, mulheres, jovens, crianças, idosos, negros, índios, quilombolas.

O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica ... no exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente (ibid., 1996, p. 149, 151).

Então, as práticas educativas podem ser compreendidas como questões culturais e de outras relações entre as diversas culturas e, portanto, entre os distintos grupos

humanos, mediados pelas diferentes linguagens (verbais, matemáticas e artísticas) para contribuir com a formação de um ser humano cada vez mais humano e uma cultura capaz de garantir as condições dessa humanização, a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições (SOUZA, 2004, p. 51).

Num contexto que se diz pós-moderno – o qual estamos a vivenciar – mais que o avanço das ciências e do conhecimento, ainda não responde às velhas perguntas, onde ainda cultuamos os mesmos ídolos dos nossos pais, a busca de conhecimentos, de valores, atitudes e habilidades, numa palavra, competências, só têm sentido se contribuem para a promoção da mudança social. Mas uma mudança social direcionada para a construção da humanidade dos seres humanos, de todos os seres humanos. Sem essa perspectiva, a razão de ser de todo e quaisquer processos educativos desaparece (ibid, 2004, p. 52).

Ao repensarmos a formação docente para o exercício do ofício universal de ensinar, de práticas eficazes, de quefazeres educativos significantes, precisamos apropriar-nos melhor da categoria saber docente, saber esse que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber construído no (e para o) exercício/ofício da atividade docente e da profissão (MONTEIRO, 1999). Nesse movimento de apropriação nossas reflexões doravante dar-se-ão com as contribuições do olhar epistemológico de Gauthier sobre os saberes docentes. O conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores/as exerçam o seu ofício com mais competência.

4.4 Que saberes são necessários ao professor em sua formação para desenvolver práticas docentes com eficácia: uma vez que dizem ser um ofício sem saberes e saberes sem ofício

Embora os estudos e pesquisas realizadas por Gauthier (1998) sobre o repertório de conhecimentos próprios ao ofício de ensinar tenham sido voltados para o contexto particular da província de Quebec no Canadá, suas reflexões e proposições muito têm a contribuir com a realidade brasileira no que se refere aos saberes da formação de docentes.

Em sociedades grafocêntricas como a nossa, o saber sistematizado pela escola é o tido como certo, legítimo, categorial e também privilegiado, compreendido também, como elemento possibilitador de inserção social da perspectiva da compreensão do letramento (SOARES, 1998). Nas últimas décadas a Escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel, ou seja, o de construir saberes e conhecimentos que atendam às necessidades básicas de aprendizagem para a sobrevivência dos sujeitos junto aos seus grupos nos diferentes contextos.

Com a aceleração das sociedades mundializantes, a posse do “saber” tornou-se um elemento de primeira importância e a educação se converte assim em um espaço fundamental onde se procede a ordem e a legitimidade de uma sociedade em um curso que mantém a esperança de mobilidade e integração social para os setores mais pobres da sociedade. Há que se contribuir através da educação escolar, mas também da não-escolar, com o crescimento humano de todos e todas, garantindo inclusive sua produção intelectual: ajudar, por meio da educação o sujeito-educando-trabalhador latino-americano e por que não dizer planetário a avançar na compreensão de que a vida pode ser de outro jeito – mais equitativa – e a se organizarem para torná-la mais agradável e viverem sua boniteza (SOUZA, 2004, p. 52-53).

Os questionamentos e as críticas severas também têm sido dirigidos aos professores, por serem eles os principais mediadores entre a escola, os educandos e o

conhecimento. Nesse sentido também são criticados severamente aqueles que os formam, ou seja, as faculdades de educação ou instituições que exercem tarefa semelhante. Questiona-se também a qualidade da escola, da educação dispensada aos educandos/as, a competência dos professores e mesmo das instituições responsáveis por sua formação.

Essa tarefa de refletir e analisar criticamente a respeito da formação dos professores e da profissão docente, não se deve limitar às dimensões técnicas ou organizacionais, mas considerar o próprio cerne da problemática do ensino que consiste em caracterizar a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta docente e que poderão ser incorporados aos programas de formação dos professores (GAUTHIER, 1998).

Deve-se fortalecer os elementos de identidade do ofício de ensinar, instigando o docente a se conhecer enquanto docente, pois somos seres inconclusos (FREIRE), somos sujeitos de faltas (FREUD), daí a necessidade de introspecção para conhecermos melhor a nossa forma de pensar e agir, buscando ter mais segurança, responsabilidade, compromisso e inteireza. Nesse caminhar vamos constituindo os elementos da identidade profissional e definindo os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no ato de ensinar. Mas, o que é mesmo ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício? Se existe um repertório de conhecimento próprio ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?

São proposições assim que nos fustigam a questionar, não no sentido de julgar atributivamente o processo formativo da ALFASOL, tanto no que se refere à formação

dos alfabetizadores quanto também à formação de seus formadores. A curiosidade que nos moveu e continua a nos mover nesta pesquisa sobre a formação docente é no sentido de criarmos condições, mecanismos que possibilitem o “dizer” e o “ouvir” através do diálogo crítico e reflexivo como está se processando essa formação e de que forma esse processo aligeirado de formação rebate nas práticas docentes desenvolvidas nos espaços de sala de aula.

Não é uma questão de gestionar a ALFASOL, de identificar suas fragilidades, lacunas, é mais que isso, é de aproveitarmos o já experienciado junto com os sujeitos na direção de uma análise crítica sobre os avanços desse fazer educativo e seus fracassos, de uma perspectiva do “saber ouvir” para juntos nos fortalecermos através de um processo de (re)construção e (re)organização do processo e de nossos procederes de uma dimensão individual e coletiva partindo do aprender a aprender.

Quando nos referimos ao termo “fracasso” não o concebemos no sentido pejorativo de ruína ou mesmo mau êxito, mas como elemento que anuncia ser preciso rever o processo - de qualquer natureza – de reavaliar não só os procedimentos metodológicos e organizativos, mas considerarmos todas as variáveis internas e externas do processo que influenciam em sua dinâmica sistêmica. Não podemos nos deixar levar por avaliações radicais e alienantes que visualizam o fracasso como algo acabado, mas que não deu certo; é preciso estar atento para perceber e refletir dimensões poderosas e determinantes como as condições sociais e históricas, a diversidade de ritmos e interesses, o sentimento de carência dos sujeitos e dos grupos e o aspecto político e ideológico que direcionam o processo.

Não basta associar o “fracasso” ao aspecto quantitativo ou dispersivo, faz-se necessária a percepção sensível às questões de ordem também subjetivas, pois o fracasso não é algo estático ou coisificado, é dinâmica que envolve o ser sujeito, suas

relações com outros sujeitos e com o meio. Visualizar o fracasso é apropriar-se dele como “objeto de estudo que possibilita captar o que a realidade social é – incluindo o entendimento do que é a ciência que nela se faz – a partir e além do que ela parece ser” (PATTO, 1996, p. 10).

Por isso, quando estamos a falar da formação na ALFASOL em Cortês não estamos simplesmente nos referindo a metodologias, técnicas ou conteúdos formativos, estamos sobretudo a falar de pessoas, seres humanos com seus sonhos, esperanças, frustrações, fome, emoções e sentimentos, crenças e valores. O que aspiramos com esse estudo não é apontar fracassos ou outra coisa; nesse sentido é buscar possibilidades de melhoria, para que juntos possamos lutar pela consolidação de mudanças significativas que venham assegurar no processo também momento de avaliação político-pedagógico do que estamos a fazer e como estamos fazendo a formação desse profissional docente aí envolvido, na perspectiva de gerir maior compromisso social e político na Instituição Formadora e no Programa e que esse proceder seja ético não só com a formação a nível de graduação de docentes, mas também com aquela e aquele sujeito-educador-popular “usado” temporariamente para responder à dívida social.

Daí, refletir sobre o ato de ensinar, compreendendo esse como relação que se trava entre educando e educador, onde estamos a formá-los e eles a nós, nos espaço de sala de aula e muitas vezes fora dela, é sabermos “quando” e “como” mostrarmos ao educando esses “objetos” ou “realidade” visualizados por nosso proceder científico. Por isso, o ato de educar pressupõe “interferir”, “mexer” no jeito de pensar e agir do sujeito-educando, procedimento que exige conhecermos primeiro a nós mesmos (educador), “vir-se a si mesmo” compreendendo nossa própria teoria de ação, para nos identificarmos como sujeito também do processo e em processo de formação e mudança. Nesse pensamento-caminho, definir a identidade profissional docente é

situação *sine qua non* para se refletir sobre o repertório de conhecimento próprio dessa profissão.

A busca por afirmação identitária da profissão docente e do magistério vista como profissão só para “mulher” é resultante da relação de semelhança que se estabeleceu entre o termo “ensinar” e “cuidar”, vindo esse último constituir um dos elementos associados à figura de “mãe e mulher”, modelo culturalmente relacionado à feminilidade que perdurou por muitos anos no meio sócio-cultural. Essa expropriação de identidade constitui-se num dos elementos que desqualifica a profissão docente, disso também decorre o descaso com a educação, a falta de interesse e vontade política, a má remuneração, a infantilização da EJA, deste estigma da educação como ato de cuidar de crianças como mãe, expressa assim uma visão extremamente machista e capitalista. Nesse caminho reflexivo sobre a feminilização da educação, Paulo Freire mais uma vez contribui magnificamente através de uma de suas obras intitulada “Professora sim, tia não”.

O Brasil tornou-se “professor do mundo” expressão mencionada no discurso do professor Michael Apple (Estados Unidos) no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre este ano, por seu acúmulo e experiências eficazes com a educação popular e processos de gestão participativa, fato que vem exigir que essa como qualquer outra profissão deve formalizar os saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias, através do desenvolvimento de um corpus de saberes.

Já dizia o pensador Antonio Machado (apud MORIN, 2003, p. 10): “o caminho só se faz caminho, ao caminhar-se”, nessa visão o ofício de ensinar só se tornará profissão quando desenvolver um corpus de conhecimentos especializados, bem demarcados, científicos e padronizados, transmitido pela educação profissional e por práticas docentes. Assim não deve ser considerada ação que qualquer pessoa ou mesmo

profissional de outra área do conhecimento possa realizar. No olhar epistemológico freireano, ensinar é uma especificidade humana que não se constitui só da transmissão de conhecimentos.

Assemelha-se ao olhar freireano o olhar epistemológico de Clermont Gauthier (1998) quando diz que para ensinar é preciso:

1- **Conhecer o conteúdo** – que durante muito tempo pensou-se e muitos ainda pensam que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de educandos, que se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem mergulha nesse ofício diariamente sabe muito bem que deve planejar, organizar, avaliar, que não pode esquecer os problemas de disciplina, que deve estar atento aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos educandos;

2- **Ter talento** – seria um erro esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial. Já dizia Dewey (1929) “o problema daqueles que têm talento é que, tal como o tesouro de um faraó, eles o levarão consigo para o túmulo”;

3 - **Ter bom senso** – isso supõe que o bom senso seja a coisa mais bem partilhada no mundo, e que só haja um senso, ou seja, o “bom”, pois não existe bom senso em si mesmo, o senso é plural, assim visto que a educação é o lugar por excelência dos conflitos de valor e de perspectivas, visto que ela é o centro de nossas angústias coletivas, clamar pelo bom senso é forjar uma quimera, é querer um mundo unitário que não existe, que nunca tenha existido ou que não mais existirá;

4 – **Basta seguir sua intuição** – isso implica em ouvir as “mensagens” de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão; a intuição adia uma reflexão crítica e contínua sobre os saberes, pois é preciso desvelar esses saberes;

5 – ***Ter experiência*** - ouve-se dizer freqüentemente que ensinar se aprende na prática, errando e acertando; o saber experiencial ocupa lugar muito importante no ensino, entretanto, esse saber não pode representar a totalidade do saber docente, ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas;

6 – ***Ter cultura*** – o saber cultural é essencial no exercício docente, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância, ao docente não basta ter um ou dois desses conhecimentos para desenvolver o ofício de ensinar, mas buscar mobilizar todos esses juntos a outros que possibilitem responder às situações concretas do processo de aprendizagem dos educandos no e fora do espaço de sala de aula.

O desafio da profissionalização no campo do ensino não aceita só os conhecimentos acima mencionados como formalização de saberes e habilidades específicas do ensino, pois só esses impedem o emergir de outros saberes profissionais mais específicos e não relacionados só ao campo da competência mas à posse de um saber próprio do ensino. Os saberes docentes conceituados por Maurice Tardif (2002, p. 34) “são aqueles adquiridos para o trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática”.

No percurso da construção de saberes que “abasteça” o professor, perceber como e em que sentido o docente mobiliza esses buscando dar conta da complexidade e especificidade dos saberes construídos no (e para o) exercício da atividade/prática docente e da profissão, Gauthier propõe três dimensões de saberes que passam a constituir essa construção, o que ele mesmo denomina de “reservatório de saberes” como:

- ***O saber da disciplina*** – esse corresponde às diversas áreas do conhecimento, não são produzidos pelo professor e sim pelos pesquisadores, mas que, para ensinar, o professorado o extrai, daí passa a conhecer os conteúdos que constitui aquela disciplina impondo-lhe as transformações necessárias para o que Chevallard denomina de transposição didática, Shulman de conhecimento pedagógico da matéria e Durand de imagem operatória, oriundo da ergonomia cognitiva, vindo esse a se tornar um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina;
- ***O saber curricular*** – são as transformações culturais que o saber disciplinar sofre para tornar-se num currículo a ser ensinado (transposição), esse programa/currículo serve de guia para planejar e avaliar, o professor deve “conhecer o programa” que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimento: o currículo;
- ***O saber das ciências da educação*** – são os saberes adquiridos na formação docente a respeito de vários aspectos relacionados à educação, à escola, à carga horária, ao desenvolvimento da criança, às classes sociais e outros que servem como pano de fundo em sua ação pedagógica;
- ***O saber da tradição pedagógica*** – a tradição pedagógica era “dar aula” no singular/individual; essa ação agora dá-se no coletivo, essa representação de “dar aula” no magistério é muito forte no início da formação docente e precisa ser desmascarada e criticada, pois esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas e erros que serão adaptados e

modificados pela experiência e validados ou não pelo saber da ação pedagógica;

- ***O saber experiencial*** – torna-se regra quando repetido, assume atividade de rotina é uma coisa pessoal e privada e confinada ao segredo de sala de aula, composto de truques e estratégias, está intimamente ligado com o hábito, o que o limita é exatamente o fato de ser feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por métodos científicos;
- ***O saber da ação pedagógica*** - é o saber experiencial quando se torna público e testado pelas pesquisas em sala de aula; os princípios que os apóiam podem ser comparados e avaliados, tornando-se regras de ação; conhecidos e apreendidos por outros professores, esses saberes tornam-se os mais necessários à profissionalização do ensino, não poderá haver profissionalização do ensino se esses não forem explicitados, por constituírem um dos fundamentos da identidade profissional do professor; na ausência desse saber validado o professor recorrerá ao da experiência, ao da tradição, ao bom senso... saberes com limitações que não o distinguem dos cidadãos comuns.

Assim, a qualidade de um saber não constitui uma garantia automática do reconhecimento social de uma profissão. Estamos lidando com um “ofício”, o de ensinar, que *não admite* realmente possuir saberes formalizados. Daí a expressão “um ofício sem saberes” que rebate num “saber sem ofício”, que também desencadeia e reforça a desapropriação de identidade desta “profissão”, ou seja, a de ensinar. Assim, nessa busca por identidade como pensa o sistema educativo nacional despertar interesse e credibilidade dos sujeitos sobre esse “ensino” – que não é um objeto ou coisa estática,

mas relações de aprendizagens entre os sujeitos e o meio – se esse resiste e retarda refletir sobre si mesmo, atitude essa que expressa tamanha ignorância de uma área que trata exatamente do conhecimento, confinando-se ao segredo de sala de aula e aos jeitos e trejeitos de professores sem maiores iniciativas de formalização e conceitualização desses saberes que se fazem urgentes e necessários.

Em tempo pós-modernos, como o que estamos a viver, a educação é vista como um dos elementos possibilitadores do exercício de cidadania e o professor um agente importante na busca da excelência educacional; desvelar os saberes que ele utiliza é uma condição para formalização de sua profissionalização, buscando-se assim identificar quais são as práticas, os saberes e as competências que contribui para a concretude, para a visualização e eficácia desse acanhado “ofício de ensinar”.

As pesquisas analisadas e organizadas por Gauthier (1998) e sua equipe sobre os saberes docentes apontam que as universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são ao mesmo tempo, um pólo de produção e de legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e de certificação dos conhecimentos (JOBERT, 1985 apud GAUTHIER, 1988, p. 70). O papel delas é fornecer os conhecimentos necessários e garantir que a formação deva ser bastante longa e sistemática, a fim de que certos padrões de alto nível de formação sejam atingidos. Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo.

Essas mesmas pesquisas revelam que a eficiência do ensino há tempos atrás era associada a/ao:

- Traço de personalidade do professor;
- Rendimento dos métodos;

- Sala de aula como caixa preta;
- Concentração das observações só nas atividades em *si* e *não* nos efeitos do ensino;
- Professor visto como mero administrador do material didático;
- Ensino visto como processo-produto.

E, apontam também ser necessária maior e melhor apropriação do conceito de “repertório” para que, a partir dessa, possamos explicitar algumas considerações a respeito das sínteses das pesquisas analisadas a respeito da natureza de um repertório de conhecimentos específicos do ensino, propondo que:

1 – Esse repertório de conhecimento deve ser definido antes de tudo a partir do trabalho do professor em sala de aula; é nesse contexto de sala de aula padrão que a tarefa de ensinar requer certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados. É importante haver um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja tirada da prática na sala de aula e comprovada pela pesquisa;

2 – É importante precisar que um repertório de conhecimento próprio ao ensino não engloba todo o saber do professor, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente;

3 – O repertório deve ser tirado da prática docente, deve examinar o que o professor faz realmente na sala de aula;

4 – Conceber esse repertório de conhecimento próprio ao ensino como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula;

5 – Um repertório de conhecimento próprio ao ensino será constituído de e expressarão fatos – enunciados denotativos ou declarativos – e de enunciados que indicarão ações a serem empreendidas – enunciados prescritivos ou procedimentais;

6 – A atividade docente, incluindo sua dimensão afetiva, se estrutura em torno de duas funções fundamentais: - a organização e a manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens, onde o professor deve estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação, “controlar a classe”;

7 – O essencial de um repertório de conhecimento próprio do ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores – seus comportamentos e seus enunciados – para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

O momento político-pedagógico no país é de (re)definição, (re)estruturação, (re)construção, (re)democratização. A educação também está a passar por esses (re's) e mais especificamente a educação de jovens e adultos. Souza (1998) já acenava na década de noventa para a necessidade de se desenvolver nos educandos e nos educadores algumas competências específicas nessa área de conhecimento como:

- Competências pessoais;
- Competências sociais;
- Competências metodológicas;
- Competências ligadas à flexibilidade de negociação;
- Competência ética;

- Competência argumentativa;
- Capacidade tecnológica e técnica;
- Capacidade de gestão;
- Capacidade de decisão.

Diante do aqui anunciado e ao mesmo tempo “denunciado”, temos consciência das limitações de nossas reflexões e proposições sobre práxis, conscientização, comprometimento social e político, inexperiência democrática, sobre o ensino, sobre o saber e a profissão docente, sobre o profissional reflexivo de Schön, institucionalização da EJA e tantas outras temáticas importantes no campo da EJA, mas também temos consciência do que aqui foi discutido à luz desses teóricos que muito contribuíram e continuam a contribuir no campo da educação e da formação docente, o quanto nos instiga a busca por aprofundar nossa visão epistemológica para um quefazer qualitativo e eticamente comprometido com esses e essas alunos-professores e também com nós mesmo agentes de formação em formação e mudança.

Quantos outros saberes diante desses saberes aqui apresentados anunciam que a prática pedagógica necessita ser constantemente refletida e criticamente avaliada a partir dos saberes, das habilidades e competências que educandos, educadores e instituição formadora vão (re)construindo no cotidiano de suas vidas/práticas, pois as práticas (tradicionais) não resistem por muito tempo às mudanças/novidades, em virtude do surgimento de novas teorias que vão sendo construídas diariamente a partir das reflexões críticas sistemáticas sobre si mesma. Esses saberes todos definidos pelos autores são construtos valiosos ao “fazer docente” de todos os professores e em especial ao professorado de jovens e adultos e também às instituições responsáveis pela formação docente. No capítulo seguinte buscaremos refletir por que muitos desses

saberes acima mencionados são desconhecidos pelo professorado da ALFASOL em suas prática docente no cotidiano de sala de aula.

CAPÍTULO V

CARACTERIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como havíamos anunciado anteriormente, neste capítulo analisaremos a prática docente dos diversos sujeitos envolvidos no Programa Alfabetização Solidária – ALFASOL, sob a coordenação pedagógica do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular – NUPEP da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Para a realização dessa fase de nosso estudo optamos pelos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, por essa examinar aspectos mais profundos e subjetivos que consideramos ser de suma importância nas relações sociais que se travam entre os sujeitos – educandos e educador no espaço de sala de aula – e o meio, como também seus sentimentos, suas emoções, seus desejos e suas falas, buscando aprender a observar, a registrar e a analisar esses discursos e essas interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998).

Isso por entendermos que esse discurso não é atravessado só pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso (FOUCAULT, 1969 apud ALBUQUERQUE), de forma que essa linguagem utilizada no discurso torna-se lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

De forma geral, o método qualitativo proporciona um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lida com informações mais subjetivas, ampla e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos. No nosso caso, escolhemos uma das categorias da pesquisa qualitativa que é a fenomenológica através da observação participante e da técnica de entrevista semi-

estruturada e entrevista de grupo focal. No caso da *abordagem fenomenológica*, denominada por Aaker (1990) como de orientação, tem como propósito “transferir” o pesquisador para o ambiente que lhe é pouco ou nada familiar, fazendo com que experimente as mesmas sensações, problemas, necessidades e satisfações da população pesquisada – que no nosso caso deu-se durante os três anos de acompanhamento pedagógico nas turmas da ALFASOL em Cortês.

Ao se “transformar” em membro dessa população/grupo, o pesquisador aprende e apreende sua linguagem, seu vocabulário, seu discurso e adquire subsídios mais consistentes para sua pesquisa, a partir de uma interação muito próxima com a realidade, sob o ponto de vista do universo pesquisado. Já no que se refere à *entrevista de grupo focal*, desde sua concepção há mais de 40 anos, tem apresentado ciclos de popularidade, despertando o interesse dos profissionais não só de marketing – área que primeiro explorou essa técnica – como também de sociólogos, engenheiros, pedagogos e de outros pesquisadores acadêmicos. Para Caplan (1990), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”, tendo como objetivo central identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos em pesquisas fenomenológicas é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências.

Buscando ser coerente com a escolha que fizemos de realizarmos este estudo de caráter científico sob o olhar da abordagem fenomenológica, após a produção dos dados realizaremos a descrição, análise e interpretação dos mesmos, articulando-os ao referencial teórico do trabalho. Será através da análise de discurso, compreendida como técnica que propicia a análise das comunicações orais e escritas, que trataremos o material produzido. Faz parte da nossa proposta de pesquisa e do procedimento

metodológico, contar com o olhar crítico dos sujeitos participantes da pesquisa sobre os resultados (in)conclusivos do trabalho investigativo, num encontro no Município para discussão, reflexão e apropriação desses dados sistematizados a fim de darmos consistência e validação ao trabalho realizado.

Achamos ético e necessário descrevermos rapidamente o contexto sócio, geográfico e político no qual está inserido o lócus desse estudo/pesquisa. Aqui nesta paisagem nordestina a expressão social, política, pedagógica e geográfica é tão rica de significados e tão impregnada de história e de lutas que os seus traços componentes se destacam sempre bem ordenados e desordenados, em função do elemento criador de sua vida econômica – a cana-de-açúcar, da cultura desta planta, da indústria açucareira e do seu comércio. É esta zona geográfica, com cor local tão característica e com tão definida unidade econômico-social (CASTRO, 2003) que se constitui no lócus de nossa pesquisa, mais especificamente a Zona Canavieira da Mata Sul do Estado de Pernambuco, cenário nacional marcado pela opressão, pela exclusão de tudo, pela fome de tudo e por promessas frustradoras e descompromissadas de Programas e Campanhas de erradicação do analfabetismo.

É oportuno lembrar que a caracterização e estrutura de funcionamento do Programa Alfabetização Solidária enquanto objeto desse estudo encontra-se com riqueza de detalhes no II capítulo, ao nos referirmos à Trilha-Caminho da EJA no cenário nacional. Porém, nunca é demais lembrar que esse é mais um Programa destinado inicialmente às áreas consideradas “bolsões de pobreza” das Regiões Norte e Nordeste do país, cenário de fome, miséria, exclusão e ainda da figura opressora do Usineiro e do trabalho escravo na cana-de-açúcar. Programa também de caráter compensatório, temporário e aligeirado, tendo como fonte financeira doações da iniciativa pública e privada, de organismos internacionais e do próprio MEC.

Assumi como princípio norteador desencadear processos de alfabetização de jovens e adultos, como possibilidade de criar as condições de atendimento de forma adequada às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores e de processos formativos inicial e continuado de alfabetizadores. Embora o programa explicita ser sua ação a de alfabetizar, as salas de aula se apresentam como salas de pós-alfabetização, comumente conhecidas como multisseriadas.

A ALFASOL, enquanto “objeto” de estudo de nossa pesquisa, imerso nesse universo que é o campo educacional onde pinçamos uma de suas partículas que é a EJA, para dessa extrair um dos elementos constitutivo de seu núcleo atômico, a prática docente, enquanto partícula desse todo, mas com suas especificidades, onde todo esse labirinto de significados e significantes toma forma e vida através das ações e relações do “ser humano” em sua dinâmica e inteireza, abre significativo espaço de estudos para as Universidades, que pouco se interessam por este segmento de ensino.

Nesse sentido, o posicionamento do Prof. Dr. João Francisco de Souza, Coordenador Pedagógico da ALFASOL na UFPE através do NUPEP, vem fundamentar o exposto acima ao afirmar no início da parceria com a Coordenação Nacional da ALFASOL que “se o programa no final não servisse para nada, ia servir pelo menos para as universidades descobrirem o Brasil depois dos 500 anos... e que poucas são as Universidades que olham esse como objeto de estudos, pesquisas, reflexões e discussões”.

Nossa escolha pela ALFASOL como campo de pesquisa não se deu no intuito de investigá-la em sua totalidade, não, o que nos instiga a estudá-la é, sim, compreender e inventariar o construto dos saberes da ação para o exercício da prática docente do professorado de Cortês e analisar se estes estão fundamentados teoricamente nos princípios metodológicos de educação de jovens e adultos, tendo como suporte

epistemológico os autores aqui estudados, e tudo isso também atrelado aos princípios norteadores do programa e da proposta político-pedagógica da instituição formadora/UFPE.

O fio condutor de nossas reflexões deu-se sobre a necessidade de uma formação específica para se atuar na EJA, fato que na prática torna-se bastante contraditório, pois nem os alfabetizadores – onde boa parte desses só possuem o ensino médio e alguns com estágio supervisionado na área da educação infantil – nem seus formadores possuem também essa formação teórico-metodológica específica. Essa realidade contextual nos lembra as prerrogativas de Gadotti (2000, p. 39) ao afirmar que

Há muitos anos que a andragogia (Furter, 1974) nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio nas nossas metodologias. Os programas de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador.

Outra dificuldade e elemento profundamente impactante no programa é a falta do comprometimento social e político do mesmo em não assegurar a continuidade da escolaridade desse aluno-trabalhador e a rotatividade do programa que, a cada cinco meses, muda os alfabetizadores e os “alfabetizandos”. Essa rotatividade acontece por exigência do próprio programa em nome do que ele diz “oportunizar” a primeira experiência e o intercâmbio com outras pessoas de cultura diferente nos espaços de capacitação. Porém no imaginário dos alfabetizadores(as) essa primeira experiência assume a representação do “primeiro emprego” em consequência da bolsa de R\$ 120,00, que no final das contas subtrai-se os R\$ 0,98 do CPMF cobrado pelo Banco do Brasil e mais os custos com transporte para deslocassem do sítio/engenho para a sede/centro do Município, que no caso de Cortês o deslocamento fica em torno de R\$ 4,00, na realidade o alfabetizador aí recebe R\$ 115,02.

Isso tudo sem esquecermos os atrasos nos pagamentos dessas bolsas, onde muitas vezes o módulo encerra e o pagamento ocorre tempos depois. É tudo muito aligeirado, é todo um faz de conta, faz de conta que se assume compromissos com o aluno e com a comunidade, é um faz de conta que o programa contribui para inserção social desse aluno-trabalhador, que tem seu tempo ocupado por uma “escola-projeto” que não se dá conta da dimensão deste “tempo” no imaginário desse aluno e seu significado na vida de homens e mulheres que precisam garantir a sobrevivência de sua família, sujeitos esse situados em um contexto histórico-cultural que só existe o ofício “trabalho” durante quatro meses do ano (período do corte da cana) e mesmo assim esse trabalho não é ofertado a todos esses pais de família imersos num processo perverso de inclusão e da “igualitária” globalização.

A Experiência da Universidade Federal de Pernambuco//NUPEP com a ALFASOL

A participação da UFPE/NUPEP no Programa Alfabetização Solidária circunscreve-se nas ações de Coordenação Pedagógica no que se refere à capacitação inicial dos alfabetizadores e ao acompanhamento pedagógico nas comunidades em caráter de formação continuada; essa parceria é oficialmente concretizada através do formulário “Termo de Adesão”, vindo o mesmo acontecer entre os Municípios e a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária com sede em Brasília.

Esse termo é composto por três tipos de formulário: o de nº 1 trata do Levantamento de Informações de Transporte nos cursos de capacitação dos alfabetizadores, o de nº 2 refere-se ao Levantamento de Informações de Hospedagem e Alimentação nesses cursos, já o de Nº 3 refere-se à Atualização do Cadastro Bancário do Coordenador Municipal onde constam dois campos a serem preenchidos no mesmo

formulário. O primeiro diz respeito aos dados pessoais do Coordenador local – que sempre é representado por uma pessoa da Secretaria de Educação Municipal, no nosso caso em Cortês é a Professora Joelma Valéria da Silva Costa; já o segundo campo do formulário deve ser preenchido com os dados do Executivo Municipal e o da Secretária de Educação do Município – em Cortês o executivo é representado pelo Sr. Prefeito Ernane Soares Borba e a secretária a Sra. Maria Rozivânia Nascimento e Silva.

Na conta bancária da Coordenação local são depositados os recursos destinados à operacionalização do programa e na do executivo recursos para a aquisição da merenda dos educandos, recursos esses que em muitos municípios passaram-se muitos módulos sem receber e seu valor per capita é de R\$ 0,17 centavos.

Quanto ao “Termo de Adesão” para formalizar a parceria entre o Programa e as IES é composto por três itens, a saber: 1- Considerações – que trata da mobilização nacional para redução dos índices de analfabetismo no Brasil, da responsabilidade do poder público em ofertar EJA, da necessidade de estimular a integração de jovens e adultos na continuidade de seus estudos. 2 - Comprometem-se as IES a indicar pessoas idôneas para os cargos de Coordenador Pedagógico, Coordenador Setorial, Gestor Administrativo, cadastrar e matricular os alunos, elaborar e enviar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da IES ao ALFASOL, manter estreito contato com o executivo e coordenação municipal e com o monitor e alfabetizadores, proceder a capacitação inicial e continuada e as visitas de acompanhamento. 3 - Compromete-se a ALFASOL – priorizar os atendimentos aos municípios na mesma unidade da Federação onde se encontra a IES, analisar a apresentação devolutiva dos PPP e Relatórios mensais de acompanhamento, cooperar na resolução eventual da paralisação dos Municípios, divulgação de teses, artigos e material didático, publicação da Revista Alfabetização Solidária, visibilizar ações de extensão comunitária das IES. 4 - Disposições Gerais – as

IES são responsáveis pelos dados inseridos no site www.alfbetizacao.org.br/sistema; a duração da parceria das IES com os Municípios é de quadro módulos podendo ser prorrogada. O documento/formulário encontra-se no apêndice deste trabalho para maiores esclarecimentos.

O NUPEP, núcleo que coordena a ALFASOL, foi criado em 1987 no Departamento de Serviço Social, onde funcionou até 1994, ano em se transferiu para o Centro de Educação da UFPE e passou a ser Coordenado pelo prof. João Francisco de Souza – professor doutor do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da educação do Centro de Educação da UFPE, com várias obras publicadas na área de EJA. Desde o início tem dado ênfase ao educador de jovem e adulto; articula-se também com setores sociais que realizam a educação em movimentos sociais, com diversas secretarias de educação do Estado e dos Municípios e com Universidades nacionais e internacionais. O NUPEP tem caráter universitário, interdepartamental, interdisciplinar e interinstitucional, apresenta um acumulado de experiências tanto no campo da pesquisa como no ensino e extensão.

Durante sete anos vem capacitando alfabetizadores(as) da ALFASOL; também faz parte de suas ações o Programa de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) e do Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos, PROMATA. Possui uma proposta político-pedagógica para EJA que se adapta a todos outros projetos/programa que busquem esse Núcleo. Essa proposta do NUPEP vislumbra que trabalhadores-estudantes recebam uma formação humana integral (pessoal, profissional, cidadão, cultural, artística e estética), possibilitando a homens e mulheres, educandos e educadores, maiores e melhores condições de vida, atendimento às suas necessidades básicas de aprendizagem, de qualificação profissional, na perspectiva da construção de competências, autonomia e do empoderamento pessoal e coletivo respeitando a cultura local.

Proposta que por sua flexibilidade busca atender aos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) enviado às IES pela coordenação nacional do programa, quando do atendimento aos seguintes itens: 1- Marco Conceitual e Metodológico da EJA adotado pela IES; 2- Seleção dos Alfabetizadores(as); 3 – Formação dos Alfabetizadores(as); 4 – Desenvolvimento do Curso de Alfabetização; 5 – Avaliação Geral do Projeto; 6 – Continuidade dos estudos de EJA; e 7 – Demais Projetos da IES.

5.1 Descrevendo e Analisando os dados construídos

Como primeiro procedimento metodológico observamos o grupo nos curtos espaços de visita de acompanhamento ao Município durante os três anos de Coordenação setorial, observações com ressalvas, pois a cada seis meses o grupo mudava em virtude da rotatividade do programa. Ao solicitarmos a permissão de um desses grupos para fazerem parte da pesquisa e, permissão concedida por esse, concentramos as observações por oito meses, em seguida utilizamos os questionários para colher opiniões e assim produzir os primeiros dados vindo dos partícipes, dados produzidos junto ao grupo dos 10 alfabetizadores, outro com a Coordenação pedagógica local e, por último, outro com a Secretária de educação do Município.

O questionário buscava explorar junto às alfabetizadoras três categorias que contemplavam nossa pergunta de pesquisa, a saber:

- 1- O saber da formação para atuar na EJA;
- 2- O saber da ação;
- 3- Prática docente.

Nessa trilha dos procedimentos metodológicos, buscamos “auscultar” o discurso do Prof. João Francisco de Souza que além de Coordenador-fundador do NUPEP e do Programa Alfabetização Solidária neste Núcleo é também como bem disse o Mestre Freire na dedicatória de sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “A João Francisco intelectual cujo respeito ao saber de senso comum jamais o fez um basista e cujo acatamento à rigurosidade científica jamais o tornou um elitista” (FREIRE, 1997).

De agora em diante apresento as perguntas e respostas norteadoras do discurso de Souza que no seu interior buscou desvelar o que faltou, o que aprendemos com essa experiência enquanto IES para que, se continuarmos com a parceria, possamos todos sentir prazer e dar significado ao que pretendemos continuar a fazer.

Em primeiro lugar quis saber qual a opinião do professor João Francisco em relação à ALFASOL, quando essa é apresentada ao país como Política Pública de EJA; pude perceber que suas respostas vinham perpassadas por referenciais étnico-culturais desse eu-indivíduo e desse mesmo eu-sujeito coletivo e histórico que é Souza.

Um primeiro elemento que é importante nessa questão de Política Pública ou Compensatória é que ninguém sabe o que é isso, há uma confusão danada. Qual é a política que não é compensatória nesse país? Apenas a política econômica. O que é uma Política estruturante no plano social? Como é que uma Política econômica exige, delimita ou condiciona uma Política Social? É Política de Estado, é Política de Governo, é Política Social, tem adjetivo para tudo e ninguém sabe o que está fazendo e muito menos dizendo, ou, não quer saber.

Em todas as políticas públicas(inclusive, por que não se denominam às políticas econômicas de políticas públicas?), o componente mais forte é o Assistencialista. Não conheço uma que não seja (a não ser nas afirmações e justificativas). Vela que isso se repete, desde sempre e para sempre, em vários campos: da saúde, da habitação, e por ai vai.... é um verdadeiro tapa buraco. Você não fala de Política Social para rico, nem para a classe média, é só para pobre. Quando se fala em educação e trabalho só pensa-se em pobre. Pois, para os outros setores se incluem as iniciativas no campo da economia: formação de recursos humanos. Então, tem um bando de coisa aí nas afirmações do campo Pedagógico, Sociológico e Político extremamente furado. Inclusive os intelectuais desse país não

conseguiram ainda demarcar uma concepção clara dessas questões.

Essa discussão sobre Política Pública e a utilização de adjetivos como diz Souza, sem ao menos nos darmos conta do que estamos a falar, exige compreensão e “apropriação” dessas terminologias e conseqüentemente do conteúdo implícito nos discursos de Governo, do Programa e dos atores constituintes dessa relação tão complexa que é a relação humana.

Nessa direção também caminham as questões relativas à Institucionalização da EJA que, antes de qualquer coisa, busca reconstituir a credibilidade Social. É preciso termos consciência do que estamos a querer, precisamos nos “apoderar” das informações, participar mais das diversas discussões com mais inferência para daí fazer melhor nossas escolhas político-pedagógicas, conquista de autonomia para decidir e gerenciar de forma coletiva todo e quaisquer processo/programa que nos envolva.

A grande questão em discussão não é só se há ou não Política Pública de EJA ou institucionalização da mesma, se há recursos, nem tão pouco a falta de competência; nosso maior problema tem suas raízes na falta de “vontade política”, cuja construção depende de intervenções conscientes e aguerridas da categoria (ROMÃO apud GADOTTI, 2000).

Depois dessas reflexões sobre Política Pública, gostaria que o senhor (prof. João) historiasse um pouco como se deu o ingresso da UFPE/NUPEP no Programa Alfabetização Solidária.

No 2º semestre de 1997, a UFPE foi convidada a participar da avaliação do projeto Piloto. O reitor me chamou e perguntou o que pensava o Centro de Educação e NUPEP sobre a questão. Na verdade era um convite para que a Universidade entrasse na primeira fase de expansão do Programa. Entendemos, então, que em se tratando de um programa do Governo Federal seria contraditório a Universidade, sendo também um órgão desse mesmo Governo, ficar de fora do programa de escolarização da população, mesmo que fosse um programa com poucas chances de resultados positivos no sentido da elevação da escolaridade da população. Tratava-se de um trabalho de apenas seis meses que não previa a continuidade nem um chamado e apoio aos municípios para que integrasse os alunos egressos num programa regular de EJA dos municípios. E esse nosso posicionamento

apresentamos no plenário da avaliação realizada em São Paulo. Apresentando-o em forma de questionamento:

1) Como envolver o Município efetivamente, pois ele não poderia vir a ser só palco onde acontece o programa, inclusive, tinha-se que pensar e programar o destino dos egressos dos seis meses de sensibilização para que retomassem ou iniciassem sua escolarização; 2) Se o Programa não servir para nada, ia servir para as Universidades descobrir o Brasil depois dos 500 anos.

No primeiro ano foi muito tranquilo, não houve atraso dos recursos, não houve imposições, a universidade era bastante autônoma no sentido de executar, avaliar, tanto a formação como o acompanhamento. No final de dois anos é que as coisas começaram a se complicar pela expansão desordenada e sem infra-estrutura do programa, além; a) Da obrigatoriedade do material didático “Viver, Aprender” pelo MEC; b) A imposição em termos de controle sobre a questão do acompanhamento. As relações começam a ficar muito difíceis, além da centralização burocrática e redução do tempo de capacitação que de 15 dias passa para ser de 5 dias e atualmente é de 3 dias.

Professor João o que provocou o afastamento da UFPE/NUPEP do Programa?

Além de todos os problemas indicados, anteriormente, teve uma gota d'água. Foi quando nós enviamos uma programação de capacitação para junho de 2001. E a coordenação, enviou apenas uma parcela dos recursos. Com essa parcela, realizamos as atividades de capacitação de uma parte dos municípios. A segunda parcela, só foi depositada em setembro. Então, convocamos os municípios que faltavam ter seus professores capacitados. Iniciamos a capacitação, então recebemos um telefonema da coordenação dizendo: “suspende tudo, quem autorizou a fazer essa capacitação nesse momento?”. Respondi: “a chegada do dinheiro. E mais, não vamos suspender nada. Vamos concluir o processo. E o NUPEP não fica mais nisso. Se a UFPE vai ficar ou não, é problema dela. Então, a Pro-Reitoria de Extensão foi procurada pela coordenação, negociaram e a Setorial de Extensão do Centro de Educação se responsabilizou”.

Ouvindo a fala desse Coordenador Pedagógico acima e buscando refletir criticamente esse bloco de seu discurso, lembramos dos posicionamentos desses vários pensadores aqui estudados no campo da EJA, quando se referem à falta de seriedade e vontade política para com a educação nesse país e em especial quando se trata de EJA, onde esses adultos são vistos pelos organismos que financiam os programas educativos dessa modalidade como faixa da população não mais produtiva, assim não impulsionam recursos financeiros para o Município.

A própria ALFASOL utiliza esse mesmo discurso discriminatório quando determina a faixa etária para a formação de turmas entre 15 e 24 anos. Além do mais é explícita a falta de comprometimento e seriedade para com os sujeitos e instituições envolvidos com esse programa, quando faz de conta que alfabetiza e empodera as IES a realizar ações que são de sua jurisdição, centralizando e controlando o que fazer e quando e com quem fazer.

Não existe “diálogo” na perspectiva freireana entre a ALFASOL e seus parceiros. Mesmo que o Programa prescreva em seus Princípios Norteadores pauta-se na visão desse educador popular. Pois, como dialogar com quem impõe o uso de um material didático específico para todo o território nacional e até internacional; onde ficam o respeito e o direito às questões referentes à diversidade cultural (SOUZA, 2001). Quando a relação de “poder” que se trava entre a ALFASOL e esses é de “poder sobre” (ROMANO, 2003) e não “poder com”, a relação de comando obediência ainda alimenta o Programa.

Como podemos falar de autonomia, inserção social, de ressocialização, de cidadania se nem ao menos paramos para “ouvir” os parceiros que dão vida e concretude ao que se denomina de ALFASOL e Coordenação Nacional. E esse “ouvir” não é só o que “desejamos ouvir” ou “ouvir” suas críticas e questões, mas refletir só o que me interessa. É mais que “ouvir”, é “auscultar” o que o outro está a me dizer através do confronto em sua fala que enquanto linguagem conflitante vem carregada de valores, sentimento, emoções e subjetividades por sermos “seres humanos” em busca de nossa “conclusão”. Faz-se urgente nos indignarmos (FREIRE, 2000) com posturas anti-dialógicas e autoritárias de programas que se dizem “educativos”.

O que o senhor diz a respeito da rotatividade do programa, que a cada 6 meses muda alfabetizadores e alfabetizados e, como fica essa continuidade se eles já se encontram em salas multisseriadas da ALFASOL:

O processo não é sério e coisa similar em termos de seriedade vem ocorrendo com o programa “Brasil Alfabetizado”. Copiam-se os modelos, continua a mesma coisa infelizmente. Isso poderia ser uma boa fase de 6 meses para sensibilizar o educando para ir a escola, descobrir que é capaz de aprender, aí se entusiasmar, criar uma vontade e se motivar para dar continuidade, mas parece que tem sido uma frustração a mais. Então aquilo que parecia ser no início maravilhoso os 5 meses de aula e 1 de capacitação com a presença da universidade no Município que poderia tornar-se uma oportunidade excelente para um diálogo maior, uma oportunidade bem mais para os alunos que 5 meses de “passagem” pelo programa.

A linguagem do discurso utilizada pelo marketing do programa “passaram pelo programa tantos alunos” poderia torna-se mais significativa se demarcasse assim “foram alfabetizados tantos alunos”, isso se houvesse mais seriedade, respeito e compromisso no que se faz.

O problema não era que fosse 5 ou 6 meses, foi a falta de sincronização mínima necessária para garantir o fluxo das entradas e saídas a cada 6 meses de alunos e alfabetizadores. Isso poderia ter sido interessante se a estrutura municipal pudesse ser trabalhada para incorporar esses alunos egressos do programa na rede oficial, mas como a coisa foi mal conduzida não serviu nem para o Município nem para o aluno e nem para os alfabetizadores.

Essa questão da rotatividade do programa não deve ser entendida apenas na direção de oportunizar um maior número possível de jovens e adultos para a aquisição da “primeira experiência” e de intercâmbio com outros grupos nos espaços de capacitação. Percebe-se que essa terminologia utilizada por Souza toma outras dimensões, entre outras a de expansão/visualização/marketing do programa. Desse ângulo de reflexão não é só “oportunizar”, é mais que isso. O intento do programa é mesmo a questão “quantitativa” que pouco se sensibiliza para o que venha a ser “qualidade”.

Tudo é feito de forma muito rápida, aligeirada, é assim mesmo, é coisa para pobre, é de qualquer jeito, esse “corre-corre” não respeita, nem se compromete com os diferentes ritmos dos sujeitos, dos contextos, muito menos com suas expectativas e interesses em relação à escola.

Qual sua opinião no que se refere às ações da ALFASOL na África?

Em minhas andanças por esse mundo afora, há poucos meses tive oportunidade de conversar mais de perto com o pessoal da Coordenação de Educação do Cabo Verde em um evento na Universidade de Portugal e eles estavam bastante irritados com a falta de material e reclamavam do professor-universitário que acompanha o Programa lá, diziam que quando esse professor vai para as visitas de acompanhamento só permanece lá 2 a 3 dias. Comentaram também que o professor-universitário brasileiro não consegue interagir com o debate local, se for para continuar assim eles não querem mais. Isso é uma brincadeira com as pessoas, com o país, com os municípios e com a própria universidade.

Essa insatisfação do povo africano “denuncia” a falta de seriedade e de responsabilidade ética-profissional e “anuncia” que esse Programa necessita “conhecer a si mesmo” em seu próprio país, para daí “pensar” em expandir suas ações de forma responsável e solidária e não “solitária” para com o povo africano. A ALFASOL mais uma vez perde a chance do que poderia vir a ser “significativa” oportunidade de mostrar e demonstrar suas habilidades e competências enquanto ONG no campo da educação de jovens e adultos.

Perdeu de “vender” um “produto” de qualidade por não querer “ouvir” seus parceiros, patrimônio fundamental e razão de sua existência. Isso nos lembra o episódio do ovo da galinha e do ovo da pata, que o da pata é mais nutritivo de melhor qualidade e o da galinha bem aquém, mas a galinha faz marketing pesado, cacareja varias vezes, bem alto para chamar atenção de todos e vender seu produto, coisa que a pata não faz. Assim fez a ALFASOL, cacarejou/marketou bem alto e conseguiu vender seu produto aos africanos sem dar importância à qualidade de suas ações.

É preciso aprender a “ouvir” pois, segundo Freire, é o contexto, interpretado e argumentado, que indica as pautas do que fazer educativo, de seus conteúdos e de suas exigências, possibilidades, impossibilidades, probabilidades, obstáculos e chances. (SOUZA, 2001).

Como ficam as questões relativas à formação dos formadores de alfabetizadores do programa?

No caso do NUPEP de início o grupo de formadores de alfabetizadores era constituído pelos próprios professores da universidade, era um grupo pequeno que iam aos municípios, com a expansão do programa foram agregados ao grupo inicialmente estudantes de graduação e pós-graduação que estavam em torno do NUPEP e que acompanhavam as capacitações que nós fazíamos. Fato que a gente supunha ser momento de formação para esses estudantes.

Daí, esses estudantes começaram a fazer o acompanhamento nos Municípios também, mas sem formação inicial. Também dependia de quem era esse estudante, era preciso estar sempre envolvido no processo. Mas, você tem razão, a gente nunca teve um curso de formação, faltou uma sistematização no sentido que esse aluno pudesse ir também explicitando a compreensão que ele tinha do processo. Mesmo que essa vivência no NUPEP tenha sido positiva, essa formação não foi feita formalmente.

É uma coisa a ser discutida com todos que foram envolvidos nessa vivência com o NUPEP, o que eles aprenderam à medida que foram obrigados pelas circunstâncias a fazer formação inicial e continuada dos alfabetizadores. Fato que não nos garante que mesmo o professor da universidade assim como esses estudantes de graduação tivessem as condições de saber fazer um processo de alfabetização de jovens e adultos, o acompanhamento e o debate político no Município.

Mais uma vez a gente peca pelo aligeiramento, pela pressa e com essa postura “fragiliza” a profissão docente. Se o ofício de ensinar é culturalmente visto como um ofício sem saberes, sem formação, coisa que qualquer um pode fazer, com esse voluntariado só reforçamos essa visão. Lembramos do incansável Mestre Freire quando de suas reflexões e proposições a respeito dos saberes necessários à prática educativa, onde esses passam a exigir rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige criticidade sobre a prática, exige ética e estética, segurança e competência profissional.

E mais, tem-se a idéia de que o conhecimento que socializa, insere, certifica e qualifica profissionalmente o construído, sistematizado e validado pela Academia.

Então como conceber esse grupo de estudantes universitários a “intervir” em programas de alfabetização de jovens e adultos sem formação específica e nem ao menos reflexões críticas sobre suas ações.

Isso nos reporta às discussões de Souza quando afirma que “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que o habilitarão como a formação sistemática requer” (1994, p. 127).

Diz Freire: “O professor que não leva 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” (1996, p. 103).

Respalda Gauthier:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias. Assim, para ensinar não basta saber os conteúdos das disciplinas, não basta ter talento ou seguir a intuição, não basta ter bom senso ou experiência, ou afirmar que a base do ensino é a cultura. Esses deixam o docente no mais estéril amadorismo (1998, p. 20).

Advogar unicamente em favor desses saberes num campo tão complexo como o da EJA é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário.

Qual o seu sentimento e a avaliação que o senhor faz com relação a ALFASOL?

Mais uma vez, uma comprovação de que o Governo não faz nada sério para a população, só faz coisa pela metade e confirma que “escola não é para o povo” não é para o trabalhador rural ou urbano ou para a dona de casa, é para a elite.

É mais uma frustração tanto para o Município como entidade da federação como para o aluno, por que:

- a) Em termos da dinâmica com o Município acho que a gente (IES e ALFASOL) não soube tratar;
- b) Toda complicação administrativo financeiro desmoralizou o Programa;
- c) Não se deu a continuidade que era de se desejar com o Município para garantir as vagas dos alunos egressos do Programa ;
- d) Eu não conheço até hoje nenhuma avaliação global do programa;
- e) A falta de recurso impossibilita o acompanhamento, como também a falta de apoio dos Municípios

O sentimento é de frustração, é mais um fracasso do Governo, mais que do Governo da Sociedade Brasileira que nunca levou a sério e nem leva hoje a questão da escolarização dos setores populares. Ninguém quer escolarizar a população não, o discurso é só para esconder a falta de vontade política. Pois só se dá o “mínimo”, o povo precisa do “máximo”.

Essa é a sociedade do conhecimento, da tecnologia, disso e daquilo, mas na hora de oferecer é só 2 ou 3 meses, organizativamente nós não conseguimos escolarizar a população. As IES não olharam isso como objeto de estudo, a gente (IES) tem ar tão prepotente, pensa que os problemas é sempre dos outros e não olha para o nosso próprio umbigo.

Ou faz as coisas por fazer, ou para sustentar-se politicamente mais do que financeiramente ou para fazer de conta que está inserindo a população. Escola para a população a sociedade brasileira não está fazendo, porque se quiséssemos escola mesmo a gente colocava a meninada dentro da escola 24 horas do dia e 365 dias do ano.

O melhor prédio, o melhor equipamento estava nas escolas das favelas, dos sítios e não uma coisinha para fazer de conta. O discurso é que a sociedade precisa da maior competência tecnológica e científica, isso e aquilo... Só oferece a população o “mínimo” e em condições mais precárias possíveis, é preciso examinar todas as conversas/discursos do Governo.

“Fome Zero” tudo é “zero”, mas a “alfabetização não é zero”.

Antes de refletir e fazer a interlocução ao discurso do Prof. João Francisco, vamos descrever a fala da atual Coordenadora Pedagógica da ALFASOL na UFPE Setorial de Extensão, professora Beatriz de Barros de Melo e Silva e no final da fala da professora analisaremos suas falas à luz dos teóricos desse estudo.

Iniciou como capacitadora na área de Artes, participando só da formação, senti as dificuldades do programa quando passei a ocupar a função de Coordenadora setorial, mas mesmos assim fazia com muito prazer.

Depois se afastou da ALFASOL por perceber que não tinha mais sentido, pois não havia recursos nem respeito do próprio Município para o Programa.

Percebe, ao trabalhar com a ALFASOL duas dimensões de problemas:

- 1) Problemas com a própria ALFASOL em seu interior organizacional;
- 2) Problemas causados pela ALFASOL na relação com o Município e Universidade.

Para uma retomada é necessário que a Coordenação Nacional do Programa “dialogue” no sentido de também “ouvir” a Universidade a respeito de:

- a) Questões Financeiras
- b) Questões de encaminhamento da Formação e traslado dos alfabetizadores(as);
- c) Restabelecer com o Município o trabalho com o Programa sem deixar nada solto;
- d) Três dias para a Capacitação “in loco” com um só capacitador nós não acreditamos nisso;
- e) Hoje para se trabalhar com a ALFASOL se necessita de licitação e nós como Universidade, não podemos fazer isso ;
- f) Atualmente a exigência é, primeiro realizamos as visitas de acompanhamento pedagógico no Município e só depois é que a ALFASOL ressarcir os custos.

Quando Souza expressa em seu discurso a “prepotência” da Universidade quando da realização de alguma atividade com a massa popular, isto nos remete às reflexões de Flávio Brayner (1999) quando tenta mostrar

O quanto a Universidade nasce como instituição diferenciada e voltada à formação dos “Herdeiros” (para ainda insistir nas expressões de Bourdieu) e assim permanecerá ao longo da modernidade, afastando de seu convívio os agentes ou vetores de infecção provenientes daquele mundo de sombras e ignorância que o povo representava **e ainda representa**. Curiosamente, num determinado momento, ela toma os produtos “semiculturais” da sociedade de massas como objeto de um interesse intelectual crescente que, doravante, estariam longe de ser entendidos como subalternos ou marginais.

E Gauthier (1998, p. 70) diz:

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização, são também pólo de produção e legitimação do saber, são instituições de difusão e de certificação do conhecimento.

Marques (2000, p. 198) propõe:

É crucial, portanto, se preocupe e se ocupe a universidade com a formação do educador competente para a atuação nos campos da educação. Preocupação e tarefa da universidade, que quanto à formação sob a forma de cursos regulares de licenciaturas, quer quanto às suas corresponsabilidades no que tange ao ensino nos demais níveis, com os quais necessita **articular-se** estreitamente.

Souza (2001) respalda:

Hoje, esses processos estão marcados pela tematização e problematização da diversidade cultural, pois o ponto de partida da prática pedagógica **deve** ser sempre o mundo humano, em sua complexa configuração histórico-cultural com suas contradições, ambigüidade e possibilidades.

E Scocuglia (2001) afirma:

E, finalmente, esses intelectuais precisariam se dispor a **ouvir** críticas, ao debate, enfim, ao exercício de uma democracia que, sem pressupor a sua liderança “enquanto donos da verdade e da justiça”, requer o seu trabalho específico como fundamental à construção de uma educação popular com a “cara” do nosso tempo histórico. Tempo marcado pela fragmentação social, pela heterogeneidade, pela multiplicidade de vivências interculturais e, principalmente, pela persistência do flagelo da exclusão – adotada como regra histórica da própria constituição da sociedade brasileira, desde a invasão portuguesa – há 500 anos.

E o Mestre Freire resume quando nos faz refletir sobre a essência da importância do “diálogo” entre os homens e mulheres e também entre esses sujeitos e os sistemas. E a Universidade é um desses sistemas pertencentes ao Governo que deve sair da “clausura da caverna Platônica” para ir em direção ao possível, ao humano, ao “povo” com postura ética e humilde, para “permitir-se” o confronto de “saber” no espaço de conflito das linguagens diversas nos discursos, perpassadas por valores sócio-político-culturais de uma perspectiva da validação desse conhecimento “culto” aí construído.

O diálogo freireano exige o “ouvir” com amor, “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo, os homens e instituições que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Se ninguém educa ninguém, ninguém se

educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 52). Nesse caminho Universidade, IES, Município, alfabetizadores(as), alfabetizandos(as), formadores(as) e a ALFASOL se educam em comunhão com respeito e responsabilidade social e política na esperança da superação de nossas in experiências político-pedagógicas.

O discurso da Equipe de Formadores:

O grupo de estudantes-formadores que na estrutura do Programa ocupa a função de Coordenadores Setoriais é constituído por dez pessoas; entre essas temos graduandos e graduados na área de Geografia, Administração de Empresas, Filosofia, Pedagogia e Biologia. Desse universo só nos foi possível realizar entrevista com seis, três mulheres e três homens, onde duas dessas pessoas são mais antigas no grupo que as outras quatro.

As falas desse grupo serão aglutinadas e somando-se a essas o conteúdo de um Relatório Avaliativo de um momento de Formação e todos serão refletidos no conjunto, isso pelo fato de alguns desses estudantes-formadores não se sentirem à vontade quanto à sua identificação, reação que consideramos normal em estudos dessa natureza.

O sonho dos estudantes-formadores da ALFASOL - NUPEP em receber uma Formação docente específica e de fazer um Acompanhamento pedagógico de qualidade nos Municípios poderá tornar-se possível se a ALFASOL, que não é só uma sigla com reconhecimento cartorial, mas um grupo de sujeitos-sociais inseridos num movimento histórico-cultural, por isso mesmo dinâmico, “ouvir” e “dialogar”, procedimento que deve tornar-se o princípio norteador de seu fazer político-educativo.

A pertinência de refletirmos a importância da questão da responsabilidade ética para com esses e essas que se propõem a ingressar em Programas como a ALFASOL na perspectiva do “sonho possível” da alfabetização como formadora da cidadania, sem

perdemos de vista seus limites enquanto prática educativa (FREIRE, 1997). Pois toda prática/atividade que participemos “exige” de nós que a exerçamos com responsabilidade, num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas, transformações essas que por sua vez vão viabilizando cada vez mais e posta em práticas de uma educação, de uma alfabetização voltada para a conscientização, libertação e responsabilidade social e política.

Por tudo isso não dá para estudantes-formadores desenvolverem ações de “formação” do ângulo do voluntariado, da vontade de ajudar, sem a necessária rigorosidade metódica e ética e da formação específica para esse fazer. Vejamos a exemplo esses formadores quando falam de suas expectativas e de sua formação.

Logo de início a gente quer realizar o trabalho, mas o Programa não oferece condições para fazer, houve defasagem na qualidade que tinha o Programa. Não tinha dimensão das dificuldades do Programa, quando a gente chega para trabalhar com EJA é como se caísse de para quedas, numa coisa que você não conhece, acho que isso aconteceu com todos aqui, EJA é uma discussão recente e muitos confundem com educação infantil. A gente fica solto, sem nenhum direcionamento.

Uma formação mais sistematizada não houve, eram discussões mais gerais, mais o específico da EJA não. Assim uns consegue fazer alguma coisa outros ficam mais no tradicional, a formação se faz “urgente”, não dar para se fazer o trabalho solto, sem refletir as práticas, cada um na sua viagem.

Temos muitas dificuldades de fazer formação de alfabetizadores, porque não somos alfabetizadores, não compreendemos do que estamos a falar e a mandar as pessoas a fazerem, por isso foi ser alfabetizadora, isso me deu mais segurança.

Nunca fiz formação específica para EJA aqui, minha experiência com turmas da prefeitura de Recife foi o que mim ajudou, tinha a idéia, as reflexões daqui são superficiais não ajuda, tem que ser uma coisa mais específica e sistematizada.

Os mais antigos simulam situações que acontece nos Municípios para nós os recém-chegados, hoje nós temos uma proposta para realizarmos encontros para discussão de questões não só administrativa como também pedagógicas do Programa.

Se educar perfila sua importância na perspectiva do desenvolvimento humano e sustentável, então a educação - seja para crianças, jovens ou adultos - não se reduz a ser uma ferramenta ou meio para alcançar o desenvolvimento, mas é desenvolvimento em si mesma. É possível que, contudo, educadores, alfabetizadores, formadores atuem “irresponsavelmente”, é possível que não se preparem para ser eficazes cada um a seu modo, é possível que não sejam coerentes. Aí, a “irresponsabilidade” no nosso caso pode estar na instituições, no Programa, nos sujeitos das práticas, não na natureza mesma da prática.

A ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesma da natureza humana, constituindo-se na história como vocação para o “ser mais”. É desse aspecto do fazer docente comprometido e ético que esse coletivo de formadores “propõe significado” à ALFASOL e passa a exigir dessa e da IES parceiras a formação específica para sua atuação profissional, onde, da articulação dessas não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, buscando articular esse comprometimento com o Projeto Político Societário emancipatório.

Essa falta de segurança, de compreender melhor do que se está a falar e a “mandar” o outro fazer, essa urgência por reflexão crítica sobre a prática e proposições de formulação de uma proposta de formação e acompanhamento pedagógico mais consistente, parecem expressar na fala dos estudantes-formadores o sentimento de “tomada de consciência” (FREIRE, 1980) das fragilidades de sua “formação” para o que estão se propondo a fazer na ALFASOL com o professorado da EJA em Cortês e relacionando-se também com os pressupostos de Perrenoud (2000) ao dizer que “a competência dependerá da capacidade de religar saberes”. Aqui estamos a falar da capacidade desses formadores. Por isso continua a esperança do “sonho possível” não sonho utópico do ideal imaginário, mas como atingimento do “inédito viável” –

formação e acompanhamento pedagógico eficazes – que exige a superação de uma situação problema através da práxis.

Embora os formadores sejam possuidores dessa vontade constante de “ajudar” tanto os alfabetizadores como os alfabetizados, não resolveram a problemática do descaso e da falta de vontade política para com a EJA somente por meio de seus desejos, sentimentos, ou seja, de suas subjetividades. Por que afirma Freire:

Ensinar exige estética e ética: mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar senso é a condição entre nós, para ser. Educar é substantivamente formar. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos (1996, p. 37).

Na continuação de seus discursos (dos formadores), aponto no bloco a seguir suas aprendizagens enquanto Coordenadores Setoriais da UFPE/NUPEP no Programa ALFASOL:

Esse dois anos foi de uma aprendizagem muito rica, é uma coisa que não se enumera, não se calcula, fui obrigada a escrever, porque não somos educados para escrever e nem para pensar. Aprendi a ter autonomia e autoria dos meus pensamentos.

Aprendi que a academia “prende” muito a gente, nos limita e a estrutura da escola também, a estrutura física da escola limita muito, gostei de trabalhar com EJA fora da escola, isso me deu mais liberdade, fico mais a vontade e o aluno também.

Aprendi também que a concepção que temos da estrutura física, organizativa e cognitiva de escola lhe “amarra”, você fica enquadrado, pois na escola você escuta que “você **só** pode isso”, mas “**não** pode isso, aquilo, aquilo, aquilo outro, **não** pode nada”. Nela você tem que entrar “bonitinho”, “organizadinho”, sentar sempre em fileira, quando senta em “circulo” é porque o professor “avançou” muito. Nela tem horário certo de entrar e sair.

Aprendi que apesar das dificuldades e da diversidade regionais é uma grande experiência. Mesmo com dificuldades de ordem política e regional o objetivo do programa é bom, não sei se atingido em sua extensão, mesmo ao chegar numa sala e ver 15 ou 20 alunos e como disse “jesus cristo, se tiver um ou dois ali reunidos em meu nome eu

estarei ali” e o alfabetizador ali está com formação ou não, tenta passar aquele conteúdo, está dando uma força aquelas pessoas.

Houve crescimento pessoal e profissional, conheci a realidade social e geográfica de nossa região numa sala muito longe com apenas o alfabetizador e três alfabetizandos. Vi a dificuldade desse ao se deslocar para a sala de aula, numa bicicleta na escuridão da noite tendo como guia/direção o “tato” como a mesma fala, mesmo com tantas limitações ela é rigorosa com o horário indo até as 22:00h, por gostar do que faz.

A dimensão humana, a satisfação e o crescimento nas pessoas me ensinaram enquanto coordenador setorial que não há R\$ 150,00 que pague esse aprendizado, vi o carinho e cuidado com que as alfabetizadoras tratam a merenda, pois essa junto as festinhas e bingos serve de estratégias para “atrair” o aluno para ir a escola.

Vi o desespero de uma alfabetizadora por não saber trabalhar com idosos e eu em nada pude ajudar, uma outra que desejava formar alunos leitores quando a mesmo há 10 anos tinha lido um livro.

As expressões “nós não fomos educados para pensar e falar” e “a academia prende, limita” e “a estrutura física, organizativa e cognitiva da escola amarra, enquadra”, são expressões que anunciam haver ainda o fantasma da “cultura do silêncio”, da obediência e do conformismo de que é o sujeito-aluno o “culpado” pela sua situação de iletrado, pela situação de fome e miséria que se encontra. Como diz Souza: “nada é levado a sério nesse país quando se trata de educação para o povo”.

O modelo de escola que temos, com sua estrutura de organização e funcionamento, não foi feito para o “povo”, não foi feita para o aluno-trabalhador rural ou urbano de EJA que sai da labuta diária do canavial, da agricultura, da pesca artesanal, sujo e com fome, que ao chegar nessa “Escola” que temos e que só oferece o “mínimo” a esses e essas, não oferece local apropriado para tomar um banho e nem para oferecer um prato de comida.

Se a escola que temos ainda utiliza as “festinhas” para “obrigar” o aluno a ir para essa escola e não “escuta” esses sujeitos que a “compõem e lhe dão significado”, oportunizando a esses e essas “o sentimento de pertença, de escolha e de participação”

na construção da Escola “desejada”, torna-se “urgente” repensar esse modelo de Escola e de Ensino, por que

Na Escola que fazemos... se firmam, pedagogicamente também, alguns passos de saber e refletir sobre o saber, próprios da cultura popular; passos e métodos da resistência possível e da reprodução necessária. São passos e métodos que embasam uma criticidade emergente, que brota tanto mais inovadora quanto mais nós (cientistas) soubermos retomar alguns pressupostos fundamentais de nossa cientificidade (FREIRE, 1988, p. 11).

Nessa escola que fazemos existe uma proposta de escola, de escolaridade e de uma pedagogia do abraço (MORIN, 2003) que descubra, com os olhos críticos no espaço da rua, do canavial, do mangue e da lavoura, as complexas lições que esses homens e mulheres apreendem só de saber sobreviver (op.cit., p. 11). Essas universidades informais vão se inter-relacionando com a universidade formal e vão formando esses estudantes-professores-formadores e demais sujeitos envolvidos em programas de alfabetização de jovens e adultos.

Além do conteúdo metodológico necessário na escola que fazemos, é importante também a atenção ao caráter político dos nossos quefazeres e do nosso comprometimento. O contexto local deve ser o ponto de partida e chegada da Escola e dos Sistemas educativos, a rua, o canavial, a favela são elementos fundamentais das discussões, reflexões, escolhas e decisões a serem tomadas junto com seus atores. Espera-se que essa dialética entre o saber popular e o científico venha a promover a eleição de elementos de uma e de outra cultura a partir do confronto de seus diferentes saberes na construção de novos saberes teóricos e práticos (SOUZA, 2001).

Na Escola que fazemos não basta só o carinho, o cuidado e os saberes da experiência ou da intuição; se faz urgente o “diálogo” como possibilidade de mediação “interclasse”, ou seja, aqui entre alfabetizadores, alfabetizados, formados, IES,

ALFASOL, Governo e Sociedade civil. É a interdisciplinaridade desses vários conhecimentos que de fato conta para a transformação social e não só aqueles nascidos nos gabinetes dos especialistas e na academia.

Por isso a obra de Paulo Freire não foi – continua sendo – importante só no âmbito da educação popular e da alfabetização; a cada dia compreendemos melhor o que ele representa enquanto um intelectual que “propõe a superação do modelo de escola e de educação que se faz no Brasil e no mundo” (FREIRE, 1988, p. 18).

Sentimentos dos Coordenadores Setoriais da ALFASOL na UFPE-NUPEP:

Sinto um peso, uma grande responsabilidade ao representar a Universidade no Município, eles (a comunidade do Município) nos ver com elevado nível de conhecimento, por isso nos recepcionam com um cuidado muito grande.

Me sinto bem e satisfeito, eu vi pessoas “cegas” e hoje “enxergam” isso me incentivou a dar aula numa Escola Pública do Estado. O sentimento é de que no Programa a gente não vive o ideal. Sinto-me responsável em auxiliar, ajudar as pessoas.

Sinto a “angústia da busca” por não ter com quem dividir/socializar minha prática. As vezes sinto que nós somos os “leprosos”, nós coordenadores setoriais da ALFASOL, pois somos nós que formamos, acompanhamos o município e as salas de aula e “nós não temos nenhum contato com a Coordenação da Solidária”. Não temos nenhum momento de socializar isso com pessoas de outro Estado, os encontros da Semana da Alfabetização é só para apresentar trabalhos científicos, mas essas questões pedagógicas, nossas dificuldades e outras coisas não têm espaço.

Sinto que a Universidade **não** é feita para o povo e sim para uma minoria de intelectuais que pensa, já que, quem ta fora, mesmo que seja do espaço físico e pensa que não pode entrar se entrar acha que está “invadindo”. Isso retrata o sonho de um funcionário-aluno de EJA da própria universidade, que a muitos anos gostaria de conhecer um de seus prédios. E ao realizar esse sonho, ficando lá de “cima” e olhando para os que estavam em baixo disse; eles pequeninhos que nem eu, estão nos meus pés.

Conteúdo do Relatório Avaliativo de um momento Formação da ALFASOL/NUPEP:

Carga Horária: 8 horas aula por dia, totalizando 24 horas aula.

Avaliação:

De maneira geral acredito que o trabalho foi feito de maneira responsável como sempre, mas foi prejudicado devido a exigüidade do tempo. Três dias torna inviável a garantia do convívio mínimo do grupo entre si e entre as atividades e discussões que normalmente apresentamos nas nossas capacitações.

O fato de estarmos diante de pessoas muitas vezes sem nenhuma formação para EJA, limita-nos por demais numa abordagem mais aprofundada sobre a mesma e seus sujeitos com os quais iremos trabalhar. Insisto em dizer mais uma vez que além dos módulos serem curtos, necessitamos ainda de tempo do professor-alfabetizador para que possamos ter ao menos mais aprofundamento sobre essa modalidade de ensino.

Outro fato que dificultou o trabalho não durante a capacitação, mas durante as visitas mensais é falta de apoio das autoridades municipais para que façamos o nosso trabalho, falta esta refletida na falta de transporte, local de trabalho, alimentação do grupo, infra-estrutura para a realização das oficinas dentre outros.

Do ponto de vista pedagógico, foi interessante o trabalho, pois o grupo demonstrou grande participação nas atividades propostas, ficando somente como aspecto negativo a ser apresentado a falta de tempo para que pudéssemos vivenciar mais e melhor as atividades que tínhamos para apresentar.

Críticas e Sugestões: dentre as críticas apresentadas pelo grupo temos:

Maior tempo de capacitação, pois se teve a vantagem para muitos de ser no município, o tempo foi muito pouco, três dias não deu tempo de vivenciarmos como gostaríamos o que tínhamos.

A falta de condições do Apoio e da Coordenadora de se fazerem presentes no trabalho pelo fato de estarem o tempo todo literalmente correndo para nos garantir um maior conforto.

Não juntar dois módulos, pois isso dobra o trabalho do coordenador e do apoio e inviabiliza a captação de recursos junto à prefeitura, pois tem sempre o argumento que agora são mais pessoas...

Ser enviado pelo programa, um documento para ser lido e assinado pela prefeitura reforçando o seu compromisso, para um melhor andamento do Programa no município e reafirmando as suas obrigações, que ao que me parece foram esquecidas ao longo dos anos.

Tempo maior para preparação da capacitação, com uma comunicação prévia ao município, para que o mesmo possa se organizar para tal evento.

Não demorar tanto entre a seleção e a capacitação, pois isso leva a desistência de muitos professores.

A volta da merenda pois os alunos não cobram isso sempre que os visitamos.

Pontualidade no pagamento das bolsas pois isso tem contribuído cada vez mais para o descrédito do Programa nos municípios.

É preciso refletir também sobre o “prazer” ou “não prazer” do que fazemos, pois a eficácia de nossa prática circunscreve-se no sucesso psicológico de sua realização, pois o sujeito histórico-cultural aí imerso é constituído por objetividades e subjetividades, como frustração, angústia, sentimento de exclusão, crenças e valores, gênero, raça e etnias, traços pertinentes a todo ser humano, chegando essas a terem caráter indissociável por serem dialéticas.

Se a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma atitude dialética, é possível a práxis autêntica (FREIRE, 1987). Daí ser necessário que os estudantes-formadores expressem seus sentimentos sobre o seu processo formativo na ALFASOL/IES, na perspectiva de mudanças necessárias ao fortalecimento da identidade da profissão docente.

É do ângulo da subjetividade que o formador-educador deve ter sensibilidade, boniteza, afetividade e percepção aguçada para compreender que há diferentes modos de “falar” e “ouvir” entre o povo e os sistemas e que uma educação verdadeiramente revolucionária seria então a que ensinasse o povo, o educando, o educador, o formador a

“gritar”, a dizer sua palavra, a fazer-se “ouvir” pelos Governos, Instituições e Programas que se dizem educativos.

A responsabilidade de representar o “monstro” que é a academia muitas vezes gera “medo” nesses que têm que a representar sem a devida formação; esse distanciamento da academia da massa popular gera insegurança em detrimento do “poder” ainda inquestionável dessa instituição que sendo “pública” ainda muito discrimina e exclui o sujeito singular, em nome da onda mundializante, machista e capitalista.

Na expressão “ver lá no chão, embaixo de meus pés” me parecer soar como “eu o todo poderoso” ao menos uma vez “eles” estão aos meus pés. Aos pés desse aluno-trabalhador que passou a vida toda sendo mandado, oprimido e proibido de entrar, falar, gritar é um pouco o que Freire diz sobre “a contradição opressor-oprimido”, onde esse “ser menos” hospeda o opressor em si por alguns instantes e passa a ser opressor também. Com anunciações como estas só nos resta lutar por uma escola e uma educação onde sua missão espiritual seja a arte de ensinar para a “compreensão humana”, compreensão entre as pessoas, entre essas e os sistemas como condição para garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Este propósito requer o conhecimento das duas formas de compreensão na visão de Morin (2001, p. 94):

A compreensão intelectual ou objetiva que passa pela inteligibilidade e pela explicação e, a compreensão humana intersubjetiva, que vai além da explicação, dar no apreender em conjunto, no abraçar junto o texto e o contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno, comporta um conhecimento de sujeito a sujeito... Esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

5.2 O Dito na Formação e o Feito na Ação: constituição do Repertório de Saberes da Prática Docente na ALFASOL – Cortês

O espírito investigativo nos alimenta e retro-alimenta no caminhar deste estudo na perspectiva de compreender como o professorado da ALFASOL no Município de Cortês constrói seu repertório ou reservatório de saberes (GAUTHIER, 1998) para ensinar, buscando explicitar o que o discurso e suas ações nos revelam acerca de suas estratégias para alfabetizar, da formação que recebem para atuar na EJA e das habilidades presentes na prática docente. É nossa curiosidade e objetivo nesse estudo, compreender e inventariar as estratégias desse fazer docente.

O grupo de alfabetizadores da ALFASOL em Cortês selecionados para esta pesquisa é formado de sete alfabetizadoras e três alfabetizadores, na faixa etária de 18 a 22 anos, a maioria com o ensino médio. A trajetória de vida desse grupo aponta elementos de diferentes ordens que vão se construindo e re-construindo no caminhar do ser mais. A motivação para ser alfabetizador(a) é explicada pela falta de opção de emprego no local e oportunidade de aquisição da primeira experiência. Todos têm uma sala de aula seja no centro do município ou no engenho; todas possuem mobiliário em condições boas de uso, quadro-negro; o material didático e de apoio atende às necessidades de educandos e educadores(as), as instalações sanitárias também se encontram em condições de uso, as instalações onde se encontram as salas são de bom aspecto, pois todas as salas encontram-se inseridas nos prédios das Escolas do Município que passaram recentemente por reformas.

Nossas observações revelam que:

- 1 - A arrumação das salas é de forma tradicional, embora o número de alunos muitas vezes seja pouco, possibilitando assim uma outra arrumação que aproxime mesmo que fisicamente educando e educador; isso não acontece e muitos ficam dispersos;
- 2 – As turmas são multisseriadas, dificultando a aprendizagem e a velha divisão do quadro por série ainda acontece;
- 3 – A maioria dos alfabetizadores observados não possui experiência em EJA;
- 4 – É o próprio alfabetizador que faz seu planejamento, seleção de conteúdo e avaliação (teste) dos educandos; há comentário de que isso às vezes é feito em parceria com a Coordenação local e Apoio pedagógico;
- 5 – Os temas, informam as alfabetizadoras, às vezes são sugeridos pelos alunos, outras vezes o próprio alfabetizador(a) começa uma discussão em sala com algo que aconteceu naquele dia ou durante a semana;
- 6 – Aulas sempre com a utilização do livro didático “Viver, aprender”, atividade no quadro em forma de questionário ou complementação, ainda trabalham as disciplinas isoladas buscando relação com o cotidiano dos alunos, mas não com as outras disciplinas, mesmo que seja ele(a) o professor de todas as disciplinas;
- 7 – Muitos desses alfabetizadores nunca ouviram falar de Paulo Freire ou quando lembram de algo não fazem relação do que ouviram falar, onde e nem quando;
- 8 – Algumas alfabetizadoras não trabalham os conteúdos relacionados com a sexualidade, prevenção de DST, ou algo parecido em virtude da escolha religiosa que fizeram;

9 – Embora digam utilizar outros recursos didáticos, notamos que o quadro é bastante usado e, como estratégia de des-inibição dos alunos, mandando eles irem ao quadro para completarem as questões;

10 – As comemorações em sala têm o mesmo procedimento de “festinha” como coisa de criança.

11 – A novela, o cansaço, a política em sua época continuam sendo os maiores concorrentes para evasão na EJA e recentemente a troca de alfabetizador(a) a cada seis meses.

O questionário aplicado junto aos alfabetizadores(as) pretendia nortear informações que pudessem desvelar em suas respostas algo que atendesse nossa “curiosidade”. Assim, trataremos mais especificamente das respostas que revelam as estratégias, os saberes, os desafios e os tipos de dificuldades encontradas na prática docente no cotidiano da sala de aula, a saber:

1- Que estratégias/procedimentos vocês utilizam no cotidiano de sua prática docente para ensinar?

- Cartazes com temas para os alunos criarem história;
- Debates para identificar as dificuldades deles;
- Pesquisa em jornais e rótulos;
- Colagem;
- Leitura em grupo;
- História de vida real;
- Pintura com tinta;
- Trabalho no quadro;
- Dobraduras;
- Receita de culinária com os ingredientes de verdade;
- Reciclagem com materiais;

- Entrevista entre eles;
- Bingo;
- Reportagem de jornais;
- Dinâmicas;
- Assuntos da realidade deles, pontos positivos e negativos;
- Diálogo, palavra geradora;
- Livros, revistas;
- Jogos matemáticos;
- Figuras para recorte;
- Ditado;
- Contas.

2 – Quais os saberes adquiridos por você durante este tempo em sala de aula?

1. Solidariedade com os alunos;
2. Paciência;
3. Esperança que tudo vai dar certo;
4. Saber “ouvir”;
5. Responsabilidade para ser alfabetizador, precisa-se preparação;
6. Ensinar não é fazer qualquer coisa, precisa planejar;
7. O aluno espelha-se muito no professor;
8. Conquistar o aluno para melhor ensinar;
9. A prática do aluno é real, é de sua vida, seja passar para o papel seu conhecimento mental;
10. Ensinar e aprender com o aluno;
11. Peguei um pouco de experiência;
12. Aprendi que o aprendizado dá-se em etapas, é diferente de aluno para aluno;
13. Aprendi me relacionar melhor com as pessoas, trocar conhecimento;
14. O conhecimento nunca é completo, precisamos saber mais;
15. Aprendi que os alunos gostam de relatar suas histórias de vida e passar o conhecimento que têm em mente.

3 – Que tipos de desafios você encontrou no percurso de sua prática docente?

- Preocupação com “o que fazer no dia seguinte” para ensinar;
- Alfabetizar alunos que ainda **não** sabiam ler, junto aos que já sabiam;
- O cansaço e a fadiga do trabalho diário dos alunos atrapalha, é preciso inventar jogos e ter muita paciência;
- Encontrar uma forma do aluno aprender mais e mais rápido;
- Aprender a lidar com os alunos da forma como eles agem;
- A grande evasão dificulta e desestimula;
- A insegurança de não atingir a prática da socialização no ensino.

4 – Quais as dificuldades que mais atrapalharam seu trabalho em sala de aula?

1. Encontrar um método para ensinar a todos por igual, porque a sala é multisseriada;
2. Ensinar a ler;
3. Os alunos querem aprender a ler “rápido” se não, deixam de estudar;
4. O cansaço do trabalho na cana-de-açúcar;
5. Problema com a “visão” nos mais velhos;
6. Timidez dos alunos;
7. A curta duração do Programa;
8. Sala multisseriada requer “multidiversidade” do educador.

A esse bloco de questões norteadoras expostas no questionário aplicado acima, serão agregadas também as falas dos alfabetizadores(as) resultantes da entrevista de grupo focal, fato esse que viabilizará uma melhor compreensão e análise de agora em diante à luz dos teóricos que fundamentam esse estudo, sobre essa complexidade que é a formação e profissionalização de docentes no cotidiano da prática pedagógica no espaço de sala de aula.

Sendo assim, buscaremos desvelar no jeito de dizer ou de anunciar dos alfabetizadores em seus discursos o que pensam sobre:

a) O processo de Capacitação inicial e continuado:

A capacitação em Recife eu não gostei, não esperava que fosse daquela forma, achei “vaga”, quando cheguei no Município eu disse para minhas colegas “meu Deus o que é aquilo, como vou fazer em sala de aula”, acho que deveria ser coisa “aberta” para as matérias, coisa para jovens e adultos que nós não estamos acostumados a fazer, sabemos que coisa para adultos é “diferente”, aquelas dinâmicas eles não gostam.

Se a gente fosse para capacitação e “tirasse” algo para “passar” para eles era mais fácil, porque aqui em Cortês é assim, a realidade é essa se a gente faz uma pergunta todos ficam calados, não respondem, são muito “tímidos”, aí eu digo assim “vou ficar calada também enquanto não responderem eu não falo”, eu tenho que explicar 5 vezes cada assunto se não eles não “pegam”.

Quando eu cheguei da Capacitação de Recife fiz uma dinâmica que aprendi lá, a do “beijo” eles olharam um para o outro e ficaram rindo, não quiseram pegar nas mãos um do outro, era uma dificuldade, para trabalhar a timidez eu fossava para fazerem trabalho de pintura em grupo de 5 alunos, eu deixava só uma caixa de lápis de cor no grupo para ver se eles se juntavam, eles acham ruim ter que pintar juntos.

O modo de ensinar na Capacitação de Recife deveria dar uma “ajeitada”, eu acho assim, dar um assunto “mais por dentro”, fica difícil demais a gente chegar em sala de aula e “aplicar” daquele modo que eles ensinam na Capacitação, quando a gente chega em Recife “já tá tudo pronto”, assim não se torna “educativo” para nós, queremos aprender para quando chegar lá no Engenho fazer “diferente”.

Em Recife a gente não sabe o que vai fazer, aí começa com uma “musiquinha”, com uma “coisinha”, aí depois pergunta o que vocês acham da música, é tudo muito “vago”, gosto mais da Capacitação daqui do Município do que a de Recife, lá é sempre a mesma coisa que eles querem “passar para nós”, só que eles devem ver a realidade de cada um.

b) As aprendizagens adquiridas no Programa:

Aprendi que o adulto já possui o conhecimento dele, eles vem com sua “bagagem”, **não** querem dinâmicas nem música, querem coisa assim como livros, cadernos, tem que ser “daquele” jeito “normal”, como na escola normal, o professor falando e os alunos escutando, é desse jeito que eles querem, quando a gente faz coisa “diferente” eles não querem, acham que é “brincadeira”, dizem que não vieram para a escola escutar música, eles “não sabem” o conteúdo que a gente que “passar” da música, assim fica difícil de trabalhar, “eles não querem nada do nosso jeito.

Descobri que eles não gostam de interpretar textos, eles dizem eu não vim escutar leitura de texto, eles querem coisas que ocorre na cidade todo dia, eles querem trabalhar seu nome, se não trabalhar isso eles não ficam na sala de aula.

Aprendi que na Capacitação de Recife a gente adquiri muito conhecimento para a gente, mas para passar para o aluno não, como lá não aprendo como “passar os conteúdos” para os alunos ai eu pergunto a Coordenação Local do Programa o que deve trabalhar, o livro didático e muito difícil para eles e também não me ajuda, o diário etnográfico também não ajuda é muito cansativo, e demais que temos que fazer dois diários o daqui da Secretaria e o de lá, eu só faço o daqui.

Acho muito errado só cinco meses de aula, quando entra outra professora e como se colasse “tabus” na frente do aluno, ele fica falando o tempo todo da outra professora, isso é um dos motivos muitas vezes da evasão nas salas, deveria ser pelo menos um ano de curso.

Esses problemas todos e as dificuldades faz a gente “dar uma para no pensamento” e conversas com outras colegas para saber se elas estão passando por essas dificuldades, porque na Capacitação não se fala disso.

Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas, acrescentei experiência em meu currículo, embora não receba nenhum certificado, melhorei meu equilíbrio emocional com os jovens, aceito opiniões diferentes da minha, melhorei minha coordenação motora, tenho mais paciência para ouvir as pessoas.

c) Que sentem sobre o Programa:

Desespero, porque o que aprendi na Capacitação eles não gostam desse jeito diferente de fazer as coisas, então busco ajuda com as professoras da EJA do Município, peço para elas me explicarem como elas fazem, eu estava “perdida” com “peixe fora d’água”, ai elas disseram assim, você tenta “puxar” os conhecimentos deles para “passar” o que você sabe.

Estou me sentindo muito “mal” nesse Programa, estou “desenganada” de verdade, não estou gostando do Programa porque “meus” alunos não vão para a aula e quando vão é só para brincar, quando reclamo ficam com raiva, eles entram de “gaiato no navio” não querem estudar só querem brincar, outra coisa, não concordo “em juntar jovens com adultos”, muitos desses jovens foram “expulsos” de outros colégios, o adulto “quer aprender” e muitos tem problema de coração, de nervos e ficam atordoados com a agitação e rebeldia dos jovens.

Não estou gostando do que estou fazendo, no meu caso eu pela manhã ensino crianças, a noite jovens e adultos, quando chego na sala das crianças elas mim chamam de “tia” isso “já chama atenção da gente”, já “estimula” a gente, quando passo uma dinâmica eles perguntam “tia

isso, tia aquilo”, fazem as atividades em grupos, no caso dos adultos não gostam, acham que são “burros”, eles não me estimulam a gostar do Programa, tem muitas dificuldades.

Medo, quando entrei na sala e vi cheia eu disse “meu Deus” como vou fazer para ensinar leitura a todos, porque se eu chamar de um por um no biró o restante vai ficar virando a sala.

Elas questionam:

Tem uma coisa que gostaria de saber: 1) Por que o dinheiro da bolsa atrasa tanto; 2) Esses professores da capacitação de Recife já passaram pela sala de EJA. Eles são capacitados para estarem ali passando para nós? Quem capacita eles? Eles são mandados para fazer daquele jeito ou escolhem entre si para dar aquele curso para gente, essa forma como eles estão passando não é interessante, esses professores de Recife são as pessoas menos indicadas para nos ensinar, eles tem que passar por salas de EJA com trabalhador rural para saber quando o aluno diz professora estou com sono, estou cansado, estou com pressão alta, eles tem que conhecer nossa realidade, eles só conhecem a teoria, a prática que é o principal eles não conhecem.

Os discursos aqui expressos por esses sujeitos-alfabetizadores nos revelam o “universo místico” do ofício de ensinar e, sobretudo, os saberes que constituem esse universo, expressam também a busca por formação docente específica de EJA, qualificação profissional e construção de identidade. Nesse labirinto enigmático que é o de um ofício sem saberes – o ensino – e na atual crise de paradigmas por que passam a sociedade brasileira e mundial, em tempos pós-modernos de sociedades globalizadas e passados mais de quarenta anos, parece-nos que o “dinossauro” freireano ainda é bastante jovem e atualíssimo em nosso tempo, pois nós que nos dizemos educadores progressistas, libertadores, críticos e problematizadores em quase nada o compreendemos e em quase nada nos “apropriamos” de suas proposições sobre uma proposta político-pedagógica de um sistema Educativo emancipatório e humanizante, nem ao menos buscamos segui-lo muito menos (re)criá-lo para nosso tempo, como o mesmo sugeriu.

Ainda permanecemos cegos e surdos a todos os sinais dos tempos (MARX & ENGELS, 1843), mesmo em tempos mundializantes como o que estamos a vivenciar, isso porque ainda não temos “vontade” para aguçarmos nossa sensibilidade e percebermos o “gritar” cotidiano dos contextos e de seus sujeitos a nos dizer que “a receita não dá mais certo”, que não dá mais para “silenciar” ou “fazer de conta que estamos fazendo” ou “fazer de qualquer jeito”. Que é preciso perceber que o “poder sobre” e modelos “políticos hegemônicos” se “dissolvem” e que a revolução esperada não é só através das guerras de conflito armado, mas de valores étnicos, morais, onde o “poder com” e a “política” participativa e solidária constituem o novo projeto de sociedade através de processos educativos inclusivos.

Para efetivarmos essa revolução/transformação é preciso “ousar”, confrontar o já instituído, o tradicional, o sólido e essa ousadia se faz presente no discurso dessa alfabetizadora da ALFASOL, pois quando ousa expressar que por não se encontrar devidamente capacitada para o fazer docente na sala de EJA, diz “fiquei com medo, quando vi a sala cheia de alunos, como vou trabalhar leitura numa sala cheia?”. Esse “senti medo” é uma manifestação de que tomou consciência (FREIRE, 1980) da fragilidade de sua formação docente e que está buscando controlar o medo e enfrentá-lo em prol de algo que deve ser superior a ele: o sonho de alfabetizar aqueles e aquelas que ali se encontram com esperanças de tornarem-se sujeitos letrados e o próprio sonho de profissionalizar-se enquanto educadora.

A explosão de Programas de erradicação do analfabetismo trouxe para o ensino uma massa de sujeitos-educadores sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando assim desequilíbrios estruturais extremamente graves. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a “reciclagem” ou mesmo “capacitação aligeirada de 3 dias” dos alfabetizadores(as), mas a formação qualificada para o seu

desempenho na EJA e em novas funções no campo educacional como Gestão escolar, Administração escolar e sua profissionalização.

Pois é na formação que se produz a profissão docente e que essa não se constitui em apenas 3 dias ou 5 meses, porque, mais do que aquisição de técnicas e conhecimentos, é o momento-chave (NÓVOA, 1997) da socialização e da configuração profissional. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É com base no que Garcia (1997) define como uma das formas de reflexão, a “introspecção e a espontaneidade”, que a referida alfabetizadora começa a indagar sua competência para “ensinar a leitura numa sala cheia” e, ao mesmo tempo, passa à reflexão mesmo que de forma “ingênua” do Programa como a questionar “que tipo de formação é esse que não me proporciona segurança e competência para o exercício de minha prática em sala de aula”.

Se as atuais propostas educativas apresentadas ao país dizem partir da premissa de que questões relativas à EJA necessitam de reflexão mais profundas e contextuais como a formação de professores de EJA, concepção de ensino aprendizagem e que o mais importante do processo de apropriação e construção do conhecimento é o sujeito-educando e o sujeito-educador, através do diálogo intercultural, tudo isso parece contraditório quando não se permite o escutar de expressões como essa: “todas essas dificuldades faz a gente dar uma ‘parada no pensamento’ e conversar com outras pessoas...”. Para Schön (1997) torna-se urgente a formação do profissional reflexivo e que os espaços como o da escola, da formação/capacitação, das reuniões pedagógicas, das reuniões entre Coordenação Nacional do Programa e as IES, entre alfabetizadores e

alfabetizandos devem constituir-se num praticum reflexivo da reflexão sobre a ação através do diálogo crítico.

Se o espaço de formação inicial e continuada dessa alfabetizadora não possibilita refletir sobre sua própria prática docente de forma sistemática, se essa busca refletir suas angústias e necessidades pedagógicas com pessoas alhures por falta de um acompanhamento pedagógico sistemático da IES que, na maioria das vezes não acontece durante todo o módulo por falta de recurso para o deslocamento do Coordenador Setorial e outras vezes por falta de apoio do próprio município para o deslocamento desses alfabetizadores(as), para sua alimentação e de um local digno para o encontro, faz-se “urgente” a reflexão sobre que tipo de formação e acompanhamento pedagógico estamos a fazer com esse e essas e, mais, é preciso que esses sujeitos-alfabetizadores eles mesmos tomem consciência em que “tipo de Programa” estão inseridos e se tudo isso não é “mais um faz de conta”.

É preciso estar atento, pois muitas vezes propostas educativas escondem escolhas, opções, preferências sociais, culturais e ideológicas, mesmo quando proclamam erradicar o analfabetismo ou outro tipo de exclusão social. Em suma, esse professorado deve exigir formação específica e de qualidade para atuarem na EJA e mais, precisam estar atentos para perceberem e compreenderem a ideologia política inerente aos tipos de iniciativas, intenções, escolhas e decisões de Programas, de IES em relação a eles próprios e às suas comunidades.

É essa relação dialogal do professorado da EJA com as IES e com a ALFASOL no que se refere à sua formação, profissionalização, luta por melhor remuneração, liberdade de escolha para a utilização de material didático e mesmo luta pelo reconhecimento, valorização e construção de identidade, tudo isso se constitui, em si mesmo, num processo pedagógico concreto de formação permanente do educador

popular. Porque, o mais importante para o alfabetizador em possibilitar a aquisição dos códigos de leitura e escrita das palavras e do mundo aos alfabetizados é clarear sua própria opção política e seu projeto de sociedade, daí passa a contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola, o Programa, a IES, o local conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal escola/programa/sociedade.

A (re)educação do alfabetizador/educador/professor (SCOCUGLIA, 2001) constitui um dos fios condutores do discurso político-pedagógico de Paulo Freire, em seu discurso do “convencer” que é pedagógico vislumbra o “vencer” que é político, assim o educador é “dirigente e organizador”, do ensino no sentido Gramsciano (Ibid, 2001).

Ainda com relação à formação, sentimentos e aprendizagens do professorado da ALFASOL em Cortês, uma “última” reflexão nos instiga à análise: trata-se do último bloco explícito no discurso do professorado quando fazem o seguinte questionamento, “esses professores de Recife são capacitados para estarem ali passando alguma coisa? **Quem faz a capacitação deles?** Eles são mandados para fazer daquele jeito? Eles precisam conhecer mais a realidade, eles só conhecem a teoria. Eles são as pessoas menos indicadas para nos ensinar!”

Quando nos deparamos na entrevista com este questionamento acima em grifo, feito por esses alfabetizadores(as) em pleno século XXI, não poderíamos jamais deixar de lembrarmos do Mestre Freire e buscar respaldo teórico em suas reflexões para a análise. E, aí lembramos bem da pergunta daquela época: “Quem é que forma o educador? Quem é educador de quem?” e o mestre dizia: “as mesmas perguntas, preocupações comuns” e nós acrescentamos “parece que ainda permanecem sem respostas, porque as dadas pelo mestre pouco ou em quase nada fora “auscultadas”.

Esses questionamentos são para todos nós, formadores, IES e ALFASOL, de um grau de consciência transitiva crítica muito alto, porque ao fazê-los os alfabetizadores já se posicionam contra “algo” ou “alguém” e sua linguagem corporal por si mesma já continha a resposta. Neste momento o professorado “ousou” confrontar não só a mim que estava em sua frente enquanto formadora, mas, sobretudo, ao próprio Programa e à própria IES, como a dizer: “o que é isso?” Que formação é essa? Quem são esses professores que nos mandam fazer as coisas, mas não conhecem nada de nossa realidade? Eles nem ao menos são professores de EJA. O confronto é de quem “fala com” na perspectiva de serem “ouvidos” e de se estabelecer a relação dialogal, possibilitadora de respostas e de empoderamento desses eu-sujeito-alfabetizador, problematizador de uma dada situação, “sua formação”, em função da relação de classe e de poder de quem a “dá” e de quem a “recebe”.

É uma oportunidade única de reflexão-na-ação no seu caminhar formativo, por tratar-se de dialogar com a situação problema - a formação de educandos e educadores - que sofre os constrangimentos da diretividade, da pressão ideológica, do espaço tempo, das solicitações psicológicas e sociais e do cenário, sendo impossível dissociar desse momento os componentes emotivos e pessoais, é momento de riqueza para a formação desse professorado como profissional prático reflexivo e para aqueles que “pensam formá-los”. Essas discussões e reflexões são a base para as (re)planificações de novas ações e (re)organização do Programa.

Quando expomos questões como essas é por entendermos que o “saber-poder” de educadores e formadores quando conscientizador, humanizador viabiliza a construção coletiva de propostas educativas e de modelos de sociedades mais justas e nos instiga a capacidade de restabelecer a dignidade e a indignação diante de tanto descaso para com a formação e profissionalização docente. Isso por entendermos que o

empecilho do avançar educativo em nosso país ainda é de ordem política e econômica (SCOCUGLIA, 1986), mas que o tempo urge por um novo modelo de formação de educadores onde esse educador deve compreender que

a fonte de sua aprendizagem, de sua formação é sempre a sociedade, mas essa atua de dois modos: um indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador (PINTO, 1997, p. 109).

E que esse novo educador participe “não-diretor” (SCOCUGLIA, 1986) do processo alfabetizador, enquanto construtor de um “novo” país e não como instrumento de “transplantes educacionais” de Programas de Instituições excludentes.

O material aqui exposto através dos discursos desse grupo torna-se subsídio riquíssimo de reflexão para todos nós educadores de sistemas formais ou não formais de ensino, para as Instituições formadoras, para Programas que se propõem a erradicar o analfabetismo. Temos consciência do quanto se precisa refletir mais sobre tudo isso, mas o espaço-tempo da situação vivida por essa pesquisa “determina” o tempo “findo” para esta. Mas, esperamos que a curiosidade da busca, a paixão e compromisso político e social no que fazemos continuem a nos impulsionar a maiores e mais profundas reflexões sobre a importância da Formação docente, da formação específica para os educadores da EJA e da importância da constituição de um repertório de saberes específicos do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: esse momento de chegada foi por nós muito sonhado, mas ao alcançá-lo somos instigados a um novo momento de partida

Dizia Freire em 1964:

Senhor presidente, apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos não apenas podendo fazer uma carta a V.Excia., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderem do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, **mas** vão votar precisamente na medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a ele mesmo (FREIRE, 1964).

Hoje, ousamos dizer:

Senhores(as) responsáveis: pela Coordenação Nacional deste Programa – ALFASOL - pelas IES, senhores representantes de Governo, da Sociedade Civil, apenas uns mísero momentos de conversas com alfabetizadores, alfabetizando e formadores foram o bastante para instigar nessas pessoas a vontade da busca por um direito adquirido o de uma educação e formação docente de qualidade, imaginem se “ouvíssemos” mais os sujeitos e seus contextos o quanto todos nós teríamos apreendido e construído coletivamente se houve “vontade política e responsabilidade social para concretizarmos mudanças” significativas no campo educativo em especial o da EJA, vislumbrando a superação de nossa “inexperiência político-pedagógica”. Teríamos feito a “diferença”, quem sabe assim como o fez o Sistema Freireano na década de 60. Por que de tudo a estrutura do Programa possibilita um “quefazer diferente” desde que, haja a conscientização e o compromisso ético e moral com o “que se esta a fazer”, “com quem” e “para que”. Fica para reflexão o por que de ainda existir num país reconhecido como “o professor do mundo” processos educativos tão alienadores e tão descompromissados com a qualidade e com os sujeitos.

O estudo procurou compreender como o professorado da ALFASOL em Cortês/PE constitui seu repertório de conhecimentos para o trabalho docente e quais as estratégias e habilidades que utilizam em sua prática pedagógica. Encontramos uma formação, tanto de alfabetizadores, alfabetizando e formadores, capenga, fragilizada

pela descontinuidade, pela falta de seriedade, de qualidade e de compromisso político e social tanto pelo Programa ALFASOL quanto pelo silêncio das IES, deixando-se levar por mais de sete anos numa parceria desarticulada e antidialógica.

Por que essa “coisa” chamada de ALFASOL não é um sopro no ar, essa coisa possui vida, é dinâmica e possui um emaranhado de micro redes de poderes, de forma que sua força motriz somos todos nós, alfabetizadores, alfabetizados, formadores, IES, Governo, Coordenação Nacional, Sociedade Civil, são todos esses sujeito-indivíduos e sujeitos-coletivos que a constituem, onde as IES têm papel impar no processo por tratar-se de um Programa educativo, pois estamos a falar e refletir sobre o “ensino” e o “conhecimento” sistematizado que é justamente nessa instância de poder a “academia” que o valida e o reconhece socialmente. Então, não dá para continuar nesse “silêncio” e “fazer de conta que estamos a formar sujeitos críticos, criativos e autônomos e contribuindo para a sua inserção social”. Não dá para continuar com “medo” da perda de espaço político e não ousar confrontar esse Programa e sua estrutura político-pedagógica-administrativa, no sentido da reflexão crítica sobre nossas ações e sobre o discurso da ressocialização dos sujeitos excluídos, iletrados deste país.

Apesar da produção acadêmica acerca da formação docente, persiste na opinião dos alfabetizadores(as) um “abismo” entre os saberes da formação e as exigências práticas a serem enfrentadas no cotidiano da sala de aula, de modo particular na área de EJA. Constatamos também que os saberes provenientes da prática docente do professorado da ALFASOL em Cortês baseiam-se pelo: bom-senso, pela intuição, pela experiência e pela tradição pedagógica (GAUTHIER, 1998), saberes esses que apresentam muitas fragilidades, limitações e erros, pois são feitos de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Nesse movimento de formação docente específica para atuar na EJA os sujeitos-alfabetizadores vão constituindo o seu repertório de conhecimentos, cujo processo ocorre por iniciativas individuais e coletivas, com ênfase para os saberes da “tradição pedagógica” e da “experiência” que foram aprendidos na socialização com outros alfabetizadores mais antigos, no caminhar da vida e na lida do exercício docente.

Embora a formação de professores continue a ser desafio da educação de jovens e adultos, tornando-se tarefa pendente dessa sua formação inicial e continuada, neste sentido ainda são tímidas as ações da Universidade e Administração públicas voltadas à preparação desses profissionais. Entre os desafios dessa formação apresenta-se a dificuldade de articular a experiência social dos sujeitos protagonistas do processo com os conteúdos do currículo formal garantindo suas aprendizagens e ressocialização, constituindo-o em saber escolar, embora o discurso da maioria dos Programas educativos enfatiza ser o ponto de partida e chegada do processo de alfabetização e elevação de escolaridade de jovens e adultos seus saberes prévios.

Ao mesmo tempo esse “novo jeito” do fazer docente partindo desses saberes prévios exige (des)construção de crenças, valores, ideologias, modelos outros ainda muito arraigados em nós. Exige, além da formação profissional, mudança de postura ao direcionar o “olhar”, buscando desvelar o “oculto” no discurso que parece explícito, mas que ainda aliena e exclui, exige amar e valorizar no “ser humano” sua subjetividade, contribuindo assim para a elevação não só da escolarização, mas, sobretudo da sua auto-estima, alavanca de motivação e vontade para muitas buscas.

Outro desafio a ser confrontado por todos nós que temos consciência da fragilidade da formação desses educadores utilizados temporariamente por Programas dessa natureza é a urgente institucionalização da EJA, institucionalidade que respeite a especificidade desse segmento de ensino e as políticas de formação desses educadores,

pois se por um lado as IES formadoras têm um saber pedagógico sistematizado, uma contribuição e a responsabilidade com a formação inicial e continuada desses não vêm contemplando os saberes que os alfabetizadores necessitam para o ensino em sala de aula e mesmo fora dela. Isso nos instiga a refletir que as IES precisam dividir seus saberes e aprender outros, isso exige “humildade” e não “prepotência” e mais articulação, diálogo o qual permita juntar vários olhares e o desvelar de nova visão de mundo e o emergir de novos sujeitos.

Isto nos mostra também a importância da formação do professorado e de seus formadores, em especial o da EJA, que seja feita sob múltiplos olhares, pois as IES não vêm conseguindo responder a esse desafio tomando como ponto de partida a realidade e os saberes prévios que o professorado vem construindo na vida e na lida do ensino da EJA. Outras parcerias e ações integradas como, por exemplo, o sistema de consórcio com os Movimentos Sociais, ONG’s, Sindicatos, Associações várias despontam como caminho-trilha para uma política formativa solidária. Além disso, deve-se investir em pesquisas temáticas que nos permitam conhecer e sistematizar outros saberes necessários para transformá-los em saberes da formação docente.

No que se refere ao descompasso, a falta de diálogo, de articulação entre o Município, a IES e Coordenação Nacional do Programa, resta o desafio de assumirem o compromisso e conscientizarem-se de que a continuidade dessa “parceria” só tem sentido se estes parceiros derem continuidade a uma política que ofereça uma educação pública de qualidade na qual os grupos sociais em desvantagem/excluídos - na área rural ou urbana – sejam autores dessa escola, de seu material didático, que tenham sua experiência social como ponto de partida e chegada inserida nas propostas educativas e na elaboração de currículos.

Todavia, essas iniciativas precisam estar associadas a implementações de políticas públicas e sociais não assistencialistas como uma questão política mais ampla e necessária para o desenvolvimento de uma proposta educacional nacional, baseadas na participação e na construção coletiva do conhecimento. Porque a massa popular tem necessidades básicas urgentes a serem atendidas, mas um atendimento baseado no respeito, numa oferta do “máximo” e do “melhor” de uma perspectiva do fortalecimento da auto-estima e de sua identidade planetária.

Assim, resta juntar os protagonistas desse estudo para validar esse que busca contribuir através de processos de “Conscientização” e da “Formação Reflexiva” com um “novo” amanhã pedagógico na ALFASOL, no qual os saberes do professorado – objeto maior de nossas indagações – emergem como certificação de competência de um grupo que mesmo com tantas limitações e dificuldades constrói na vida e na lida da sala de aula um saber, seu saber fazer e um poder fazer que extrapola a falta de responsabilidade social e política e de conscientização das políticas de formação. E a esperança de que este estudo sirva de “**escuta**” a todos e todas que constituem a ALFASOL.

Outro aspecto a ser validado é o fato de que reconhecemos a importância do Programa que mesmo do “jeito” que funcionou durante esses sete anos, ele se estabeleceu e através de estudos como este a ALFASOL tem elementos que a possibilitam “**conhecer-se melhor**”, olhar para si mesma e **auto-avaliar-se e avaliar-se no coletivo**, refletir criticamente sobre todo o seu processo de vivência e resistência no percurso de seu espaço-tempo de existência. Pois seu modelo, estrutura e proposta são fantásticas; como desencadeadora de processo de alfabetização de jovens e adultos possibilitou a “alfabetização” de uns e o “conhecer melhor” os Municípios, os Estados,

as Regiões e o país a outros, para melhor compreensão de todos e todas dessa tão rica diversidade sócio-cultural brasileira.

No mais, precisamos ser mais “humildes” e sermos eficientes para ir em busca de desvelar o que precisamos (o coletivo ALFASOL) melhorar, quais as nossas fortalezas e as nossas fraquezas enquanto Programa educativo no território nacional e o que existe que nos ameaça ou nos oportuniza avançar de forma coletiva e da consciência transitiva (FREIRE, 1987) e da responsabilidade ética e social.

Não poderíamos encerra este estudo sem registrar mais uma proposição assertiva do mestre Freire a todos nós educadores e formadores de docentes, assim como a ALFASOL, as IES, ao Governo e a Sociedade Civil:

Afinal, a solidariedade, a autonomia, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas freireana -, são paradigmas fundamentais da edificação de uma sociedade menos desigual, menos injusta e, essencialmente, mais humana. Todos sabemos da importância da educação e da escola de qualidade pra tal edificação – difícil, utópica, mas possível. Certamente, o legado vivo de Paulo Freire constitui um dos principais instrumentos de que dispõem os trabalhadores da educação para enfrentar esse desafio (SCOCUGLIA, 2002).

REFERÊNCIAS

AAKER, D. **Marketing research**. New York: Willey, 1990.

ALBUQUERQUE, Maria Lucimar M. de. **Uma experiência de educação comunitária no contexto da política social do Estado**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFCE. Fortaleza, 1988.

ALBUQUERQUE, Mirian. **A análise do discurso**. Texto de aula, mimeo, 2002.

ALVARENGA, Márcia Soares de. **A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição da cidadania**: um estudo de caso. Rio de Janeiro. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.

ALVARENGA, Márcia Soares. **A construção do Consenso Pelo Programa Alfabetização Solidária**: “Usos” e “Abusos” do Pensamento Freireano – UERJ/UFRJ. www.anped.org.br GT-18.

ALVARIM, Vânia Maria de Souza. **Escola noturna**: sonhos e lutas dos trabalhadores. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 1992.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Nos limites do possível**: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense. 1993. Dissertação (Mestrado) – FGV, Rio de Janeiro, 1993.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana (orgs.). **O tema da formação de professores nas dissertações e teses (1990 – 1996)**. Formação de professores no Brasil (1990 – 1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília – DF. MEC/Inep/Comped, 2002.

ANPEd. CD ROM 3. ed. São Paulo: ANPEd: Ação Educativa, 1999.

APLLE, Michael. **Conocimiento, poder y emancipación**. Porto Alegre: Conferência no Fórum Mundial de Educação (28 a 31/07/2004).

ARAÚJO, Jacirema Bernardes de. **Texto Sobre Enfoque Metodológico Reflect Ação – RA**. GT-PESCA - Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro, Recife, 2004.

ARCHER, David (org.). Texto de apoio para prática do Reflect Ação. **Comunicação e Poder**, 2003.

ARRUDA, Jorge. **Paulo Freire e Edgar Morin construindo uma educação planetária**: um “quefazer” cotidiano. Texto para palestra de Morin: Por uma Educação Planetária e dos Sete Saberes. UFPE/2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes, 1977.

BRAMELD, Theodore. **O poder da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAPLAN (1990). Texto extraído da Internet sobre **Grupo Focal**. Julho/2001.

CASTRO, Elza Maria N. Vieira de. **De trabalhadores produzidos a sujeitos de uma práxis educativa**: estudo e proposta de ação na região do Vale do Rio Preto. 1990. Dissertação (Mestrado) – FGV, Rio de Janeiro, 1990.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. O dilema brasileiro: pão ou aço. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Homens e caranguejos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIANFA, Célia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 1996.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA - CEAAL. Debate Latinoamericano sobre Educación Popular II. Vigência de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina. Hacia la VI Asamblea General CEAAL, Mayo/2004. Producido em México, D.F.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para UNESCO. Lisboa – Portugal: Ed. Asa, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. **REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA**. nº 17 – maio/2004.

FERRAZ, Marilene de Carvalho. **O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento escolar, na visão dos professores**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife: 1959.

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

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Na Escola que Fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, Maria Virginia de. **Jovens no ensino supletivo**: diversidade de experiências. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1995.

FUKUHAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Editora Roxo, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000 - Série Brasil Cidadão.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José R. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio. (Org.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) – Série Estado do Conhecimento, Brasília-DF, MEC/Inep/Comped.2002.**

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBREAL.** São Paulo: Cortez, 1983.

TENÓRIO, Rosângela. Na luta por uma educação mais inclusiva. **Jornal FÊNIX informativo do NUPEP/UFPE**, nº 27, 2004.

Jornal informação em rede, São Paulo: ano VIII, nº 67, jul/2004. Formação de professores é desafio da educação de jovens e adultos.

KOSIK, Karel. **Dialética da Totalidade Concreta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI. UNESCO – CEAAL – INEA. Santiago de Chile, Mayo/2000.

LIEBSCHER. **Technique for the collection of data in qualitative research.** 1998. Disponível em www.groupsplus.com/pages/articles.htm. Acessado em 26/02/2002.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG, Goiânia, 1997.

MADURO, Otto. **TALLER SOBRE “REFUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR”**. Patzcuaro Michoacán, México 22 al 25 de Febrero de 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O fim do ideal democrático**. Recife – Conferência no CFCH/UFPE, 7/3/1995.

MARQUES, Mario Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Ed. Moraes LTDA, 1983.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Difel, 1985. v. I.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e sociedade**, São Paulo, ano XX, nº 68 dez/1999. p. 185-201.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Maria Margarida Machado. **Programa Alfabetização Solidária na Universidade Federal de Goiás no Período de 1997 a 2000**. www.anped.org.br GT-18.

NETO, Melo J.F. de. O que é popular? In: Reunião anual da ANPEd, 25^a, 2002. Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu, 2002. em: www.anped.org.br/25/josefranciscot06.rtf.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUEVOS ESCENARIOS Y NUEVOS DISCURSOS EN LA EDUCACIÓN POPULAR. Memorias. **TALLER SOBRE “REFUNDAMENTACIÓN DE LA**

EDUCACIÓN POPULAR”. Patzcuaro Michoacán, México 22 al 25 de Febrero de 1996.

OLIVEIRA, Chico. Educação não é mercadoria. **BOLETIM** informativo nº1 do **5º CONED – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Recife, 2004.

OLIVEIRA, Marília Villela. **O papel do professor no construtivismo**: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1995.

OZELAME, Beloni. **Alfabetização de adultos**: idéias centralizadoras e organizadoras. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Porto Alegre, 1998.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PAS – Programa de Alfabetização Solidária. **REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICA**. Brasília – DF, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **A Experiência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – Com o Programa Alfabetização Solidária – PAS**. en: www.anped.org.br

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, SELMA Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RETROSPECTIVA E PROPOSIÇÕES. Recife – 2003/Prefeitura do Recife – Secretaria de Educação.

PLANO REGIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL MATA SUL ESTRATÉGIA: GOVERNO NOS MUNICÍPIOS 2004 - 2007. Recife – 2003/ CONDEP – FIDEM.

PONTUAL, Pedro. **Cadernos de Proposições para o Século XXI. Aliança por um Mundo Responsável, Plural e Solidário.** São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

_____. **CEAAL – Seminário: Educação Popular e as Transformações no Brasil.** Organização: Ação educativa, EQUIP, FASE, ETAPAS, Escola Sindical da CUT no Nordeste, Centro Josué de Castro, NUPEP/UFPE. Camaragibe/PE, 21 e 22 de Novembro de 2002.

RELATÓRIO DE AUDITORIA OPERACIONAL. PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU (TC 015.602/2002.0). Brasília, Dezembro 2002.

REVISTA Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Adultos FÊNIX. NUPEP/UFPE. Ano 1 nº 0 Janeiro/dezembro 2002.

REVISTA TRAJETÓRIA 7 ANOS DIVERSIDADE. OS DESAFIOS DE ALFABETIZARES EM UM PAÍS CONTINENTAL. Brasília – DF. ALFASOL.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Disponível em: www.scielo.com.br, acessado em agosto de 2004.

_____. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. São Paulo. Disponível em: www.scielo.com.br

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANO, Jorge O. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza.** Rio de Janeiro: ActionAid, 2003.

ROMBALDI, Maria Rosa. **O ensino noturno e a formação do trabalhador.** 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1990.

ROSA, Rui Namorado. **A educação: de serviço público a mercadoria transnacional.** <http://fmail2.uol.com.br/egi-bin/webmail.exe>, acessado em 2/10/2003.

SACHETTI, Virginia A. Reis. **A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1992.

SANTIAGO, Maria Eliete. Discutindo práticas de formação docente. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de experiência. **Revista da AEC**, ano 27, N1 106, 1998.

SANTOS, Mitz Helena de Souza. **Educação de jovens e adultos**: estudos de um projeto político-pedagógico. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE. Recife, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL** (1961 / 1970). Recife: Tese (doutorado), 1986.

_____. **EDUCAÇÃO POPULAR**: Outros Caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

_____. **EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO**. Texto publicado no livro Educação Popular – outros caminhos. João Pessoa: EdUFPB, 1999, p.101/110.

_____. **A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

_____. **Poder e educação popular no Brasil**: das lições dos anos 1960 aos 1990 e a necessidade de repensar conceitos e modelos. Texto de aula, 2002.

SIMPLICIO, Ivanise. **Dinamização Do Ensino De Ciências Naturais Através De Oficinas Nos Núcleos De Alfabetização MEB / CJC**. Recife, 2000. Monografia (Especialização em EJA) – UFPE.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, João Francisco de Souza. **ANOTAÇÕES PARA DEBATE: PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Texto em construção. Recife, 2002.

_____. **ATUALIDADE DE PAULO FREIRE**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta Curricular. Recife: Bagaço, 1998.

_____. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR, NOSSO FAZER MAIOR, DES(A)FIA O NOSSO SABER**: Educação de Jovens e Adultos. Recife: Bagaço, 2000.

_____. **ÉTICA, POLÍTICA E PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA FREIREANA**. Recife: Bagaço, 2004.

_____. **Revista Pernambucana FÊNIX**, ano 1, nº 0, p.22, 2002.

_____. Perspectivas de una Pedagogía de la Educación Popular como Ciencia Social en América Latina. **Nuevos Escenarios y Nuevos Discursos en la Educación Popular**, México, 1996.

_____. A vigência da educação popular. **Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)**, 2004.

SOUZA, João Francisco de; BRAYNER, Flávio Henrique Albert. (Orgs.). **A dúvida e a promessa: educação popular em tempos difíceis**. Recife: NUPEP/UFPE, 1999.

STRECK, Danilo R. (org.). **Ética, Utopia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1991.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. O Conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? **Revista Contexto e Educação**, ano VI, nº 22, abril – junho, 1991.

TEXTOS DE APOIO PARA A PRÁTICA REFLECT- AÇÃO. **Comunicação e Poder**. Com o apoio de ActionAid e do Instituto de Cooperação Internacional da Associação Alemã para a Educação de Adultos, 2003.

VALENÇA, Antonio Carlos. **Eficácia Profissional**. Rio de Janeiro. Qualitymark 1997. Obra em homenagem aos 23 anos da publicação de “Theory in Practice” de Chris Argyris e Donald Schön.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WARDE, Mirian. **A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas**. In: **AVALIAÇÃO e perspectivas na área de Educação**. Porto Alegre: ANPEd, 1993.