

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DE JOVENS E
ADULTOS: O EDUCADOR POPULAR

Marília
2001



MARIA PEREGRINA DE FATIMA ROTTA FURLANETTI

Faculdade de Ciência e Filosofia
Campus de Marília

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS:
O EDUCADOR POPULAR

Trabalho apresentado à Faculdade de
Ciência e Filosofia de Marília da
Universidade Estadual Paulista
para a obtenção do Título de
Bacharel em Educação Popular
sob a orientação de Prof.ª Dr.ª Maria
Rosana De Castro Menin.

Marília
2001



Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciência e Filosofia
Campus de Marília

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS
E ADULTOS: O EDUCADOR POPULAR

Tese apresentada à Faculdade de
Ciências e Filosofia de Marília, da
Universidade Estadual paulista,
para a obtenção do Título de
Doutor em Educação Brasileira,
sob a orientação da Profª Drª Maria
Suzana De Stéfano Menin.

1410001166



Marília
2001



MARIA PEREGRINA DE FÁTIMA ROTTA FURLANETTI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E
ADULTOS: O EDUCADOR POPULAR

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientadora: Maria Helena Z. Henri.
2º Examinador: Maria Clara Di Piero
3º Examinador: [assinatura]
4º Examinador: [assinatura]
5º Examinador: [assinatura]

Marília, 29 de agosto de 2001.

DADOS CURRICULARES

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

Nascimento: 20 de julho de 1953

Local do nascimento: Presidente Prudente / São Paulo / Brasil

Filiação: José Rotta e Noemia Ferreira Cardoso Rotta

Conjuge: Renato Furlanetti

Filhos: Maria Renata Rotta Furlanetti

Thobias Leôncio Rotta Furlanetti

Paula Rachel Rotta Furlanetti

Renan Francesco Rotta Furlanetti

ESCOLARIDADE:

Ensino Médio: Magistério – E.E.P.S.G. “Ennio Voz” – São Paulo – 1972;

Especialização em Pré escola : “Colégio Princesa Isabel” – São Paulo – 1973;

Graduação: Pedagogia – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema – São Paulo – 1979;

Pós Graduação: Mestrado em Psicologia da Educação- P.U.C. – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo – 1996 “ O Papel do Diretor na Construção de uma Escola de Sucesso”.

ATIVIDADE PROFISSIONAL

1. Proprietária e Diretora da Escola de Educação Infantil “ PIAMONTE” – São Paulo –de 1972 a 1979;
2. Proprietária e Diretora da Escola de Educação Infantil e Primeiro Grau – “Liceu Atelier”- Santa Bárbara D’Oeste – S.P. - 1981 a 1983;
3. Professora do Curso de Habilitação Específica para o Magistério:
 - E.E.P.G. “Emílio Romi” - Santa Bárbara D’Oeste - de 1980 à 1988;
 - E.E.G. “Rui Bloem” – São Paulo – de 1989 a 1991;
4. Diretora Concursada no Estado de São Paulo:

- E.E.P."Tancredo Neves" - São Paulo - de 1991 a 1993;
 - E.E.P.S.G."Lauro de Oliveira Travassos" - 1993 a 1995;
 - E.E.P."Dr. José Foz" – Presidente Prudente – 1996 a 1997
5. Supervisora de Ensino da 17ª Delegacia de Ensino da Grande São Paulo-DRECAP- 3 – 1994 a 1995;
 6. Professora da Universidade Santo Amaro – Área de Metodologia de Ensino – Curso de Pedagogia –São Paulo – 1992 a 1995;
 7. Coordenadora do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos - Universidade Santo Amaro – São Paulo – 1992 a 1995;
 8. Professora da Faculdade de Ciência e Tecnologia – U NESP -Área de Didática – Curso de Pedagogia e Educação Física -Pres. Prudente – 1997 a atual;
 9. Coordenadora de Projeto de Alfabetização:
 - a. PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
 - b. PAS. :Programa de Alfabetização Solidária
 - c. PEJA : Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEX -UNESP-: Presidente Prudente - 2000 atual.

Aos

Meus filhos Marie, Tób, Pachel, Rê; a minha

neta Lis; aos meus genros Paulo e Igor e ao

meu grande companheiro Renato.

AGRADECIMENTOS

Esta página foi construída quando termino o trabalho. Assim, volto ao passado para relembrar as pessoas que passaram por mim, e que, de alguma forma, deixaram marcas.

Marcas são caracteres humanos, como a escrita, que deixa nossas referências, que não se apagam nem no tempo nem no espaço. Marcas contribuem para a memorização dos acontecimentos mais importantes. Muitas vezes, marcamos em algum lugar o nome e o endereço da pessoa que um dia gostaríamos de lembrar. Gostamos das marcas porque com elas podemos brincar, rir, chorar muitas vezes, mas gostamos de deixar marcadas as etapas da nossa vida. As marcas humanas solidificam a construção de nossa humanidade.

As marcas que deixo nestas folhas são um aprender e ensinar que há muito tempo faz parte dos meus sonhos e esperanças na construção de um mundo de melhor qualidade, no qual esperamos equidade social.

Para poder deixar as nossas marcas, foi necessária a contribuição de muitas pessoas que nos ensinaram coisas da vida que só se aprendem vivendo, experimentando, sentindo as marcas chegarem a nosso corpo, a nosso tempo e a nosso lugar.

Aos meus filhos e minhas filhas, que marcaram a minha vida com a infância alegre e descontraída e que quando se tornaram jovens me ensinaram a importância de não desistir dos objetivos traçados. Jovens filhos, filhas, netinha e genro, que eu espero que tenham compreendido e perdoado as ausências, as ansiedades, as tormentas pelas quais passamos.

Meus alunos e minhas alunas que marcaram a minha vida com seus interesses, sua postura jovem e questionadora.

Minhas amigas e meus amigos que marcaram a minha vida com sua amizade, ternura e honestidade e que muitas vezes sentiram a minha ausência e souberam compreender.

Aos alfabetizados com os quais mantivemos contatos que tanto me ajudaram e me permitiram compreender a responsabilidade e o compromisso do envolvimento afetivo e político de ser um educador de jovens e adultos: obrigada pelas marcas profundas e simples que me ensinaram e me reconduziram para ser um educador.

À CAPES e à UNESP o nosso agradecimento, pois os recursos e os investimentos para a realização da nossa pesquisa foram importantíssimos e graças a isso pude deixar marcas para a prosperidade.

À orientadora da pesquisa, Maria Suzana De Stéfano Menin, que em nenhum momento deixou de dar as suas contribuições, fazendo deste trabalho a nossa maior marca, que não se perderá no tempo e no espaço.

A mamãe, que de longe, de muito longe vem deixando suas marcas, seus valores, sua cultura e nossa tradição, obrigada por ter nos ensinado a lutar sem medo da fadiga.

Ao meu companheiro, homem que me acompanha desde a minha juventude, que sabe e conhece meus mais íntimos sonhos, desculpe por todas as vezes que não pude acompanhá-lo e obrigada por ter me acompanhado em mais uma conquista.

Clarice Lispector

" ENTÃO ESCREVER É O MODO DE QUEM
TEM A PALAVRA COMO ISCA : A PALAVRA
PESCANDO O QUE NÃO É PALAVRA. .
QUANDO ESSA NÃO PALAVRA MORDE A
ISCA, ALGUMA COISA SE ESCREVEU .
UMA VEZ QUE SE PESCOU A ENTRELINHA,
PODIA-SE COM ALÍVIO JOGAR A PALAVRA FORA .
MAS AÍ CESSA ANALOGIA :
A NÃO PALAVRA, AO MORDER A ISCA,
INCORPOROU-A . O QUE SALVA ENTÃO
É LER ' DISTRAÍDAMENTE ' ".

Clarice Lispector



SUMÁRIO

Introdução	12
------------------	----

Capítulo I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- UM BREVE HISTÓRICO.....	23
---	----

Capítulo II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO .

As diretrizes para a formação do professor: debates e reflexões.....	52
O processo de formação e profissionalização do Educador Popular.....	68

Capítulo III

ANALFABETISMO: VAMOS APAGAR ESSA IMAGEM –PROGRAMA DA PREFEITURA DE PRESIDENTE PRUDENTE –SÃO PAULO

História do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Presidente Prudente.....	93
Reiniciando um novo projeto: montagem das salas e recrutamento de monitores.....	100
Capacitação: formação inicial e continuada de alfabetizadores em serviço	109
Horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC.....	115
Relatos e troca de experiência.....	128
Relações de parceria: problemas, dificuldades e perspectivas.....	134

Capítulo IV

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Metodologia da pesquisa e análises das entrevistas.....	136
Análise das entrevistas dos monitores.....	145
Análise das respostas das entrevistas dos alfabetizados.....	172

Capítulo V

REFLEXÕES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	190
--	-----

Referências Bibliográficas	214
----------------------------------	-----



Anexo I	219
Produções dos alunos alfabetizados.....	220
Atividades produzidas pelos monitores.....	230
Fotografias das salas de alfabetização.....	236
Anexo II	241
Entrevista com monitora.....	242
Questionário com monitores.....	249
Entrevista com alfabetizando.....	259
Resumo.....	260
Abstract.....	262

INTRODUÇÃO

As práticas de educação popular desenvolvidas hoje têm uma perspectiva e um modo de atuar que procuram contribuir para a inclusão de pessoas no sistema escolar para que possam desenvolver suas habilidades e potencialidades na sociedade como cidadãos ativos e participativos. Essas práticas pedagógicas se preocupam com o modo de pensar, sentir e agir de crianças, adolescentes, jovens e adultos, ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos, desenvolvem e constroem novos saberes.

É consensual entre os educadores que atuam na área de jovens e adultos a necessidade de se fazer um ensino diferente, um ensino onde se possam incluir aqueles que foram excluídos do sistema formal de ensino. Desse modo, pensamos na educação básica como um direito à cultura e ao conhecimento produzidos socialmente. Um direito à educação, com sujeitos que têm rostos, sonhos, ansiedades; sujeitos concretos, históricos.

Assim, uma educação básica, como enfatiza Arroyo, com *“motivações sociais e culturais bem mais modernas, motivações que levaram a uma redefinição da função social e cultural dos sistemas de educação”* (1996, p.50); um ensino que vê e enxerga o aluno como ser humano, que os vê como sujeitos com direitos de ser; com direito de lutas, construtores de um projeto de vida e que querem realizar seus sonhos e desejos, a educação básica como um dos direitos humanos. Quando dizemos direitos humanos não estamos nos restringindo a uma sociedade ou a um sistema político, mas direitos humanos como uma prerrogativa inerente à condição humana.

Carvalho, em seu artigo sobre Direitos Humanos, Cidadania e Práticas Educativas, deixa bem claras suas idéias quando explicita que a cidadania não é extensiva a todos os que pertencem a uma determinada sociedade; por exemplo, uma criança não é considerada um cidadão em pleno gozo de seus direitos políticos; ela não pode votar; porém, *“os direitos humanos constituem um conjunto de direitos fundamentais que acreditamos serem devidos a todos, independentemente de idade, origem étnica ou nacional, credo etc.”*. (1998, p. 23)

Alfabetização - direito do cidadão. Direito que está se tornando cada vez mais extensivo, pois hoje já abrange aqueles que dele estavam privados como os não proprietários, as mulheres, os pobres e que agora estão tendo acesso às escolas. Carvalho explicita, ainda, que apesar dos discursos serem pela inclusão, as nossas práticas têm se mostrado excludentes. Quando aceitamos esses alunos no ensino fundamental, aceitamos pelo discurso do direito humano; no entanto, muitos de nós continuamos a nos comportar como se déssemos aulas ainda para aqueles eleitos e destinados a terem sucesso. Vemos, então, na prática, que são poucos os professores que realmente aceitam o desafio de serem professores de todos.

Coraggio comenta que o próprio

“Banco Mundial (1990) afirma que a educação deve ampliar sua cobertura para além dos grupos privilegiados, chegando aos tradicionalmente em desvantagem – populações rurais, mulheres, pobres e minorias - e justifica esta proposta com base em que a falta de acesso eqüitativo diminui o potencial da metade da força de trabalho nacional”. (1996, p. 58)

O autor comenta, ainda, que o Banco Mundial enfatiza a alfabetização, o ensino de ciência (natural), a matemática e a tecnologia, pois para eles o sentido principal da educação seria a produção de recursos humanos. Num outro documento do Banco Mundial, também de 1990, se afirma, como comenta Coraggio, que a educação se faz mais significativa quando há a preocupação com um avanço tecnológico que precisa da força de trabalho bem treinada e intelectualmente flexível.

Entretanto, para Coraggio, a qualidade da educação e o desenvolvimento humano deveriam partir da qualidade competitiva com solidariedade, uma qualidade que atenda às necessidades humanas e não somente às necessidades do capital.

Para tanto, precisamos de um ensino onde o aluno não seja apenas um número na lista de chamada e sim um aluno que é humano, um ser em construção, não importando a idade, sexo, cor, raça, e principalmente não discriminado quanto à situação sócio - econômica; uma escola onde a burocratização não seja a meta; uma escola e um ensino feitos de seres humanos para seres humanos. Uma escola que não esteja só preocupada com ensinamentos rudimentares de conteúdos que visem preparar para o

mercado de trabalho. Mas uma escola que coloque a educação básica como direito do homem, da mulher, do jovem e do adolescente; direito do saber, do conhecimento, da cultura produzida socialmente.

Como já dissemos não precisamos que se façam discursos sobre direitos humanos, mas uma escola que, por si mesma, seja democraticamente de direito. Para Carvalho, o professor não deve se restringir a falar sobre direitos humanos, não deve dar uma aula sobre direitos humanos:

“Temos reiteradamente nos manifestado a favor dessa visão mais difundida da educação para direitos humanos permeando os conteúdos de toda e qualquer disciplina. No entanto, também neste caso, a preocupação com os direitos humanos pode e deve transcender a simples exposição aos alunos de uma retórica a respeito das vinculações entre determinado assunto e esses valores. Ela deve impregnar as ações do professor, de forma que sua ação pedagógica reflita essa diretriz geral”.
(1998,p.30)

Tradicionalmente, o ensino e a escola para Jovens e Adultos são, em sua maioria, deficientes e deficitários em materiais, organização, na contratação de professores, em sua capacitação, e ainda mais, em ter um ensino socializador e democrático, ou seja, um ensino com orientações metodológicas e materiais didáticos com sentido crítico e problematizador.

Temos, entretanto, experiências de grupos dedicados à educação popular que realizam experiências, muitas vezes isoladas, de alfabetização de adultos com propostas ligadas as idéias de Paulo Freire. Podemos exemplificar com as experiências dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e outras experiências que estaremos relatando mais tarde.

No processo de democratização no qual estamos caminhando, muitas experiências foram se consolidando através das práticas que vêm sendo utilizadas dentro dos movimentos sociais. A mudança do conceito de alfabetizados como aquele em que bastava assinar nome: foi uma grande conquista, pois alfabetizar é saber que o próprio nome é um texto, que contém uma história de vida e que essa história faz parte da construção coletiva de uma cultura, portanto podemos dizer que alfabetizar é passar por um processo que exige continuidade e não mais uma visão de que são necessários apenas

alguns meses de escolaridade, pois precisamos de tempo dedicado à alfabetização, para que o aluno possa ter domínio dos instrumentos da cultura letrada.

Outro conceito superado é o de que o adulto não aprende por ser um incapaz. Sabemos, hoje, que precisamos compreender quem é o jovem ou adulto com quem vamos trabalhar, pois é certo que temos o dever em reconhecê-los como homens e mulheres que possuem uma cultura e são seres humanos produtivos e criativos, sujeitos de sua própria aprendizagem.

Para Haddad & Di Pierro (1999), a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, 1997, promovida pela UNESCO, formulou um conceito amplo de formação de pessoas adultas na qual a essa fica vinculada uma educação compreendida como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e formação continuada. Portanto, para os autores, o plano de ação firmado já na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, 1990, aponta o objetivo de ampliação dos serviços de educação básica e capacitação de pessoas jovens e adultas em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho, e à participação cidadã.

Assim, a nossa responsabilidade perante a educação de jovens e adultos se altera e também indica uma multiplicidade de aspectos que devemos proporcionar aos educandos alfabetizando.

Porém, como declaram estes autores, a V Conferência de Hamburgo, aponta que a avaliação, para a eficácia dos programas, deve ser feita através de indicadores de mudanças de comportamento e de seus impactos na melhoria das condições de saúde, emprego e produtividade dos indivíduos e grupos. Comentam Haddad & Di Pierro, para uma avaliação desse tipo seria necessário abranger:

“...toda uma gama diversa de atividades sócio-culturais, de formação para a cidadania, qualificação e atualização para o trabalho e para a geração de renda promovidos por diferentes órgãos governamentais e não governamentais, incluindo programas preventivos de saúde, de formação política e informação sobre direitos, de promoção de jovens, mulheres e idosos, capacitação de conselheiros e agentes comunitários, qualificação e atualização profissional, extensão agrícola, capacitação para recursos de informáticos, aprendizagem de línguas estrangeiras, etc.”. (1999,p.02)

Os autores acreditam que mesmo compartilhando o conceito de educação de jovens e adultos formulado em Hamburgo, essa avaliação não está ao nosso alcance, pois ela é, além de complexa, abrangente.

Para o nosso estudo é importante ressaltar que o Brasil continua tendo o maior número de analfabetos absolutos e pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade na América do Sul, como apontam Haddad & Di Pierro (1999).

Relatam ainda, que a produção social do analfabetismo continua, pois o acesso e a permanência na escola durante a infância e adolescência não está assegurada à maioria da população brasileira, assim como a exclusão por reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar resultam em defasagem idade/série.

Haddad & Di Pierro concluem:

“... que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam-se entre si para produzir acentuados desníveis educacionais”. (1999, p. 5)

A pergunta que me faço é: como vincular aos professores práticas, manifestações dessas pessoas que têm uma cultura e uma história de luta, de sobrevivência? Como fazê-los compreender seus alunos, pessoas que vivem no mundo moderno, e que, por não dominarem a linguagem, a escrita, os documentos, os discursos, a cultura letrada, encontram-se com baixa auto-estima, sentem-se constrangidas quando têm de assinar algum documento, ou mesmo tomar um ônibus, ler as indicações de setas e símbolos na rua, e muitas vezes são ludibriadas em seus direitos e deveres. Como formar educadores alfabetizadores de jovens e adultos para esta demanda de pessoas que continuam a ser “negativamente afetadas” por toda a produção de analfabetos no Brasil?

Não há formação de educador para a Educação de Jovens e Adultos nas Universidades e nos cursos do Ensino Médio e a nossa preocupação neste trabalho será investigar a formação inicial em cursos de capacitação e em educação continuada as pessoas que já atuam na EJA.

Para tanto, sentimos, também, a necessidade de entender o analfabetismo para que possamos conhecer e refletir sobre ele. Acreditamos que entendendo esse

fenômeno possamos contribuir para uma formação de professores mais eficiente e competente.

Rui Canário (1998) é um dos autores que explicita o fenômeno do analfabetismo, do qual apresenta duas características essenciais: o fenômeno seletivo e o mutante. Seletivo, porque coincide com a pobreza e ausência de desenvolvimento que aumentam o problema de exclusão social e mutante, porque mesmo nas regiões industrializadas, novas formas de analfabetismo aparecem, ainda que em populações alfabetizadas, escolarizadas, mas que possuem dificuldades na leitura e escrita.

No caso brasileiro, o analfabetismo constitui-se como produto da “miséria social”, como afirma Haddad (1992), muito mais do que o próprio desenvolvimento, pois o nosso grande problema é a consequência de um ensino público regular precário e as difíceis condições de vida da maioria da população que, por vários motivos, não freqüentaram a escola em seu tempo apropriado. Tendo esses motivos caráter social como, por exemplo, escola longe da moradia, necessidade de trabalhar para ajudar a família; crianças excluídas do sistema porque não se adaptaram a ele; pais que acreditam que as filhas não precisam estudar, a não necessidade que a criança vê em estudar, etc.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem esta característica marcante: a miséria social. São os pobres, jovens e adultos, os excluídos do sistema educacional de ensino, que necessitam de um atendimento de escolarização.

No Brasil, sabemos de várias iniciativas em campanhas de Educação de Adultos preocupadas com o analfabetismo, como a de Lourenço Filho, em 1947; outra campanha importante foi, no final da década de 50, o Movimento de Cultura Popular vinculado a Paulo Freire e ao Centro de Cultura e União dos Estudantes; movimentos alicerçados por militantes políticos que acreditavam que a aquisição da língua escrita não era a coisa mais importante, e sim a discussão e conscientização de sua própria situação de pobreza provinda de um sistema capitalista.

Paulo Freire, grande construtor de conhecimento político sobre alfabetização de adultos, com vários trabalhos realizados, não pôde contribuir muito na década de 60, pois com o golpe da ditadura militar, foi exilado do Brasil e de seus companheiros. E o seu conhecimento foi utilizado em várias partes do mundo, menos no Brasil.



Numa tentativa de apaziguar os movimentos sociais da época, os militares implantaram em 1969 uma campanha centralizada, utilizando uma cartilha e um mesmo material pedagógico para todo o Brasil, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Para a época, foi um grande retrocesso, pois muitos estavam preparados para um grande movimento de alfabetização na linha de Paulo Freire, com uma base teórica-ideológica de conscientização através do diálogo como método, onde educador e educandos fossem sujeitos da reflexão e da ação, dando embasamento às campanhas e programas de alfabetização até 1964.

Nessa época, a escola estava vivendo seu período de movimento como “redentora”, isto é, os alunos acreditavam que a escola os levaria ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade de vida. Mas não é só isso, como explica Ribeiro:

“A motivação mais primária é a capacitação para assinar o nome, o que lhes possibilita resolver problemas práticos, especialmente os referentes à utilização de documentos, e problemas de caráter simbólico, ou seja, ajuda - os a se libertarem do estigma negativo atribuído socialmente à condição de analfabeto”. (1999, p. 43)

No Brasil, onde há uma cultura de “descontínuum” de políticas educacionais, podemos observar que, em 1985, com a redemocratização, o governo muda o MOBRAL para FUNDAÇÃO EDUCAR descentralizando as verbas para os Estados e Municípios. Contudo, em 1990, extingue-se a FUNDAÇÃO EDUCAR, e o governo federal não mais destina verbas à educação de adultos. Não satisfeito com toda essa “não” política de educação de adultos, o governo de Fernando Henrique Cardoso veta o artigo votado no Congresso, que permitia aos alunos de Educação de Adultos serem contados como alunos do ensino fundamental, para efeito de repasse de verbas do FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (inciso II do artigo 2o. Da Lei 9424/96).

Os incentivos para as Prefeituras que queriam avançar no trabalho de Educação de Adultos Analfabetos estavam mais vinculados a programas e campanhas do que com educação de jovens e adultos.

Apesar de a Constituição garantir a todos (crianças, jovens, adultos, independente de raça, credo, cor ou seitas e crenças) o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, o que vem acontecendo é um descaso total pela educação de jovens e adultos na política federal.

Acreditamos que a educação básica é um instrumento importante para o exercício da cidadania, e que o nosso país, vivendo o processo de redemocratização, precisa compreender que uma grande parte da comunidade em idade produtiva se constitui numa parcela significativa de analfabetos ou de analfabetos funcionais e que, portanto, é “passada” a hora de uma política intencional e objetiva para estes jovens e adultos.

Hoje, sabemos que os movimentos populares organizados é que vêm, ao longo da história, cumprindo o papel no desenvolvimento da qualidade e quantidade de EJA, na luta pelos serviços de ensino para a demanda das pessoas que não tiveram acesso, ou não puderam permanecer na escola.

Precisamos de uma política que pense em todo o processo de regresso e/ou ingresso desses jovens e adultos no sistema escolar. São necessários investimentos não só no momento da alfabetização, mas também, no pós-alfabetização, porque o analfabeto se torna um analfabeto funcional depois de alguns anos sem compartilhar a leitura e a escrita com outros. A escola é o lugar mais importante para esse tipo de ensino. A continuidade é tão importante quanto a fase inicial da alfabetização.

Temos muitos adultos, de mais de 50 anos, que retornam pedindo para freqüentar as aulas a fim de não esquecerem o que já aprenderam. Muitas vezes isso acontece porque existem poucos centros de suplência de 1^a. à 4^a. série e geralmente ficam mais próximos do centro da cidade, e como já dissemos, o analfabetismo existe na periferia, onde há pobreza; assim, muitas pessoas têm dificuldades com os horários e passagens de ônibus, e, como os cursos de continuidade escolares da prefeitura são todos noturnos, constitui um sério problema para as senhoras (e essas estão em maior número) voltarem sozinhas à noite, principalmente com a anuência dos maridos. As dificuldades para a continuidade são muitas, desde vagas, passando pela formação de professores alfabetizadores até o citado deslocamento das pessoas para os centros de suplência.

Defendemos a idéia de que é necessária uma política de sócio/educação, não uma campanha e/ou programas, mas uma política de fato com o objetivo de incluir os jovens e adultos analfabetos na sociedade letrada como seres culturais e históricos tão importantes como qualquer um de nós que freqüentamos a universidade; disponibilizar as oportunidades a todos, negros, brancos, amarelos, vermelhos, mulatos, mas, principalmente, aos economicamente pobres para que tenham a opção de freqüentar ou não uma escola.

Entendemos o problema de analfabetismo no Brasil assim:

- primeiramente político: por não termos uma política sócio/ educacional que se preocupe com a alfabetização, o ingresso ou regresso ao sistema escolar, garantindo a continuidade da escolaridade - ponto importante para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental;
- em segundo lugar, concordamos com Rui Canário, que é necessária uma ampla discussão sobre a funcionalidade de se saber ler e escrever no mundo de hoje, e repito a sua pergunta: Alfabetizar o adulto para quê?
- em terceiro lugar, torna-se urgente uma discussão séria e responsável sobre o ensino fundamental e médio para os excluídos do sistema;
- em quarto lugar, acreditamos que é necessário pensar sobre a formação de professores para atuarem em Educação de Adultos para alfabetização. Com isso, queremos enfatizar que são necessários professores experientes, conhecedores dos princípios básicos de ensino/aprendizagem e sensivelmente articulados para uma busca de identidade de ser professor para os jovens e adultos excluídos do sistema escolar regular.

E é nesse último ponto que residem as questões centrais de nosso trabalho: se não há formação dentro dos cursos de graduação e no ensino médio, como devemos capacitar o educador de Jovens e Adultos neste momento em que tantos programas estão sendo realizados pelas prefeituras e movimentos sociais? Quais têm sido e quais devem ser as diretrizes dessa formação?

Essas questões são cruciais a esta pesquisa. Existem experiências significativas em todo o Brasil sobre o perfil de educador. Porém, o que queremos aqui é discutir a formação e capacitação de professores alfabetizadores. Buscaremos, também,

analisar o "Programa de Combate ao Analfabetismo de Presidente Prudente: Vamos Apagar essa Imagem"; projeto do qual faço parte desde sua mais remota elaboração, como professora da universidade, assessorando administrativa e pedagogicamente. Nesse programa realizamos a formação em serviço de professores alfabetizadores, com alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciência e Tecnologia - UNESP - Campus Presidente Prudente.

Acreditamos que avaliando a formação de professores, também neste programa, poderemos construir algumas respostas às nossas questões nesse campo.

A presente pesquisa será estruturada em capítulos. No capítulo I, descreveremos e refletiremos sobre as práticas públicas na formação de professores na educação de jovens e adultos. Serão revistos os movimentos de alfabetização que aconteceram no Brasil durante a ação do governo militar (de 1964 a 1984) e também os movimentos de parcerias com ONGs (Organizações Não Governamentais) e governos estaduais e municipais que tiveram projetos desenvolvidos entre 1984 a 1999.

No capítulo II, analisaremos os modos como se têm dado a formação de professores e suas modificações ao longo dos últimos anos. A análise de algumas propostas de formação de professores será importante para que possamos refletir sobre as diretrizes para a formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos.

No capítulo III, vamos descrever a história do Projeto de Educação de Adultos e o Programa de "Combate ao Analfabetismo: Vamos Apagar essa Imagem", realizado em Presidente Prudente. Simultaneamente, estaremos mostrando depoimentos dos monitores que participaram do programa. Estaremos, também, analisando a participação dos monitores nos cursos de extensão oferecidos e nos encontros de estudos e reflexão semanais - HTPCs.

O capítulo IV será constituído de uma avaliação da formação de professores "Programa do Combate ao Analfabetismo: Vamos Apagar essa Imagem", realizada através de alguns de seus monitores e alunos alfabetizando. Serão entrevistados dois grupos de monitores: aqueles que permaneceram por mais de três anos no programa e alguns dos que nele trabalharam durante um ano. Dentre os alunos, iremos expor entrevistas realizadas entre aqueles que fizeram o curso de alfabetização em um ano e aqueles que deram continuidade em seus estudos.



No Capítulo V, concluiremos sobre a formação em serviço desenvolvida pelo programa COMBATE AO ANALFABETISMO a formação do professor alfabetizador, tecendo considerações finais sobre esse programa que fez parceria com a Universidade, ao mesmo tempo buscaremos oferecer subsídios para uma formação de Educadores Populares Alfabetizadores de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

UM BREVE HISTÓRICO

Muitos países quando entram para um alfabetização de massa, ainda se preocupam com a qualidade. É o caso da Índia, onde, de 1975 a 1980, passou 15 anos. Por isso, há muitos Estados de alfabetização que não foram totalmente bem-sucedidos. A maioria dos países, no entanto, não conseguiu atingir os objetivos. No Brasil, em 1975, havia 2.379 mil centros de alfabetização, com 1.1 milhão de alunos, entre 15 e 30 anos.

Para garantir que a alfabetização seja realmente permanente, é necessário que os alunos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, com ensino fundamental e médio, e acesso a uma educação superior de qualidade.

CAPÍTULO I

Este capítulo trata da alfabetização de massa no Brasil, desde a década de 1970 até a década de 1990. O capítulo é dividido em duas partes: a primeira trata da alfabetização de massa no Brasil, e a segunda trata da alfabetização de massa no mundo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde a década de 1970, a formação de professores tem sido uma preocupação importante do governo brasileiro. A formação de professores é uma das principais condições para a alfabetização de massa.

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

A alfabetização de massa no Brasil tem sido uma preocupação importante do governo brasileiro. A alfabetização de massa é uma das principais condições para a alfabetização de massa.

UM BREVE HISTÓRICO

A alfabetização de massa no Brasil tem sido uma preocupação importante do governo brasileiro. A alfabetização de massa é uma das principais condições para a alfabetização de massa.

Desde a década de 1970, a alfabetização de massa no Brasil tem sido uma preocupação importante do governo brasileiro. A alfabetização de massa é uma das principais condições para a alfabetização de massa.

Muitas pessoas quando ouvem falar em alfabetização de adulto, ainda se lembram do extinto MOBRAL. Ele teve uma longa existência, de 1971 a 1986, portanto 15 anos. Foi um Movimento Brasileiro de Alfabetização que teve como característica a não intermediação dos estados aos municípios; o Governo Federal atuava diretamente nos locais; no país inteiro existiam as comissões locais executoras desse serviço educacional, criado pela Lei no 5.379 de 15 de dezembro de 1967, e que se limitava à faixa etária de 15 a 30 anos.

Paiva comenta que *"O Plano a ser executado pretendia atingir 11.400.000 analfabetos, entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975"*. (1983, p. 293) Hoje, aprovado o Plano Nacional de Educação em 9 de janeiro de 2001, existe, ainda, a preocupação com a erradicação do analfabetismo e a causa está explicitada no PNE, é o déficit no atendimento do ensino fundamental a que, ao longo dos anos, muitos jovens e adultos não tiveram acesso.

Antes de contarmos sobre o programa do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), retornaremos ao ano de 1958 que, para Vanilda Pereira Paiva, foi um ano que marca o início de uma nova fase da educação de adultos no Brasil.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos discutem-se as campanhas do Departamento Nacional de Educação; Paiva (1983) relata que o que se tornou consenso nesse congresso foi o reconhecimento da falência de Campanhas como estratégia e método de combate ao analfabetismo. Diante disso, foram conduzidas discussões com o objetivo de encontrar novas diretrizes para a educação de adultos no país, criando estímulos para que se desenvolvessem experiências locais e a resposta dos educadores da época foi imediata apresentando muitos trabalhos nesse congresso.

Naquele momento, vinham acontecendo em várias partes do Brasil experiências em alfabetização de adultos na busca de novas soluções. Para Paiva (1983) a nova geração de educadores recebe influências do pensamento filosófico cristão europeu provocando uma divisão dos pensamentos cristãos: os mais conservadores defendiam o ensino privado nos debates da LDB e outros a escola pública; de outro lado, Paulo Freire, representando a liderança pernambucana, expunha suas idéias pedagógicas. Assumindo como bandeira o voto dos analfabetos, estavam as esquerdas de modo geral,

assim como alguns udenistas, como meio de combater as oligarquias agrárias até então super-representadas no Parlamento.

Nesse clima de efervescência político ideológica, como explicita Paiva (1983), aparecem diversos movimentos de educação de adultos; entretanto com uma diferença, como nos alerta a autora: não mais com a preocupação em formar eleitores, mas sim com a de formar pessoas conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país; comenta ainda Paiva, que o próprio governo federal pensava em criar uma ampla frente em favor da educação e da conscientização da população adulta analfabeta.

No período de 1958 a 1964, houve uma grande mudança na forma de se olhar o adulto analfabeto, graças ao sistema Paulo Freire, desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura. O analfabeto passa a ser visto como um homem capaz e produtivo, responsável em grande parte pela riqueza da nação. Declara Paiva (1983) que esse é um período de realismo da educação e os otimistas deixaram lugar para novos profissionais da educação voltados principalmente para a educação de adultos. Profissionais preocupados com as consequências políticas, sociais e econômicas de seus programas e não somente a busca por novos métodos.

E essa mobilização entre 1961 e 1964 é um contraste com o período seguinte, conforme Paiva, no qual o único grande movimento parece ter sido o da MEB (Movimento de Educação de Base), pois a Educação de Adultos só é retomada pelo governo em 1966 com apoio prestado à Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã), que serviu em caráter assistencialista aos interesses do regime militar; entretanto as coisas não são assim tão tranquilas, como relata Paiva: primeiro, a maioria dos movimentos locais desapareceu ainda em 64; segundo, o MEB só sobreviveu após ter mudado seus pressupostos teóricos metodológicos; em contrapartida, como explica esta autora:

“... começaram a se multiplicar os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à educação de adultos; em 67 alguns técnicos se reuniram em Seminários na SUDENE para opinar diretrizes da educação de adultos na região, opondo-se à orientação da Cruzada ABC. Esta, entretanto, transformara-se no principal programa de educação de adultos do país com

apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança para o Progresso, sobrevivendo até 1970". (1983, p. 164)

As atividades do MEB inicialmente, a partir de sua criação em 1958, se concentraram nas áreas do nordeste e nas organizações de sistemas de rádio-educação, que eram compostos por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio encarregados de preparar e executar os programas através da diocese local. Entretanto, a partir de 1962, o MEB se caracterizará como um movimento de cultura popular, buscando uma nova metodologia, superando, assim, a organização de escolas radiofônicas (Paiva, 1983).

Relataremos a seguir, o trabalho de Germano, pesquisador da "CAMPAÑA DE PÉ NO CHÃO também se Aprende a Ler", realizada no Rio Grande do Norte, Natal, para que tenhamos uma visão da mudança que houve entre estes dois tempos: antes de 1964 e após 1964.

Germano declara que:

"A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, como de resto os demais movimentos de educação popular do princípio da década de 60, desenvolveu-se num contexto de crise econômica e política de classes dominantes, num momento de ascensão política dos trabalhadores. De um movimento que, de início, pretendia simplesmente oferecer educação para todos, De Pé no Chão... avança conceptualmente e passa a encarar a educação e cultura como instrumentos de libertação. Não se tratava, pois, de um projeto que tivesse em vista integrar os marginalizados à sociedade, fornecendo aos indivíduos escolarizados a possibilidade de ascensão social. Tratava-se, isto sim, de transformar essa mesma sociedade, e a educação e cultura exerceriam um papel preponderante nesse processo". (1989, p. 177)

Para Germano, apesar das debilidades dessa campanha, houve um processo singular de organização junto a uma proposta de conscientização política e social, uma proposta que não estava preocupada com a mão de obra qualificada, mas com o ser humano, cidadão brasileiro com direito à educação, com o pressuposto de um movimento de educação como forma de mobilização.

Quanto à sua organização, Germano esclarece que, em primeiro lugar, o programa era gratuito, bem como os materiais escolares; não havia necessidade de roupas próprias para frequentar as aulas – uniformes ou “fardamento”, com isso declara o autor, havia a possibilidade de uma educação aberta para todos. E, além disso, a preocupação de assegurar a permanência dos alunos através de levantamentos e pesquisas para detectar os motivos da evasão e os meios de contê-la. Através da retirada da burocracia na escola, o aluno tinha acesso fácil em qualquer época do ano, podendo passar de um nível para outro, no próprio ano letivo. Em segundo lugar, essa Campanha, de acordo com Germano:

“...contribuiu decisivamente para a organização cultural da cidade, que se traduzia não somente pela valorização da cultura popular, como também pelo despertar da população com relação aos seus problemas, que passavam a ser discutidos nas salas de aulas, nos círculos de pais e professores, nas associações de bairro, em outras organizações e na própria praça pública”. (1989, p. 116)

Os professores eram constituídos por voluntários, assalariados da prefeitura de Natal e estudantes indicados pela comunidade e outros que concluíam os cursos de Formação de Professores. Mas, todos passavam por treinamentos e cursos que eram dirigidos por uma coordenação pedagógica que desenvolvia três diferentes níveis:

- a- emergência – que era a preparação a curto prazo; cursos de treinamento de três a quatro meses.
- b- ginásio normal com duração de 4 anos e
- c- colégio normal com duração de 3 anos.

Nesses cursos, eram discutidos, além da parte técnica, estudos de problemas e realidade brasileira e os conteúdos das cartilhas, que eram os livros de leitura dos adultos. No centro de Formação de Professores, Germano esclarece que havia uma equipe com 32 orientadores pedagógicos composta por normalistas e universitários. As atividades desenvolvidas eram planejadas semanalmente entre os orientadores e os diretores dos Acampamentos (grandes galpões com estrutura de madeira, coberta por palha de coqueiro e chão batido).

O Centro de Formação tinha a função de coordenação pedagógica através de um processo democrático de discussão e participação dos agentes envolvidos no desenvolvimento educacional, tendo as seguintes características:

- os grupos se reuniam independentemente e apresentavam sugestões;
- as atividades eram definidas após as discussões com todos os grupos e com a presença da Direção Pedagógica do Centro;
- cada semana havia um encontro entre orientadores e professores dos acampamentos;
- os orientadores visitavam o acampamento, passando o dia todo trabalhando no local.

Germano observa:

“...pode-se depreender que a preocupação com a realidade concreta era um dos objetivos da campanha e que o estudo dessa realidade era efetivado em contato direto com ela, não somente observando e conversando, mas também fazendo, praticando, tanto possível. A escola não procurava, assim distanciar-se do seu contexto, mas, pelo contrário, tentava dele se aproximar para melhor conhecê-lo e interpretá-lo.” (1989, p. 112)

O movimento militar de 1964 “...golpeou as forças progressistas e com isso pôs fim a essa experiência de educação, destruindo-a e reprimindo-a severamente” (1989, p.178). Segundo Germano pessoas foram perseguidas, exiladas, perderam seus cargos públicos, e outras desapareceram.

O MOBREAL nasce logo após o desmantelamento dos movimentos populares, como “campanha pé no chão”, num clima de austeridade e de violência e como organismo executor. O MOBREAL, como declara Haddad & Di Pierro:

“Foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados ‘representantes’ das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a

estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero". (2000, p.115)

Para Januzzi (1978), o objetivo do Mobral era muito diferente daquelas campanhas e programas que vinham se realizando em território nacional; o MOBRLAL tinha como seu principal objetivo fazer uma educação como adaptação, um investimento sócio - econômico, preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, com uma política educacional vinculada ao Modelo Brasileiro de Desenvolvimento, de caráter acentuadamente econômico.

A ideologia que permeava as atividades do Mobral deveria ser conscientizadora; porém, não deveria pôr *"em risco a formação cristã e democrática de nosso povo"* (Januzzi, 1978, p.111). A ação conscientizadora trabalhada por Paulo Freire foi veementemente condenada e denunciada; frases como conscientização do povo, emancipação do povo, democratização da cultura, reivindicação popular, espoliação, bem como qualquer alusão às condições de vida do povo, foram classificadas como subversivas.

As atividades conscientizadoras do MOBRLAL deveriam tratar da individualidade como o poder de vencer na vida e eram adaptadoras aos padrões de vida modernos, inclusive propiciando a elevação das aspirações dos alfabetizandos a novas possibilidades de consumo.

Entretanto, o MOBRLAL para Di Pierro, teve em seu crédito,

"...a difusão geográfica das iniciativas de alfabetização de adultos no país, embora sua memória evoque mais facilmente os reduzidos resultados alcançados em virtude do desperdício de recursos, diretivismo pedagógico, despreparo do pessoal docente e precariedade de funcionamento." (1991, p.25)

Januzzi (1978) comenta que o material didático confeccionado pela equipe central foi distribuído em todo o território nacional. Esse material era composto por vinte cartazes com gravuras e palavras geradoras acompanhadas de cartões que tinham as palavras sem gravuras, quadros elaborados com as famílias silábicas de cada palavra geradora e cartões com frases. A autora explica que os alfabetizadores eram orientados pelo manual do professor, pelo agente pedagógico do município e por todo um conjunto de material impresso.

O MOBRAL se constituía dos seguintes programas:

- 1-Programa básico: -Alfabetização funcional - duração de cinco meses com 2 horas diárias de aula; -Educação Integrada - parecer no 44/73 C.F.E. - considerado supletivo;
- 2- Programas Complementares:- MOBRAL Cultural - ampliar o universo cultural do aluno do mobral;
- 3-Programa de Profissionalização: objetivou formar recursos humanos para o trabalho;
- 4-Desenvolvimento Comunitário: criado para a continuação do Programa de Alfabetização Funcional - duração dois meses, com três livros: 1-Você é Importante (livro para o aluno); 2-Você é Ação (livro para o animador); 3-Você é Líder (livro da comissão municipal).

Para os autores da proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental - Educação de Jovens e Adultos

“As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chaves, retiradas ‘ da vida simples do povo’, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para a sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa”. (Januzzi, 1997, p. 26):

Haddad & Di Pierro (2000) comentam que durante o período da ditadura militar, o governo, inicialmente, teve uma atitude de repressão aos movimentos de cultura popular nascidos anteriormente a esse período, pois os processos educativos que mantinham esses programas poderiam desestabilizar o regime, entretanto, mais tarde os militares tentaram reconstruir, através da educação, uma mediação com os setores populares.

A partir de 1986, a Fundação Educar substituiu o MOBRAL, com um tipo de serviço diferente, como comenta Di Pierro, onde o Governo Federal “...optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de

fomento e apoio técnico, mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias.” (1991, p. 25)

A Fundação Educar, como relata Haddad & Di Pierro, trouxe mudanças significativas, pois com a relativa descentralização das atividades proporcionadas, ela acabou dando apoio técnico e financeiro a algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil,

“as práticas pedagógicas informadas pelo ideário popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos”. (2000, p.120)

Entretanto, esse programa foi extinto em 1990, por decreto do então Presidente Fernando Collor de Melo, durando somente quatro anos, deixando todos aqueles que tinham feito convênio diante de uma situação de encerramento das atividades, ou, assumindo as salas de aulas e os alfabetizadores com seus próprios recursos, *“...sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica. Ocorreu uma transferência direta de responsabilidade educacional da União para os municípios”.* (Di Pierro, 1991, p. 25)

Podemos verificar que a formação de professores para a EJA era, primeiramente, quanto ao MOBREAL, um treinamento para seguirem manuais e como utilizarem o material estruturado pela central; quando a Fundação Educar aparece vemos que a formação fica por conta de capacitação, e nos movimentos populares e sociais. resgate das teorias de Paulo Freire, numa tentativa de se construir o educador popular.

Nesse ínterim, a Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelece um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, não tendo, no entanto sido estabelecida uma política nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, com o processo de descentralização, iniciam-se as parcerias.

Inicia-se, a partir de 1990, a abertura política que vinha se desencadeando, é o período em que as práticas de parceria se tornam uma necessidade. A discussão nas escolas sobre universalização, democratização, qualidade do ensino, em geral,

“esquentam”. As escolas e o nosso país entram numa nova década com o Ano Internacional da Alfabetização, em 1990; é declarada pela ONU como prioridade absoluta o compromisso de até o ano 2000 erradicar - se o analfabetismo. O que aconteceu, no entanto, foi uma má distribuição de recursos, que foram parar em mãos de sistemas educacionais privados, enquanto que a maioria dos Estados e Municípios nada recebeu; mesmo assim, as práticas entre o poder público e as organizações civis multiplicaram-se; e os convênios entre prefeituras com assessorias prestadas por organizações não governamentais, programas de extensão universitária e programas patrocinados por empresas, fundações e clubes de serviço começaram a aparecer para a busca de uma solução para um problema tão antigo no Brasil e um direito humano do cidadão brasileiro: ter acesso e permanência à educação básica.

Começamos a conhecer parcerias, ao mesmo tempo em que desacreditávamos delas, porquanto se temia que o parceiro fizesse intervenções pedagógicas, pois o que se apresentava nas Delegacias de Ensino, hoje Diretorias Regionais, eram exemplos de empresas e indústrias que estariam colaborando para a melhoria da qualidade do ensino.

Parceria, que no dicionário significa: “*reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade; companhia*”; e esta palavra parece ter uma magia, ao mesmo tempo em que desconfiamos, temos a impressão de que resolveremos os problemas e colocaremos em pé de igualdade pessoas excluídas do sistema.

Para Munarim (1997) o uso da palavra parceria é, hoje, moda, onde cada um dos parceiros, Governos, empresas, organizações civis, defendem a importância delas. Parece ser passado o tempo de competição, de concorrência, para se ter agora uma ação solidária quando se fala de Educação de Jovens e Adultos. Assim, após a Constituição de 1988, quando se instituiu a política de descentralização de poder e administrativa, passa-se a viabilizar as parcerias nos mais diversos níveis. Observando-se as premissas defendidas por socialistas, democratas, neo-liberais, neo-conservadores, todos parecem convergir para um movimento internacional de modernização da administração pública, no qual a descentralização de poder e a descentralização executiva são diretrizes consensuais entre o Governo e as instituições parceiras, e o quanto os organismos internacionais estão do lado dos interesses do capital nas

elaboraões das propostas que se apresentam como socializantes nas parcerias, mas que, na verdade, são uma renovação do capitalismo, com uma nova estratégia, através do Banco Mundial, que financia, mas, em contrapartida, define as políticas utilizando-se do instrumento de força credor - devedor. Por conseguinte, este autor identifica que o Banco Mundial:

"...é uma instituição também ela suscetível a pressões sociais externas e a contradições internas, e que não é um bloco monolítico de poder, entendendo ser mais correta a interpretação que o vê como instrumento de defesa do status quo. A renovação das políticas vem no sentido de renovar para não mudar". (1997, p.5)

Coraggio nos ajuda a entender as políticas do Banco Mundial, quando assegura que essas políticas são orientadas por três palavras: continuar, compensar e instrumentalizar.

"Continuar o processo de desenvolvimento em detrimento da qualidade de vida das camadas médias urbanas; compensar os efeitos da revolução tecnológica e econômica; instrumentalizar a política econômica para privatizar gerando os excluídos, mas para isso temos a filantropia, as parcerias com a sociedade civil que resultam beneficência, mas não reconhecimento de direitos de cidadania." (1997, p. 5)

O não reconhecimento de direitos de cidadãos dá origem a políticas compensatórias e filantrópicas, e institui-se, para Munarim, o "direito de consumidor" que destrói a cidadania construída conceitual e historicamente.

O autor faz, ainda, uma reflexão diante da estratégia opressora dos sujeitos agentes do capitalismo. Por um lado, a descentralização poderá ser uma volta ao local, a revalorização do comunitário; uma abertura para novos caminhos de recuperação das forças populares, tornando o município um espaço para a construção da democracia. (1997)

Acreditamos que se possa utilizar esse espaço para o desenvolvimento de uma política municipal. Uma das formas de participação é através do Conselho Municipal de Educação (COMED), que tem por objetivo articular as propostas de mudança, municipalização, pedagógica e de gestão de recursos no município, junto à comunidade ali representada. No COMED, temos representantes de alunos, pais, professores das

escolas de Ensino Básico, sindicatos, alunos e professores universitários, diretoria de ensino regional, prefeitura municipal e o secretário de educação do município. Poderemos estar próximos da construção de uma escola pública democrática, isso quando o COMED não for um órgão escolhido pelo próprio poder executivo da prefeitura, sendo assim mais uma instituição de poder autoritário, como já vimos em alguns municípios do Estado de São Paulo.

Por outro lado, a descentralização pode significar um instrumento político de manipulação de acordo com os interesses das classes dominantes, que se utilizarão dos mecanismos do município, acontecendo uma transferência de encargos à sociedade, onde ocorrerão escassos recursos públicos demonstrando o paternalismo de quem está no poder.

Porém, o que o autor nos mostra é que podemos ter uma política municipal como local de um novo poder, pois fazendo parte do jogo, como parceiros, e se aliando a outras organizações para decidir e executar políticas que a todos dizem respeito, estaremos buscando uma efetiva participação na elaboração e execução de políticas públicas, não ficando apenas como meros executores de políticas Governamentais.

Vemos, portanto, que com a transferência do poder público para os municípios, com parceria, haverá possibilidade, um tanto quanto remota, de se construir uma escola popular, que não só dará acesso, mas aquela que será construída por todos, atendendo, realmente, aos interesses da maioria; uma escola de qualidade, solidária com consciência democrática, isto é, sem discriminação e preconceitos; lugar onde possamos ser agentes ativos, dinâmicos, aprendendo e experienciando novas formas de participar, trabalhar e aprender.

Reconhecemos que, em diversas partes do Brasil, desenvolvem-se muitas experiências de parceria entre movimentos populares e sociais e governos municipais na construção de ações políticas de educação de jovens e adultos, com a intenção pública, popular e democrática. Muitos projetos de prefeitura, em parceria com movimentos populares em alfabetização de adultos, são a expressão de que os governos populares reconhecem a importância da parceria organizada e cooperativa nessa tarefa.

Um projeto de Educação de Jovens e Adultos o qual podemos dizer que deu certo, e até hoje continua sendo modelo e referência para muitos, foi o MOVA -



MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Vamos citar o da cidade de São Paulo e de Diadema, cidades que pertencem à grande São Paulo.

Na cidade de São Paulo, o MOVA - SP- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, nasceu em 1989, após a posse da então Prefeita Luíza Erundina, através de decreto, quando um grupo de educadores ligados aos movimentos populares procurou a Secretaria Municipal de Educação para propor a construção de um projeto educativo caracterizado por uma relação de parceria com os grupos organizados que já atuavam na E.J.A. - Educação de Jovens e Adultos.

O MOVA - SP baseou-se *“nos princípios filosófico-político-pedagógico sócio-construtivistas a partir das obras de Paulo Freire, Vygostky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e obras dos sócio-lingüistas”*, de acordo com a revista que apresenta o projeto de Ensino Fundamental de 1992. Esse projeto nasceu da parceria entre os movimentos organizados e a administração democrática popular do Município, que, conjuntamente, organizaram o programa através da Secretaria Municipal de Educação, na figura do então secretário da educação Prof. Paulo Freire. A sua organização era formada por uma equipe da SME, Secretaria Municipal de Educação, ligada ao MOVA-SP, e composta por três núcleos:

- Pesquisa e acompanhamento
- Formação e administrativo
- Colegiado de coordenação.

A função dos movimentos populares era ceder os espaços físicos para o funcionamento das salas de aula; formar as turmas, responsabilizando-se pelas matrículas; indicar os monitores populares e os supervisores populares.

A SME tinha a função de gerenciar recursos financeiros e acompanhar os trabalhos desenvolvidos, na sua organização e coordenação, bem como a construção do projeto político pedagógico do programa em parceria com o movimento.

Em Setembro de 1992, o MOVA-SP estava espalhado por toda a cidade, como descreve a revista *“Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I”*, editado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, tendo um total de 75 entidades de movimentos populares nas seis regionais existentes.

Uma de suas características fundamentais, de acordo com a revista citada, é não dividir o projeto em alfabetização e pós-alfabetização, mas se constituir num ciclo único, denominado CICLO ENSINO FUNDAMENTAL I, cujos conteúdos foram desenvolvidos em complexidade crescente de forma interdisciplinar, respeitando-se o processo de construção do conhecimento do aluno a partir do estudo da realidade do educando e por meio de temas geradores.

Pedro de Carvalho Pontual (1997) pesquisou a experiência do MOVA - SP, no final da década de 80 e início da de 90, e nos revela a importância da parceria entre os movimentos populares e um governo municipal, pela construção de uma pedagogia democrática, onde a relação construída entre esses parceiros deu início a uma nova prática de exercício de poder, na perspectiva de uma cidadania ativa e de uma democracia integral. O autor revela que, apesar de o MOVA, nesse período, não ter atendido toda demanda, possibilitou a 20.000 jovens e adultos a oportunidade de iniciar a escolarização, embora para a cidade de São Paulo esse seja um número pouco significativo.

Pontual explicita a concepção que orientou o programa MOVA-SP:

“...tem características completamente distintas do discurso neoliberal, em que se enfatiza a diminuição da intervenção do Estado e a transferência de responsabilidade para a sociedade na solução dos problemas provocados pelo processo da exclusão social”. (1997, p. 28)

Podemos observar o quanto foi importante esse momento para o resgate da Educação de Jovens e Adultos. Um movimento que começou na década de 60, até a intervenção da ditadura militar, e que foi retomado após 35 anos pelo mesmo educador que foi expulso por “idéias subversivas”.

Em entrevista com Pedro Pontual, em outubro de 2000, ele nos explica como o MOVA contribuiu para a construção de uma nova tendência em Educação de Jovens e Adultos tanto para a formação de educadores popular como para a própria escolarização de jovens e adultos e que muitos outros municípios ainda o tomam como exemplo de experiência bem sucedida.

“... foi um projeto de parceria com movimentos e entidades sociais que já se dedicavam em educação de jovens e adultos em São Paulo e a gestão municipal através da secretaria da

educação, e um dos elementos desta parceria foi de que o estado se responsabilizava por garantir melhor formação pedagógica aos educadores. Agora, foi muito interessante por que os movimentos, principalmente aqueles que já tinham uma certa tradição de trabalhar com a educação de jovens e adultos reivindicaram, e a gente incorporou na parceria isto, participar da discussão da própria formação pedagógica, como fazer e elaborar os conteúdos. E a gente achou isso um passo muito interessante....” (Entrevista-2000)

Podemos chamar de parceria horizontal, porque as decisões foram tomadas junto com os parceiros interessados.

O projeto, como declara Pontual, tinha uma comissão dentro do chamado fórum MOVA que era um fórum composto pelos representantes da secretaria municipal e representantes das entidades conveniadas e se discutia tudo, desde as questões administrativas, políticas, pedagógicas e essa comissão dentro deste fórum discutia o processo de formação dos educadores. Para ele, foi um processo bastante rico, um aprendizado, e a partir daí, construiu-se uma maneira de fazer formação, com duas grandes ações: o trabalho de formação com um ciclo chamado de formação inicial e um trabalho feito junto com os supervisores, que poderemos chamar de formação contínua.

Os supervisores eram tanto da secretaria como dos movimentos, onde para cada 10 núcleos, tinha-se um supervisor; esse supervisor atendia 10 classes. Um curso de 32 horas inicialmente era dado para todos, tanto para os monitores como para os supervisores.

Sabemos que a função do Estado é indispensável, mas sabemos também que a parceria deve se desenvolver num contexto democrático e popular; ambos vão construindo ações com o objetivo de encontrar soluções conjuntas, e, ao mesmo tempo, cada parte da parceria assume as responsabilidades, respeitando a autonomia, sabendo a divisão de atribuições para a elaboração e execução do projeto; e isso foi possível ser construído no MOVA-SP.

A prática do MOVA-SP, para Pontual (1997) mostrou ser possível inverter a lógica que predominava a tutela do Estado em sua relação com a sociedade, apesar de que, como comenta o autor, “*a herança histórica do autoritarismo*” deixou marcas para que se conseguisse estruturar a atuação, tanto do Estado quanto do comportamento civil, “*inclusive dos movimentos sociais*”. Entretanto, o autor explica

que os movimentos sociais aprenderam que o processo de construção é conflituoso; as tensões e as contradições vividas no processo conduziram as lideranças a refletirem sobre a ética e a aplicação dos recursos públicos, assim como refletir que a autonomia não quer dizer soberania, mas sim uma preservação da identidade de cada sujeito no processo, bem como as atribuições e responsabilidades de cada parte envolvida na parceria, permitindo que o processo fosse “...transparente e democrático, de controle sobre a ação de cada um deles”.

Numa entrevista concedida à revista CONVERGE, do Canadá, em 9 de agosto de 1989, no livro intitulado “A Educação na Cidade”, portanto no início do processo do MOVA-SP, Paulo Freire define a participação também dos educandos, que deveriam ser ouvidos:

“...nas suas expectativas, apresentando propostas, avaliando as experiências existentes (oficiais ou não). Nesse sentido, é de fundamental importância que os diversos setores - universidade, sindicatos e principalmente a imprensa- abram espaços, criem canais para que os alfabetizandos possam se expressar.” (1989:69), e complementa *“O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo trabalho. Essa condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.”* (1991, p. 70)

O MOVA - DIADEMA foi um plano de ação cultural que visava integrar os diversos setores organizados da Sociedade num grande movimento para vencer o analfabetismo no município. Esse plano foi realizado na gestão do Partido dos Trabalhadores, de 1993 a 1996. Para a então secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer de Diadema,

“O MOVA-Diadema retrata uma experiência de participação Popular e Ação Cultural, em conjunto com a sociedade civil de Diadema, visando cumprir a erradicação do analfabetismo em 10 anos” (Lisete Regina Gomes Arelaro, agosto-1996, Secretária de Educação).

Nos objetivos desse plano de ação cultural, o desenvolvimento do trabalho de formação de Educadores Populares foi intensificado na relação dos professores do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) com os educadores do MOVA, possibilitando a socialização de experiências, tendo em vista a construção de um projeto político pedagógico.

Assim como o MOVA-SP, os educadores populares foram escolhidos dentro dos movimentos sociais. A formação inicial e permanente foi sendo feita com as características que sempre existem nesta formação, que são: a complexidade de temas a serem abordados e a falta de tempo por parte dos educadores populares. O MOVA-Diadema optou em dividir a Formação Inicial dos Educadores em dois módulos de 12 horas cada com os seguintes temas:

- O que é alfabetizar;
- Quadro do analfabetismo no Brasil;
- Processos e níveis de escrita de educando adultos;
- Caracterização e diagnóstico dos educando;
- Elaboração do planejamento e da avaliação;
- Texto dialógico;
- Tema Gerador e a interdisciplinaridade;
- Estudo do meio.

A formação permanente passava por uma discussão coletiva de forma a construir e acompanhar o trabalho diário, com encontros semanais entre os educadores e a coordenação pedagógica regional. Houve, também, supervisão das atividades em sala de aula e atendimento individual aos educadores, bem como, cursos, oficinas específicas, encontro entre alunos e seminários entre educadores do Serviço de Educação de Jovens e Adultos -SEJA e MOVA.

A formação inicial foi condição indispensável para que os educadores populares recebessem bolsa auxílio. Todas as sextas-feiras, os educadores participavam de reuniões pedagógicas que se realizavam na região de seu trabalho. Nos segundos sábados de cada mês, o educador era convidado a participar do processo de formação. Essa metodologia de trabalho de formação inicial e permanente contou com a coordenação executiva composta por três profissionais, com função de desenvolver a

formação pedagógica dos educadores e a realização de pesquisa e documentação do trabalho. Existiam mais sete profissionais especializados em Educação de Jovens e Adultos com a função de executar e acompanhar o programa de formação dos educadores, através de visitas, atendimento individualizado, reuniões pedagógicas e a elaboração de material pedagógico.

De acordo com publicação da experiência do MOVA-Diadema, o educador popular era respeitado em seu conhecimento, em suas vivências em educação; as discussões ocorriam na problematização e reflexão sobre as questões centrais de alfabetização de adultos. A grande preocupação foi criar espaços para a organização do trabalho coletivo e dialógico, sem receitas, numa sala de aula criativa, onde o educador pudesse pensar a sua prática e ao mesmo tempo buscar a teoria que o auxiliasse. Para os coordenadores, a situação coletiva criava oportunidades de reflexão, permitindo, através de trocas de experiências, a circulação das informações e a elaboração de uma prática democrática envolvendo a todos no processo educacional, numa perspectiva participativa, de interação com o conhecimento.

Para ser um educador do MOVA-Diadema, era necessário ter, no mínimo o Ensino Fundamental completo, ser morador de Diadema e de preferência no Bairro, efetuar as matrículas; a sala de aula deveria ter no mínimo 10 e no máximo 20 alunos, acima de 15 anos de idade. A formação das salas de aula dependeu das visitas às famílias que os educadores faziam em seus bairros, inclusive o educador também podia ser indicado pela comunidade, como foi o caso dos Núcleos Habitacionais.

Outra parceria com o poder público aconteceu em Mato Grosso do Sul, Programa de Alfabetização de Mulheres Adultas-PALMAS. Esse programa surge da necessidade do Movimento Popular de Mulheres, e que tinha como referência os dados do IBGE de 1995, dados constatados em encontros estaduais de mulheres, onde uma parcela significativa delas não sabia ler e escrever.

De acordo com Aparecida Gonçalves, coordenadora do Movimento Popular de Mulheres, e membro da Executiva Nacional da Central de Movimentos Populares, PALMAS, foi elaborada e proposta a parceria com o poder público estadual. O PALMAS foi implantado em 6 municípios, com 32 grupos, com 15 alunas em cada, e totalizava 480 mulheres que nunca haviam sentado num banco escolar.

Gonçalves relata que o funcionamento das salas de alfabetização acontecia nas casas das próprias monitoras ou das alunas, em salões de igreja, creches e sedes de associações de moradores. As aulas aconteciam em 10 horas semanais, divididas em 2 horas diárias. Quanto às alfabetizadoras, eram militantes do Movimento que foram escolhidas pelos critérios: "*a - ser militante do Movimento Popular de Mulheres; b - saber ler e escrever; c- e ter consciência crítica da realidade social brasileira*" (1996, p. 44)

Essas monitoras eram coordenadas por cinco pessoas, que também faziam parte da coordenação política do Movimento, porém tinham experiência na área de alfabetização de adultos e eram formadas em Pedagogia, Letras, Matemática e Magistério.

De acordo com Gonçalves (1996), o programa era baseado no método Paulo Freire e em Emília Ferreiro. Tinha como base uma articulação laica na periferia do Mato Grosso do Sul, no contexto de uma luta pela cidadania, buscando construir novas relações sociais de gênero. Foi elaborado um caderno para auxiliar as monitoras no processo ensino-aprendizagem, a partir da realidade de cada bairro, conforme os anseios e dificuldades das alfabetizadas, procurando garantir conteúdos práticos a fim de atrair as mulheres pelo processo de alfabetização. Desenvolveram também, além da leitura e escrita, o conhecimento social e a formação do pensamento lógico matemático de forma interdisciplinar. Não há em seu relato um detalhamento da capacitação e formação das monitoras.

No Ceará, na cidade de Icapui, foi desenvolvido um trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos em parceria entre a Universidade Federal do Ceará e o Município, entre 1990 a 2000. Desses dez anos, três anos a Universidade esteve presente na capacitação dos monitores em encontros semanais de 8 horas durante o primeiro ano. Já no segundo ano de participação, os encontros foram mensais, pois nesse momento tinha-se um monitor eleito pelos pares, como coordenador. E no último ano os professores universitários faziam as intervenções mensais. Através de entrevista cedida pela Profª. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, tive a oportunidade de conhecer a formação desenvolvida nestes três anos. Utilizaram o trabalho de Paulo Freire como

método de diálogo e valorização dos conhecimentos prévios dos monitores e dos alfabetizandos. Porém utilizaram a teoria de Emília Ferreiro para desenvolver as fases da alfabetização.

A Profa. Dra. Pontes Furtado explica que os encontros semanais foram planejados de forma em que os monitores sentissem confiança. No primeiro momento, houve muitas dificuldades, pois confiança e credibilidade, como diz a professora, se conquistam. Mas estabelecida a credibilidade, como nos declara Pontes Furtado, o trabalho foi se desenvolvendo até que os monitores junto com a Secretaria Municipal pudessem agir sozinhos.

Assim, para ela, a grande conquista foi estabelecer a confiança para que os monitores comesçassem a ouvir e acreditar no trabalho que seria desenvolvido. A professora nos relata que nos primeiros encontros foi necessário trabalhar com muitas dinâmicas de grupo e concomitantemente com as trocas de experiências, pois cada monitora tinha necessidade de contar as suas conquistas e derrotas da sala de aula. Ouvindo as necessidades e expectativas dos monitores, as professoras universitárias faziam a intervenção necessária no processo de alfabetização que os monitores utilizavam e ao mesmo tempo mostravam a necessidade da teoria para melhor entendimento da prática.

Muitas outras experiências existem e existiram após a política de descentralização; porém, não podemos deixar de citar as experiências que vêm acontecendo no campo, na luta por uma educação básica. Na Conferência Nacional realizada em julho de 98 em Luziânia-Go, que teve como promotoras cinco entidades - CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB, muitos compromissos foram assumidos, e essas entidades decidiram pela criação de uma coleção e cadernos com a finalidade de alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências.

“Por uma Educação Básica do Campo” acabou sendo organizada por Edgar Jorge Kolling, Irmã Nery e Mônica Castagna Molina, uma grande contribuição pedagógica, tanto para a formação de educadores quanto para entendermos a escolarização no campo: suas necessidades, sonhos e expectativas.



A Conferência Nacional mobilizou e sensibilizou importantes setores da sociedade; as promotoras assumiram o compromisso de dar continuidade à mobilização, estabelecendo uma articulação similar a um Fórum Nacional.

“Essa continuidade engloba, entre outras propostas, reuniões periódicas dos representantes das cinco entidades promotoras; uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão; a realização de alguns seminários; o estudo de uma possível segunda conferência latino-americana; a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), no Congresso Nacional, como a elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo.

A ‘educação básica do campo’ é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer”.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST vem, ao longo de oito anos, no Pontal do Paranapanema, desenvolvendo alfabetização de adultos, a duras “penas”, isto é, sem recursos, utilizando-se de seus militantes como monitores voluntários.

Desde 1998, com o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, desenvolvido pelo INCRA, em convênio com as Universidades, abriu-se uma porta para o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização no campo, com recursos materiais e técnicos que o INCRA e a Universidade podem oferecer. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), em parceria com as Universidades que ficam responsáveis pela formação de educadores e os sindicatos e movimentos sociais do campo responsáveis pela mobilização dos educadores e dos educandos.

No Estado de São Paulo, o projeto em Convênio com a UNESP - Campus Marília, sob a coordenação de um professor universitário, ofereceu capacitação com oficinas e núcleos de estudos, com 400 horas anuais, para aproximadamente 30 monitores militantes do MST, proporcionando momentos de debates, estudos e reflexão ao mesmo tempo em que, como relata o próprio projeto “PRONERA”, possibilita a escolarização desses monitores. Como em todo projeto que envolve movimentos sociais, os monitores

são do próprio movimento, onde muitos não concluíram o ensino fundamental ou médio e, ao mesmo tempo, existem professores formados que trabalharam na rede estadual ou municipal antes de serem assentados.

O INCRA, a Universidade e o MST constituem uma parceria que está sendo construída no dia a dia. O MST já tem uma história sobre educação, como já relatamos, que culminou na Conferência Nacional. Essa experiência deve ser ouvida pela Universidade que também tem sua história pedagógica construída através de pesquisas e investigações científicas. A parceria não se dá sem os conflitos que Munarim tão bem relatou em seu trabalho, mas entendemos que os conflitos que uma parceria gera em devem ser discutidos, como em reuniões a que assisti em Bauru, onde o MST e a Universidade se colocaram numa avaliação do processo com muita clareza e honestidade de ambas as partes.

O programa da parceria MST e Universidade teve um projeto inicial o qual abriu a possibilidade para 200 salas de alfabetização de adultos em todo o Estado de São Paulo, tendo vinte alunos em cada sala; portanto teríamos um total de 4000 alunos sendo atendidos por monitores militantes escolhidos pelo MST, mais dois coordenadores para cada dez salas, sendo um do movimento e um aluno escolhido da universidade, e mais um coordenador geral professor da Instituição. Esse Coordenador geral contrata alguns colegas da Instituição para fazer parte do grupo. Esses são especialistas nas áreas de conhecimento que necessite de orientação pedagógica. Temos notado nas oficinas, a presença de professores de alfabetização, português e matemática.

As aulas são desenvolvidas nos assentamentos. Geralmente as salas de aula são precárias. Nas que visitamos faltavam luz, vidros nas janelas e eram distantes dos lotes a que pertencem os trabalhadores e trabalhadoras, que muitas vezes andam quilômetros, para, após um dia de trabalho, chegar à sala de alfabetização. Portanto, há muita dificuldade para manter uma sala de alfabetização funcionando com os vinte alunos, durante todo o ano escolar.

PRONERA tem por objetivo incentivar os monitores a não desistirem através de uma remuneração, que no entanto não se atualiza desde 1997; incentiva também os coordenadores locais do movimento social a estabelecer convênio com as prefeituras para melhorar as condições das salas de aula, do transporte dos alunos e dos

monitores. No campo tudo é difícil, sem iluminação e sem transporte, os alunos acabam faltando muito. E, como às vezes acontece, os monitores são inexperientes e não sabem administrar os desconfortos da falta de condições de trabalho e suas emoções em relação ao ensinar e aprender dos jovens e adultos.

Entretanto, são necessários muito mais recursos do que simplesmente uma ajuda de custo para que os monitores se locomovam em dias de oficina pedagógica. Esses monitores em sua maioria são mulheres casadas, com filhos, e os filhos pequenos as acompanham nas oficinas; temos, então, que organizar atividades pedagógicas, alimentação e pousada para essas crianças, ou seja, temos que garantir a infra estrutura para que possam participar da capacitação sem muita preocupação. O material didático acaba se restringindo a material de papelaria. Não há prevenção de custos para material permanente.

Outra dificuldade é manter a comunicação com os coordenadores do movimento quando há necessidade de um encontro extra, pois eles estão em seus lotes e lá não existe telefone, fax, E-mail; portanto, a comunicação leva dias, às vezes semanas, para chegar ao coordenador e aos monitores. Hoje a secretaria do MST está mais informatizada e mais organizada, o nosso contato com o coordenador local está mais viável.

Acreditamos que para esse programa dar certo seria necessário, além de mais recursos e ser melhor distribuído, conhecer melhor o homem, a mulher, as necessidades e a cultura do campo, que hoje reconhece a necessidade da escolaridade, mas não aquela capitalista, e sim uma educação de direito:

“...no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Benjamim, Caldart:1999, p. 24).

Para entendermos melhor o que pensam os agentes do MST sobre a educação do campo recorremos novamente ao caderno “*Por uma Educação Básica no Campo*”, que resume muito bem a idéia de educação do campo para o campo. Assim, para um projeto de educação, seria fundamental a realização de modernização da agricultura brasileira segundo novos parâmetros, pois:

“...a agricultura familiar é reconhecida pela produtividade de alimentos, por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, por meio de cooperação e por sua resistência histórica na sociedade moderna; portanto, um passo importante seria reconhecer a necessidade da escola no campo para o campo, onde o grande desafio é pensar numa proposta de superação da dicotomia rural-urbano, resguardando a identidade cultural dos grupos que ali reproduzem sua vida.” (1999, p. 36)

Hoje, como está relatado neste caderno, traços do mundo urbano foram incorporados no modo de vida rural, assim como encontramos traços do mundo do campo sendo respeitados e resgatados.

“Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.” (1999, p. 37)

Por uma *Educação Básica no Campo* relata a realidade dessa educação no campo hoje, quando identifica os principais problemas, inicialmente, pela própria escassez de dados e análises sobre o tema; e diz mais, que isso sinaliza o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos pesquisadores. Entretanto, mesmo sem dados científicos, eles fazem um diagnóstico observando a realidade combinada com algumas informações disponíveis, pois com todos os problemas que a educação em geral no Brasil tem, o próprio Plano Nacional de Educação afirma que os maiores índices de exclusão estão *concentrados nos bolsões de pobreza existentes na periferia urbana e nas áreas rurais*, e esse problema é visto pelos nossos governantes de maneira a estimular a escola urbana em detrimento da rural, pois esta se torna inviável sob a alegação de que são mais caras. Nesse documento temos a identificação real do problema da escola no meio rural, como está relatado a seguir:

“...tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro a escola no meio rural tem problemas.

- falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados;*
- falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;*
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;*
- em muitos lugares, atendida por professores/professoras com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses*

profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade;
-deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
-alheia a um projeto de desenvolvimento;
-alienada dos interesses de camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações;
-estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição. É articuladora do deslocamento dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural". (1999, p.43)

Entretanto, a parceria PRONERA, Universidade e MST, condicionada a características das políticas do Estado, é uma parceria vertical, onde as regras já estão prontas, os recursos devem ser gastos exatamente como vêm no manual, parece que não houve uma discussão e um consenso para elaboração desse programa. A burocracia das instituições envolvidas seguram todo o processo de desenvolvimento e isto se reflete na sala de aula, pois os monitores ficam, muitas vezes, impossibilitados de estarem presentes na sala de aula todos os dias, por falta de recursos para chegar até elas.

Outra parceria instituída pelo Governo Federal é o Programa de Alfabetização Solidária, e está sendo desenvolvida desde 1996, pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que aparece para implementar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. É um programa desenvolvido como campanha e oferece a alfabetização inicial em um semestre aos municípios mais pobres, em que os índices de analfabetismo entre as pessoas de 15 e 19 anos são elevados.

A parceria é desenvolvida pelo Ministério entre empresas, universidades e município. O Programa oferece recursos ao município para a compra de materiais didático-pedagógicos, alimentação escolar e o pagamento para um coordenador do programa e uma orientadora pedagógica, essas são escolhidas no município pela Secretaria de Educação Municipal. As universidades realizam a capacitação aos monitores e fazem visitas mensais aos municípios para coordenação e orientação pedagógica. As

empresas cobrem os custos operacionais das universidades e a remuneração dos monitores.

Em nossa experiência como universidade parceira, fazemos a capacitação inicial dos monitores, que acontece a cada cinco meses. É um trabalho insano iniciar pessoas no trabalho de alfabetização de jovens e adultos sabendo que depois de cinco meses, outras pessoas estarão sendo capacitadas e iniciadas, pois os monitores são trocados a cada cinco meses.

A cada visita efetuada no município, pede-se a quantidade de alunos matriculados e evadidos e não há preocupação com a orientação pedagógica. O que se faz é dar receitas de atividades de alfabetização de jovens e adultos e cobram-se relatórios e planos de aulas. Os alunos alfabetizando estão cansados de trocas de professores e a cada final de semestre, pedem para que não aconteçam essas trocas.

Haddad & Di Pierro declaram que esse Programa tem suas limitações:

“...maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo.”
(1999, p.10)

Em último encontro realizado em 22 de maio de 2001, em Fortaleza, foi anunciado que os municípios que estão desenvolvendo o programa, terão os recursos anunciados no ano passado para que iniciem com salas de EJA, como estão sendo chamadas as antigas Suplências de 1^a. à 4^a. série. Quando em nossa última visita ao município parceiro, pudemos verificar que os professores da rede municipal estavam sendo treinados para iniciarem as aulas da “EJA”, e os monitores treinados e capacitados nos últimos dois anos não estavam sendo nem convidados a participarem.

Entretanto não podemos negar a presença de discussões na área de Educação de Jovens e Adultos. Em início de 2000, começou a discussão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, através do parecer do Conselho de Educação Básica – CEB. As discussões tiveram uma agenda *cobrando* o território Nacional. Na região norte/nordeste, foi marcado para janeiro, um encontro em Fortaleza; para a região sul/sudeste, em março, na cidade de Curitiba e finalmente, em Brasília, para abril.

O parecer do Prof. Cury resgata toda a história da Educação de Jovens e Adultos e declara que a resolução tem três funções: reparadora - sanar a dívida social; equalizadora - promover a equidade e o acesso à cultura; e qualificadora- educação permanente e atualização formadora profissionalizante. O principal desse parecer é que a EJA se torne uma modalidade de ensino, assim como o ensino fundamental e médio dentro do ensino básico.

Muitas coisas ainda precisam ser discutidas por todos os movimentos sociais que estão há muitos anos lutando pela EJA. Em discussão no Fórum Paulista de Educação de Jovens e Adultos, de 25 de março de 2000, a preocupação foi que, a partir dessa Resolução, tenhamos uma EJA cristalizada, isto é, condicionada à regulamentação do poder público, já que as normas para os componentes curriculares estão estruturadas, prontas.

O ensino a distância, classes não presenciais, exatamente para aqueles que precisam da interação professor/aluno, e os tele cursos, que são atualmente monitorados por pessoas não qualificadas nos conteúdos específicos, são algumas prerrogativas que precisam ser avaliadas para que se possa ou não dar prosseguimento. Muito ainda temos que avançar, tanto nas parcerias, e muito mais nas políticas públicas para um ensino de Educação de Jovens e Adultos -EJA.

No Plano Nacional de Educação, aprovado em 9 de janeiro de 2001, a Educação de Jovens e Adultos aparece ainda com o objetivo de erradicação do analfabetismo e declara que:

“Trata-se de uma tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade”. E mais, o Governo concorda, hoje, “Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficiente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste.”
(p. 34-35)

Quanto aos recursos, o PNE concorda que o financiamento das ações deve vir do poder público, mas ressalta que sem a contribuição da sociedade civil dificilmente haverá a erradicação do analfabetismo, e que a política de educação de

jovens e adultos deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, assim poderá ocorrer atendimento integral à família.

O PNE tem como primeiro objetivo:

“Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos, e até o final da década, erradicar o analfabetismo”.
(p.38)

Temos novamente a mesma frase e o mesmo teor – criar “programas”. Não se tem no PNE uma política onde se cria o ensino para jovens e adultos; não tendo essa modalidade, não se constrói oficialmente um profissional educador de jovens e adultos.

Quanto à formação de professores:

“As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nestes dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa” (p. 56)

Concordo em dizer que o professor tem nível superior, desde que nos refiramos aos cursos de suplência, pois como já relatamos, os professores atuantes são os formados e concursados que acabam lecionando nessa área como carga suplementar, mas não concordo quando sabemos que os que atuam como alfabetizadores de jovens e adultos são monitores militantes dos movimentos sociais ou então são estagiários de universidades, que nem sempre fizeram o curso de Formação de Professores em nível médio, e estão se especializando no decorrer do desenvolvimento do trabalho como alfabetizadores.

Quanto aos objetivos e metas para a formação de professores, o item 7 se refere a só admitir professores que possuam qualificações mínimas exigidas no art.62 da LDB da Educação, e aí vem a nossa pergunta: O que faremos com os professores leigos a que nos referimos? Os itens 14, 16 e 17, se dedicam um pouco à resposta, e indicam que as instituições formadoras devem generalizar cursos regulares noturnos e modulares de licenciatura plena para facilitarem o acesso dos docentes em exercício; promover,

além de outros, cursos de especialização voltados para a formação de jovens e adultos, especialmente, e:

“Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagens dos alunos”.
(p. 59)

No próximo capítulo estaremos refletindo sobre a formação de professores com base nas discussões de Fóruns, Seminários, Congressos dos últimos três anos e alguns autores que escolhemos para nos fornecer indicadores para a nossa reflexão sobre o Educador Popular.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA
PROFISSIONALIZAÇÃO



As Diretrizes para a formação do professor: debates e reflexões

A formação do professor está em plena fase de transição. Por isso, precisamos observar o que está acontecendo nos debates e discussões sobre os cursos de formação inicial e continuada. Participando de alguns desses debates pude perceber que as discussões estão ainda formando opiniões, porém se fazem sobre Educação de Jovens e Adultos, na abrangência do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.172, de 2 de janeiro de 2016.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA

PROFISSIONALIZAÇÃO

As Diretrizes para a formação do professor: debates e reflexões

A formação do professor está em plena fase de transição. Por isso precisamos observar o que vem acontecendo nos debates e discussões sobre os cursos de formação inicial e continuada. Participando de alguns desses debates pudemos notar que as discussões estão ainda formando opiniões; pouco se falou sobre Educação de Jovens e Adultos, até a conclusão do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Acreditamos ser necessário fazer um breve histórico da formação de professores, pois hoje estamos em plena fase de mudanças e aparecem nos Referenciais para a Formação de Professores Polivalentes algumas sugestões para a formação de EJA. Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é necessária devido à demanda existente em todo território nacional, pois são muitos os excluídos de um sistema escolar fracassado gerador do referido problema.

O Estado de São Paulo, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores em vista dos resultados de pesquisa que evidenciam o quanto nossos professores estavam sendo mal formados e a quantidade de crianças repetentes e excluídas do sistema, iniciou através da Secretaria Estadual de Educação, em 1988, a implantação do Projeto CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com a proposta de contribuir para uma qualificação técnica e política do professor.

Esse projeto foi instalado com recursos do próprio Estado, funcionando em período integral e concedendo bolsas de estudos a todos os alunos. Dessa forma, procurava recuperar a especificidade da formação assim como as condições de trabalho dos professores formadores. Com jornada de trabalho diferenciada, os professores formadores tinham encontros pedagógicos como horas de trabalho remunerado, a presença de um coordenador de curso, recursos materiais e pedagógicos e uma seleção de professores diferenciados de todo o sistema regular de ensino, com um sistema de atribuição de aulas de acordo com a proposta do projeto pedagógico da disciplina, elaborada pelo professor pretendente.

Entretanto, apesar da implantação do CEFAM, houve a continuidade dos cursos de “Habilitação Específica para o Magistério” (HEM), de grade curricular com matérias específicas para o magistério “integradas” com o núcleo comum, tendo duração de quatro anos tanto no diurno quanto no noturno. A partir de 1999, as HEMs (Habilitação Específica para o magistério) passaram a funcionar no período diurno e em apenas dois anos; assim, com o novo sistema de ensino médio, os interessados em serem professores procuravam esse curso após o término do ensino médio para se profissionalizar, ou, então, prestavam o concurso para o CEFAM que hoje, também, já sofreu modificações, perdendo grande parte das condições que lhe eram favoráveis.

Em pesquisa realizada em 1994, Leite revelou com clareza as deficiências existentes na HEM de Presidente Prudente. Sua conclusão foi que os docentes das séries iniciais não tinham comprometimento político necessário para a execução de um trabalho que viesse a superar os problemas pedagógicos, além da falta de condições técnicas e pedagógicas.

Discussões enfáticas começaram a acontecer no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, sendo realizado de dois em dois anos, em Águas de São Pedro/SP, desde 1990. Nesse Congresso, instalaram-se vários Fóruns e, dentre eles, o Fórum Estadual Paulista de Pedagogia e o Fórum Estadual Paulista sobre Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esses Fóruns tinham a preocupação comum em garantir a qualidade na formação dos professores paulistas, por meio de discussões, de encaminhamento de propostas para definição de políticas públicas e produção de conhecimentos. Esses grupos realizaram ações e sessões conjuntas na busca em ampliar e socializar as discussões com o objetivo de mobilizar forças na direção da qualificação social da escola e dos educadores. Em maio de 1999, aconteceu o Fórum Aberto: Pedagogia e Formação de Professores, realizado em São Paulo, nas dependências da PUC/SP; nele os participantes discutiram os documentos apresentados e tornaram públicas as suas reivindicações.

O documento do Fórum de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental apresentou um texto básico para o Fórum Aberto, do qual apresentamos algumas partes:



“Entende-se que as instituições formadoras de professores, independente do seu lócus, devem ser planejadas com as condições necessárias tanto para a Formação Inicial quanto para a Formação Continuada, as quais devem estar previstas no respectivo Projeto Político-Pedagógico de tais instituições... que as instituições formadoras devem situar-se como espaços de Formação Continuada através de políticas que possibilitem aos professores acesso permanente aos novos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sua função”. (1999,p.3)

A concepção que o Fórum tem do professor como profissional é a de um professor reflexivo, que tem por características a capacidade de entender, analisar, efetivar, diagnosticar e redefinir a prática pedagógica enquanto atividade criadora e comprometida. Para isso, deve ter uma formação direcionada para essas características, com um currículo de formação geral, numa visão interdisciplinar, com experiências contínuas com a diversidade de culturas, pessoas e tarefas pedagógicas.

O pronunciamento do Fórum Paulista de Pedagogia afirmava que o lócus de formação deve estar na Universidade, pois ela, como espaço privilegiado de ocorrência de formação, é o lugar de pesquisa que se faz elemento constitutivo do processo de formação profissional, pois vê a pesquisa como investigação reflexiva.

Portanto, o texto base do Fórum de Pedagogia clarifica que o curso de Pedagogia é que deve:

“... formar o profissional da educação que têm, nos fenômenos educativos ou na prática pedagógica intencional - ocorrida dentro ou fora do sistema escolar - o eixo fundamental da atuação”. (1999, p.7).

O entendimento dos fóruns é de que o profissional formado em Pedagogia deve ser, ao mesmo tempo, professor, pesquisador e gestor. Professor (docente) é considerado a base da formação do pedagogo, seja em instituições de ensino formal ou não formal; a pesquisa, considerada em dupla perspectiva, possibilitará a explicitação e compreensão da realidade e sua produção de conhecimento, e também a reflexão sobre a prática profissional que contribuirá para as tomadas de decisões articulando as dimensões da prática e da teoria. O professor deve ser um gestor com possibilidade de compreender o espaço de sala de aula, a organização escolar ou de outras agências educacionais.

Esse documento se encerra enfatizando a necessidade da integração entre as funções organizativas e de gestão da escola e as funções docentes, apontando para a necessidade de uma formação de qualidade social do pedagogo, para que compreendam os fenômenos educativos em todas as interfaces.

Propõe-se, ainda, numa tentativa de subsidiar a definição de novas políticas públicas, que as escolas se tornem inclusivas, com qualidade social;

- que estimulem e ampliem a formação inicial e continuada dos professores;
- que as instituições de ensino superior sejam ligadas ao poder público;
- que o curso de Pedagogia seja valorizado como espaço privilegiado de formação dos professores das séries iniciais e de Educação Infantil segundo as características deste documento;
- que os órgãos governamentais (MEC/CNE/CEE) deliberem critérios mínimos para a regulamentação, criação, aprovação e avaliação de cursos de formação de professores;
- que os docentes educadores, articulados com setores organizados pela sociedade civil, definam mecanismos democráticos para o acompanhamento e avaliação dos cursos de formação de professores;
- que os sistemas de ensino e as instituições formadoras de professores criem condições para assegurar a formação de todos os professores no nível superior; que os sistemas de ensino em articulação com a universidade definam as políticas públicas para a formação de professores no nível superior;
- que o professor seja valorizado, com condições dignas de trabalho e salário;
- que a escola tenha as condições básicas para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e a construção de conhecimentos.

Esse Fórum Aberto foi realizado em maio de 1999, quando ainda estava em discussão a minuta do anteprojeto da Resolução ISE, de 3/2/99 que indicava que os Institutos Superiores de Educação-ISE - seriam centro de formadores, disseminadores,



sistematizadores e produtores de conhecimento; porém, indicava, também, que o corpo docente poderia ter 10% com titulação de mestre, sendo que 1/3 em regime de tempo integral e 50% com comprovada experiência na Educação Básica. Ora, sabemos que, para uma instituição ser produtora, sistematizadora e disseminadora de conhecimento, é necessário ter um contingente de professores pesquisadores em período integral, o que está longe de ser indicado na minuta.

Os Fóruns foram acontecendo até que culminaram no Fórum Aberto de maio de 1999 onde se passou a esperar que as instituições formadoras pudessem contribuir com as novas políticas governamentais federal. Mas isso não ocorreu e, em 6 de dezembro de 1999, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, dá o seu parecer favorável ao Decreto no 3276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

De acordo com Freitas (1999), a concepção sobre formação de professores, na forma como foi conduzida nos pareceres e no Decreto, interpõe-se às propostas, estabelecendo a preparação dos profissionais que atuarão na educação básica, essencialmente sob uma *“instituição de ensino de caráter técnico-profissional”*. Isso nos indica que o Decreto de 6 de dezembro orienta os cursos de formação de professores, que tanto tinham avançado nas últimas décadas superando o tecnicismo pedagógico, voltassem a ter um caráter técnico-profissionalizante, separando o ser docente do ser educador pesquisador de sua própria prática. Parece que teremos uma fragmentação na formação do professor, onde retornamos ao professor “de sala de aula”, o “tarefereiro” e de outro lado o especialista em educação “de gabinete”, diretor, coordenador, supervisor e orientador educacional.

Freitas critica esse decreto conjuntamente com seus pareceres, pois para ela:

“A criação de novos cursos e instituições - como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior - específicos para a formação de professores são parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores”. (1999, p.20)

Dessa forma, continua a autora, para que se cumpram os objetivos de adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação, não é necessário que a formação inicial de professores ocorra dentro das universidades que possuem uma cultura crítica de formação, onde a produção de conhecimento já faz parte da formação profissional. Assim, separar a formação de professores das outras formações dos profissionais da educação, desarticula a docência, criando o professor cumpridor de tarefas ao invés do profissional da educação qualificado no campo da produção de conhecimento, gerador de novas idéias contestadoras e críticas da educação da escola e do ensino, e das políticas moldadas pelas reformas educacionais.

Concomitantemente, os Referenciais para a Formação de Professores Polivalentes como proposta para a organização curricular e institucional estavam sendo postos em avaliação.

O Referencial para a Formação de Professores Polivalentes, como os outros PCNs, o de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos, oferecem propostas, indicações para a implementação de cursos. E esse referencial é exclusivo para a Formação de Professores.

As indicações dos Referenciais de Formação de Professores apontam para a possibilidade de se concretizar a profissionalização dos professores, com a promoção do desenvolvimento das competências profissionais exigidas para atuarem na docência, na participação para a elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, e também para a sua atuação na comunidade profissional; para tanto; estão especificadas em quatro blocos:

- Formação Inicial
- Formação Continuada
- Formação a Distância
- Formação nas Secretarias de Educação

Basicamente, sobre a Formação Inicial, as orientações configuram um tipo de perfil e de formação profissional que tem como objetivos propiciar condições para que os professores polivalentes sejam contemplados em sua formação com **“Conhecimento sobre crianças, adolescentes e adultos”, “Conhecimentos para atuação pedagógica”, “Conhecimento da Cultura geral e profissional” e**

“Conhecimentos/experiências contextualizados” (grifo dos referenciais) e desenvolvam competências que podemos agrupar em três blocos:

1- Docência

- organizar, analisar e saber manejar as situações didáticas de acordo com o seu próprio conhecimento, com as características dos alunos e da comunidade, com os temas e os objetivos do currículo escolar para eleger as atividades mais adequadas, diversificando e potencializando seu uso em diferentes situações;
- organizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem, bem como formular propostas de intervenção pedagógica;
- criar, planejar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, com articulação da teoria com sua prática;
- compreender a forma peculiar do aluno em aprender comprometendo-se com os resultados da aprendizagem de todos os alunos e respeitando as características individuais e estilos de aprendizagem, levando em conta as diferenças sócio-econômico, cultural, étnico, de gênero e de religião;

2- Pesquisa

- elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- analisar as ações propostas avaliando-as e aprimorando-as num processo reflexivo sistematizando as conclusões com atitude investigativa em relação à prática profissional;
- participar coletivamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática educativa além da sala de aula;

3- Gestão

- ser gestor de seu próprio desenvolvimento profissional com disponibilidade de atualização, flexibilidade, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional;
- conhecer e utilizar a legislação que rege sua atividade profissional, sempre que necessário, e participar de associações da categoria,



estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;

- atuar como profissionais e cidadãos com princípios da ética democrática;

Analisando-se as competências, percebemos que há indícios de uma formação onde o conhecimento profissional do professor deverá representar um conjunto de saberes já disponíveis, os conhecimentos universais sistematizados, e esses deverão estar presentes na formação inicial, ampliando-se e aprofundando na formação continuada.

As experiências como aluno em formação são consideradas muito importantes porque, como relatado nos referenciais, é nesse tempo que ele constrói as suas representações e concepções sobre o papel de professor e aluno, e sobre as formas de atuação profissional, assim como revê as suas experiências de vida, conhecimentos de mundo e formas de se relacionar com os outros.

Com isso, podemos dizer que a história de vida se mistura com história profissional. Observamos, também, a preocupação para que cada um cuide, ou melhor “administre” seu próprio desenvolvimento profissional, como se fosse possível participar de estudos e pesquisas com a estrutura do sistema educativo público estadual que é e está sendo oferecida, principalmente as condições de trabalho.

No entanto, mesmo com esses novos referenciais, podemos observar quão pouco é lembrada a formação para a EJA; aliás, só é lembrada quando se refere ao conhecimento que o futuro profissional deve ter sobre a educação de adultos. Sobre a formação de um educador popular não há referências.

Portanto, discute-se muito o problema do lugar onde deve ser formado o professor: Universidade, Centro de Ensino, Institutos de Educação, mas não se fala no educador que aí está: trabalhando, desenvolvendo uma prática pedagógica, construindo conhecimentos e que não é reconhecido como profissional da educação.

Compreendemos que professores são pessoas que constroem e reconstroem sua vida profissional no cotidiano, pois como declara Perrenoud (1993) o professor é um profissional que se confronta com problemas complexos e variados e, mais ainda, sem conhecimento prévio de soluções; mas com o saber de sua própria experiência enquanto aluno, filho, pai ou mãe.



Acreditamos que a construção de ser professor aconteça dentro e fora da escola, dentro e fora dos movimentos sociais e populares, porque é na vida cotidiana que estão contidas as dimensões pessoais e profissionais de ser professor. A sua ação e o seu saber se concretizam na sala de aula com seus alunos, com seus colegas, com os pais, com todos os que fazem parte da comunidade. O professor traz para dentro de sua aula toda a sua "inteireza", toda a sua história que se revela em sua postura, na organização de conteúdos, métodos e estratégias utilizadas em sala.

Quanto a essa *inteireza*, estamos nos apoiando à definição de Perrenoud (1993) quando explicita que a formação universitária contribui para a profissionalização com tudo o que tal formação pressupõe: o acesso ao saber científico, jurídico, tecnológico; a capacidade coletiva de auto-organização da formação contínua; uma ética que surge da implicação de mais autonomia, portanto, em mais responsabilidades e riscos que deve assumir pessoalmente; a construção de uma capacidade de negociar com seus colegas, a divisão de um trabalho flexível; atualização constante dos saberes e das competências, com base em auto-avaliação, para teorizar a prática. Enfim, ser profissional significa, para o autor, participar na gestão do conjunto, não se contentar em fazer o trabalho individualmente. É aqui nesta definição que encontramos o Educador Popular de Jovens e Adultos, o militante do movimento social que se constrói professor em seu cotidiano através das conquistas realizadas em sua comunidade.

Algumas Universidades ousam trabalhar na formação do educador popular através de projetos desenvolvidos por professores e alunos em parceria com alguma entidade ou instituição que por sua vez querem que seus trabalhadores sejam alfabetizados na esperança de tornar a sua empresa mais eficiente e mais competitiva.

Podemos comentar sobre o projeto "Escola Zé Peão" criado há dez anos pelo Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (SINTRICOM) de João Pessoa em parceria com um grupo de professores e alunos da Universidade Federal da Paraíba. Esse projeto partiu das seguintes premissas, de acordo com Ireland (2000): o alto índice de analfabetos na indústria da construção civil e a ausência de programas de alfabetização de adultos trabalhadores.

Ireland, professor responsável pelo programa, esclarece que o programa nasceu com a característica de extensão, mas que o grupo tinha clareza da capacidade de fazer do espaço do projeto um espaço para a pesquisa.

“A necessidade de se aprofundar o conhecimento da complexa e multifacetada realidade do trabalhador da indústria da construção, como base para uma intervenção pedagógica mais competente e mais comprometida, incentivou estudos fundamentados em diversas abordagens e perspectivas disciplinares. Mestrandos em cursos de Educação Administração, Psicologia, Sociologia, Ciência da Informação e Engenharia de Produção fizeram do espaço criado pelo projeto o seu campo de pesquisa, como também os próprios membros da equipe pedagógica do projeto”. (Ireland, 2000,p. 169)

Com essa experiência em Educação de Adultos, Ireland nos afirma que o tratamento improvisado dispensado à formação do educador não pode ser, quando analisado, dissociado de outros fatores como:

“De um lado a grande maioria de experiências sofre da falta de continuidade. Os projetos, experiências, programas têm vida curta. Políticas e fontes de recursos mudam e são remanejados. De outro lado, o campo em que se desenvolvem as práticas de educação popular de adultos pode ser caracterizado pela sua abrangência e a sua fragmentação.... e aliado a isto existe uma terceira característica do campo que combina com uma falta de sistematização das experiências desenvolvidas ao lado das propostas fracas ou pouco elaboradas de avaliação”. (Ireland,2000,p.169)

Para o autor essas quatro características acabam por dificultar o desenvolvimento de práticas consolidadas de formação.

Acrescenta que para que um programa seja eficaz é necessário um diálogo constante entre a teoria e a prática e para isso é preciso que tenha a duração mínima de mais de dois anos. E a maior dificuldade, reconhecida pela equipe foi a tensão: a tensão entre a proposta idealizadora e a execução que percorre toda a dimensão do trabalho, especialmente a formação dos professores.

Ireland complementa a sua reflexão relatando-nos que a proposta de formação está sendo desenvolvida continuamente em interação com a prática diária da

sala de aula de cada professor e a prática de cada coordenador, aliada às novas demandas do mercado de trabalho, aos desafios de um mundo complexo, à realidade das tecnologias, à complexidade da economia mundial que torna cada vez mais complexa a formação do educador popular.

Com sua experiência de dez anos trabalhando com Educação de Adultos, Ireland nos auxilia na reflexão sobre a formação do Educador Popular, explicitando as quatro competências que ele deve ter:

- 1- domínio dos conteúdos básicos da linguagem e da matemática aliada a uma prática docente;
- 2- criatividade do educador calcada no planejamento;
- 3- compromisso político;
- 4- sensibilidade: empatia, identificar-se com os sujeitos do processo educativo;

Assim, Ireland declara que a proposta de formação é um processo contínuo, pois os estudantes que participam do projeto possuem pouca experiência de ensino e raros são os que têm experiência anterior nesse campo específico. Para tanto, ele nos coloca que o processo formativo é composto por uma interação permanente e complexa entre três fios condutores: - o coletivo e o individual; a teoria e a prática e o geral e o específico.

- O coletivo e o individual: o trabalho pedagógico exige um esforço individual de cada professor e monitor no momento de pensar, planejar, sistematizar e avaliar a sua própria prática, porém através socialização, do compartilhar, de enriquecer e aprofundar o processo de reflexão em que a soma e a fusão das contribuições individuais produzem um novo nível de compreensão coletiva;
- A teoria e a prática: o diálogo entre a teoria e a prática não se dá somente nos momentos de leitura e reflexão e aprofundamento teórico, mas também “... como meio de instrumentalizar o educador para fazer da sua própria prática

um campo de reflexão/estudo através da sistematização e da avaliação.”;

- Do geral ao específico: capacitar o educador/monitor a enfrentar os desafios do processo da alfabetização que se traduz em “...a compreensão abrangente da educação e a sua pertinência para as diversas dimensões da vida do trabalhadores, de outro, a necessidade de uma formação específica nos campos da linguagem e matemática e a busca da integração entre o que são tradicionalmente considerados diferentes campos de conhecimento.” (Ireland, 2000, p.33)

Sabemos da necessidade que os educadores populares atuantes têm de construir conhecimentos práticos com as teorias que embasam o processo de ensinar e aprender. É necessário incluir nas universidades os seus saberes construídos nos movimentos sociais, alicerçando-os com os conhecimentos científicos, para que possamos construir uma nova escola; uma escola para os excluídos: o homem e mulher urbanos da periferia e o homem e mulher do campo.

Haddad nos indica como uma escola popular poderia ser a partir do que ela já é:

“Ela é, na verdade, um espaço social de convivência daqueles que são sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É, também, um local de fala dos que não têm voz no dia-a-dia; de participação daqueles acostumados a obedecer; de encontro dos desencontrados, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento”.
(1997, p.166)

Esse autor explicita o quanto a escola pode ser importante para aqueles que foram excluídos dela, e sem comentar sobre o desenvolvimento cognitivo, mas a importância para a vida dos alunos que, por mais que saiam e sejam excluídos, retornam, porque a escola de suplência ou uma sala de alfabetização pode ser a compensação do silêncio de seu local de trabalho, pode ser o local criativo que se contrapõe à sua mecânica forma de atuar em sua profissão, a escola é o espaço de convivência:

“... local privilegiado no desenvolvimento da capacidade de relacionamento, organização e participação, atitudes fundamentais num processo de mudança social, através do local de trabalho ou de outros locais de organização social, como o bairro, a comunidade, o sindicato etc.” (p.168).

Haddad declara, ainda, que a escola é muito mais do que um local que instrumentaliza o aluno trabalhador de um conhecimento para a sua ascensão social; é um espaço para:

“... conhecimento sobre as coisas do mundo, que pode contribuir para entender o que é veiculado pelos meios de comunicação, para a compreensão da realidade desse cotidiano, para a segurança na fala dos que nunca tem voz, para a segurança na ação dos que nunca participam”. (1997,p.169)

Creio que entendendo a escola propícia ao trabalhador que estuda à noite, que está defasado em série e idade e que, principalmente, é o marginalizado da sociedade, compreenderemos a importância da construção de uma identidade para esse segmento de ensino e uma identidade para aqueles que trabalham e constroem um saber diferente dos profissionais da educação do sistema “regular”: o educador de jovem e adulto - o educador popular.

Ao entendermos o que significa a escola para um jovem e adulto trabalhador, ao compreendermos quem são esses jovens e adultos que procuram a escolarização, poderemos buscar as respostas ou os indicadores para uma formação do educador de jovem e adulto que Paulo Freire declarou “*o processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação... é... toda prática educativa que implica numa concepção de seres humanos e do mundo*”. (1984,p.42)

Ribeiro nos alerta para o fato de que a defasagem na formação dos professores já está sendo suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos; entretanto, o que precisamos é nos concentrar na produção e na sistematização de conhecimentos que venham contribuir para a “... *constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para formação de seus educadores*”. (1999,p.190)

Para a autora, a contribuição parte de estudos sobre a construção da identidade de educadores de jovens e adultos. As práticas de educação de jovens e adultos devem ser não somente estudadas, mas reconhecidas institucionalmente, pois são saberes acumulados no campo prático e precisam ser organizados para se constituírem como produção de conhecimentos como conteúdos para a formação inicial e continuada.

Outra contribuição seria na ordem de currículos, pois é necessário construir-se a identidade dessa modalidade, e, para tanto, precisamos resgatar as práticas políticas dos movimentos sociais, pois os alunos desse sistema escolar são membros das classes populares e, como tais, precisam ser engajados em ações de transformação das estruturas sociais produtoras das desigualdades; outro ponto do currículo é a articulação dos conteúdos do ensino regular com os conteúdos práticos de profissionalização para a inserção no mercado de trabalho, assim como declara Ribeiro “... *a funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano, emerge como questão central a ser equacionada*” (1990,p.191); explicita, também, que a especificidade do modo de aprender do jovem e do adulto é ainda um grande desafio, pois é necessário que se identifique à natureza dos conhecimentos práticos e concepções que eles tenham sobre os diversos aspectos da realidade social e natural, para que se possam modificar os conteúdos, adequando-os ao modo próprio de os alunos pensarem.

A luta, como podemos observar, é demasiadamente grande. Mas o fardo não é tão pesado, pois ele é coletivamente distribuído por vários educadores populares que, há muito, estão estudando, pesquisando e criticando as políticas educacionais. Não podemos dizer, hoje, que não temos uma política; o que não temos é seriedade e compromisso dos governantes com o seu próprio povo.

Os dados apresentados nos fazem refletir sobre a nossa questão de formação e ficamos ainda com algumas perguntas:

1- O Educador Popular de Jovens e Adultos deve ter os mesmos fundamentos na formação inicial que outra modalidade de professores?

2-Como faremos para que aqueles que já atuam em salas de aula, mas não têm diploma de professor, se insiram em carreiras e se tornem profissionais como professores?



O Processo de formação e profissionalização do Educador Popular:
princípios e diretrizes

É muito difícil encontrarmos um professor que se intitule professor de jovens e adultos. Essa especialidade profissional não está construída formalmente, apesar de termos professores atuando nesse campo, e deles se ter demanda. O profissional que existe está em processo tanto na formação quanto na carreira. Há alguns profissionais professores que ainda não acreditam que seja necessário formar o profissional Educador Popular de Jovens e Adultos, pois pensam que logo mais não teremos necessidade dele, pois muitos não sabem o que seja Educação de Jovens e Adultos.

Para o presente trabalho, é importante analisarmos a preocupação que existe na formação inicial de professores. Acreditamos numa formação necessária ao educador popular, o que é reconhecido nos novos referenciais para a formação de professores que indicam, em alguns itens, os conhecimentos que o futuro professor deve ter sobre as diferentes faixas etárias permitindo a compreensão das características de diferentes períodos tanto da infância, da juventude e da vida adulta. Indica-se, também, a importância de o futuro professor ter recursos para compreender as características culturais em função da idade e do grupo social a que pertencem, assim como a função das experiências de vida pessoal e familiar de seus alunos.

Existem muitos treinamentos e capacitação para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, mas poucos são os cursos de formação inicial que se preocupam especificamente com essa área. Na universidade em que trabalho (UNESP - Pres. Prudente) há duas disciplinas optativas com a duração de um semestre: Educação Popular e Educação de Adultos.

As características de formação inicial e continuada para atuação em educação de jovens e adultos, como educador popular, deveriam ter especificidades de acordo com as próprias demandas. Não temos na graduação disciplinas específicas que fazem parte do currículo para o educador de jovens e adultos, assim como não temos na formação de professores em nível de ensino médio.

Em nosso Município, quem acaba atuando na Educação de Jovens e Adultos são professores que lecionam educação infantil ou nas séries iniciais do ensino

fundamental, complementando a sua carga horária, enquanto carga suplementar, no ensino de suplência de 1a à 4a séries do ensino fundamental. O mesmo sucede na suplências de 5a à 8a séries; são professores iniciantes ou que precisam completar a sua carga horária.

Não temos formadores, portanto não temos profissionais qualificados, porque também na rede estadual ou municipal de educação não existe carreira para professores de educação de jovens e adultos. Assim, cria-se um círculo vicioso. Não temos formação inicial para educadores de jovens e adultos; não temos concursos públicos para esses profissionais; não há uma política para formação de professores de jovens e adultos, portanto a educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo só funciona se tivermos uma política de boa vontade tanto dos governantes como de professores e ou voluntários.

Concordamos com Verner & Booth, quando nos alertam para a condição deste tipo de ensino e educação,

"... a educação de jovens e adultos é uma atividade marginal que atravessa toda a estrutura institucional da sociedade, portanto, o papel do educador de adultos é uma atividade marginal para aqueles representantes institucionais que a assumem...". (1971,p. 45)

O ensino é marginalizado desde a formação de salas, pois elas podem ser em qualquer lugar: dentro das fábricas, num cantinho qualquer, dentro das igrejas, em salões paroquiais, em refeitórios de creches...

Os educadores de jovens e adultos são retirados de outros lugares das instituições; isto quando não são os próprios estudantes, aposentados, enfim, voluntários; e assumem o papel de educadores de adultos por um tempo enquanto não conseguem uma posição melhor dentro de sua instituição; o ensino de jovens e adultos acaba sendo uma preparação ou um lugar de espera para um lugar de mais "status" dentro da instituição. Porém há o educador popular em formação num espaço conquistado dentro dos movimentos populares ou sociais como o MST, que se propõem, mesmo sendo professores leigos, a alfabetizar seus companheiros ou companheiras de luta.

É necessário que se tomem atitudes sérias e responsáveis sobre esse tipo de política; é preciso mudar a consciência do que vem a ser Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Podemos repetir que esse é um profissional marginalizado, é uma classe marginalizada. Há necessidade de se rever o papel, a função, a formação sobre o que vem a ser um educador de EJA.

Percebemos a falta de identidade desse profissional, uma falta em ser professor (educador) de jovem e adulto, pois a educação de jovens e adultos não representa uma carreira específica; parece que, para ser professor de E.J.A., não há exigência de conhecimentos e atitudes especializadas. Entretanto, sabemos, hoje, que essa profissão tem uma especificidade e uma identidade. E existe uma demanda para esse tipo de ensino, há uma necessidade em se dar mais atenção a esta formação de professores educadores populares e de jovens e adultos.

A prática do professor de EJA é muito influenciada por sua própria experiência escolar de quando foi alfabetizado e, assim, se tem a tendência a reproduzir sua própria vivência, a fazer somente o que é conhecido em sua prática pedagógica vivida como aluno. E esta experiência é tão importante quanto uma experiência reflexiva da prática pedagógica.

Para Arroyo cada professor leva para a escola a imagem de educador que não inventa, nem aprende apenas nos cursos de formação e treinamento.

“É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de relacionar como adultos com crianças, jovens, adolescentes. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, no aprendizado feito nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, nas relações dos tempos de formação, no aprendizado de ser criança, adolescente, jovem e adulto”. (1999,p.154)

Para o autor, as normas políticas, as intervenções pontuais não alteram o papel do pedagogo, educador ou do mestre; elas passam e com elas passa a ilusão de gestores teóricos; o que permanece são as dimensões configuradas lentamente que fazem

parte de uma longa história de humanização e formação humana; é o complexo processo histórico de papéis sociais. Por isso precisamos dar um lócus para o alfabetizador dos movimentos sociais que há muito são educadores, mas para o nosso entender acadêmico, são professores leigos.

No entanto, gostaríamos de afirmar que professor é aquele que aprende a reproduzir conhecimento com arte; é o que transforma o saber científico em saber didático para ensinar; é aquele que busca sentido e significado no saber científico dentro de programas ou propostas e busca novas formas de transmitir da melhor maneira possível os antigos e novos saberes que acha importantes e úteis para seus alunos, agindo muitas vezes por intuição, por espontaneidade e por sensibilidade, sem deixar de ser a sua própria história, sem deixar de ter a sua própria concepção de mundo e de relações.

Refletindo sobre o professor que aprende em suas relações com a própria prática de ser professor, Perrenoud (1992) nos alerta para o risco que corremos, se não encarmos a ação pedagógica como sendo, também, uma ação espontânea e improvisada, mesmo sendo um professor academicamente formado. Segundo o autor, precisamos ter compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos profissionais, pois para Perrenoud, inspirado em Bourdieu, os professores utilizam-se do *habitus* profissional, do inconsciente, do automatismo.

Explicando melhor as idéias de Perrenoud, podemos dizer que a rotina de trabalho do professor é lidar ano após ano com grupos de crianças, jovens, ou adolescentes e adultos, propondo atividades que pouco mudam; os programas evoluem pouco, assim como pouco mudam as condições de trabalho. Com o tempo, o professor aprende a conhecer o aluno, aquele que indaga, que se cala, que perturba a aula; com o tempo, terá um arsenal de respostas para cada caso, para cada aluno, mas elas acabam sendo as mesmas, pois muitas respostas foram dando certo em determinados momentos de sua carreira. Talvez os professores com menos experiência não saibam de imediato responder às necessidades da sala de aula, mas os mais experientes, com toda certeza, procuram em seu *habitus* respostas prontas e nem mais se questionam porque agem daquela forma.

Perrenoud (1992) esclarece que muitas ações dos professores são de improvisação, sem reflexão, pois muitas vezes não há tempo para refletir sobre atitudes

de alunos em sala de aula; nesses momentos estará presente o que acreditamos que seja uma ação por intuição. Intuição que construiu em sua própria história de vida. Se foi uma pessoa que aprendeu a dar respostas e fazer perguntas num ambiente democrático, provavelmente terá respostas imediatas mais democráticas.

Insiste, ainda, que o profissional seria confrontado com problemas complexos e variados para os quais não conheceria previamente a solução, mas que existiriam meios de avaliar a situação e construir uma solução que se adaptasse, escolhendo a melhor dentre o repertório variado. E isto exigiria não só meios intelectuais, mas autonomia de ação, uma liberdade de análise e uma auto-imagem que resultaria da formação inicial e contínua do profissional mediada pela sua experiência. Portanto a formação não pretenderia dar resposta certa para cada situação, mas em dar recursos de análise para enfrentar muitas e variadas situações.

Logo, para Perrenoud, a profissionalização cresceria simultaneamente com a autonomia, passando por uma elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exigiria menos competência do que a construção de estratégias. Assim sendo, a profissionalização iniciaria na formação universitária ou pré universitária, pressupondo o acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos, tecnológicos ou jurídicos. E substancialmente iniciaria também, através da capacidade de se orientar em relação a objetivos e de resolver problemas complexos e variados.

Contudo a profissionalização não seria só uma relação referencial e dependente de saberes, mesmo conhecimentos disciplinares, sobre a educação e a aprendizagem. Seria necessário que o professor tivesse além do domínio teórico dos conhecimentos, uma preparação para construir conceitos e atividades didáticas, tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos alunos, da vida.

A formação também é discutida por Perrenoud, quando introduz a seguinte pergunta:

"De que formação inicial será necessário dotar os professores para que manifestem, identidade profissional, atualização constantes de saberes, saber trabalhar em equipe, autonomia que implica em mais responsabilidades e riscos assumidos pessoalmente?" (1993, p.146)

Perreneoud (1993) afirma, ainda, que a Instituição que se ocupa com a formação de professores esquece de definir a profissionalização. Precisaria pensar e compreender a razão de ser deste futuro profissional já que ele é o primeiro responsável pela sua própria qualificação e formação contínua construindo a si mesmo como pessoa, como ser humano.

Na construção de uma identidade profissional, a profissionalização definir-se-ia em parte por características objetivas, sem perder a identidade, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais e com os pais de seus alunos, com os sindicatos e suas associações e com os responsáveis políticos.

Isso não acontece espontaneamente. Para ser um profissional seria preciso que participasse do universo político e pedagógico e não se contentasse em desenvolver um trabalho isoladamente. O processo de profissionalização deveria transmitir bastante confiança, polivalência, curiosidade e mobilidade, estimulando a adaptação a ambientes diferentes.

Formar professores hoje, continua Perrenoud, (1993) não seria só formar profissionais qualificados, mas também desempenhar um papel na escola tal como ela é, para que possa ser aceita pelos colegas, pela hierarquia, para que seja capaz de seguir o programa e de impor um ritmo de trabalho, ou possibilitando o desenvolvimento e aprendizagens para novas propostas educativas.

Esclarece que não basta uma ação que prepare professores competentes no sentido técnico, é necessário um profissional que conheça para que sistema está trabalhando e reflita sobre quais ações pedagógico-políticas podem encaminhar para as possíveis transformações.

Mais ainda, acredito na necessidade de se investir na pessoa, na formação que vai além dos currículos acadêmicos de hoje. A Formação inicial teria que propiciar condições para que o futuro professor vivenciasse situações de docência, mas que pudesse viver a cultura de sua região, de seu país. Pudessem ser um leitor, no sentido literal da palavra. Conhecer o mundo da arte, o mundo da rua, o mundo dos asilos, o mundo dos orfanatos, das FEBEMs, etc...

Para tanto, segundo Perrenoud, é necessário que o professor:

- saiba gerir situações de ensino / aprendizagem para os alunos trabalharem, mantendo o interesse, esperando que os alunos compreendam as lições que são expostas de forma gradativa e dialógica.
- saiba que seu grupo de alunos, ano após ano, será sempre heterogêneo. Já se foi o tempo em que tínhamos a pretensão de ter uma classe homogênea, hoje sabemos das diferenças nas atitudes, na personalidade, no que o aluno sabe, sua cultura, seus projetos.

Para Perrenoud, o professor administra a sua aula não só de acordo com planos, projetos pedagógicos, estratégias antecipadas, pois uma classe não é muda e atenciosa, uma classe é barulhenta, conversadeira, questionadora; a experiência do professor o leva a utilizar-se de seus próprios dados já utilizados e que deram certo, e que funcionaram num tempo real, numa classe real.

A ação e o saber dos professores constituem uma mistura de vontades, de gostos, de experiências, de comportamentos, de valores e crenças com os quais se identificam, de acordo com a própria construção de identidade (o EU).

Cada um tem seu jeito próprio de lidar com os desafios do dia a dia da escola, porque por mais defeitos que ela tenha, os professores acabam construindo um trabalho decente, mesmo contra todo o sistema que os leva por caminhos conflitantes, de improvisação, de tomar decisões sem ter meios de refletir sobre elas, servindo-se muito mais de sua vivência do que de modelos pedagógicos, regras ou receitas.

Nóvoa (1992) complementa essa idéia enfatizando que as opções que cada um de nós faz para a nossa maneira de ensinar revela a nossa maneira de ser e que é impossível separar o pessoal do profissional. Aqui também se encontra a concepção da inteireza do professor na qual falávamos.

Sacristán (1998) nos alerta para a profissionalidade do professor que é dividida, pois muitos são os fatores que interferem na profissão. Para ele, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva da atividade educativa, pois existem influências políticas, econômicas e culturais, e, junto a isso, a própria desprofissionalização que o professor vem sofrendo ao longo do tempo, através da imagem social, na formação e na regulação externa do trabalho docente.



Então, esse autor nos alerta para que o professor olhe retrospectivamente após a aula e faça uma reflexão na ação, pensando no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos, assim:

“Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso das palavras”. (1992,p.84)

Outra característica de professor reflexivo apontada por Schön é a certeza de não saber tudo, não ter respostas prontas, mas como afirma, o professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer e mesmo dar valor à confusão do aluno, bem como encorajar e dar valor às suas próprias confusões; confusão para o autor é a incerteza, é não ter as respostas como verdade única. Entretanto, ele enfatiza o problema que esta postura causa ao professor, pois a burocracia da escola é reguladora e é constituída em torno do saber escolar que tem resposta pronta e única.

Assim, o professor reflexivo para Schön tem que aprender a administrar duas dificuldades: Primeiro aprender a ouvir os alunos e em segundo lugar aprender a fazer da escola um lugar no qual é possível ouvir o aluno.

Contudo, ficamos com uma pergunta inicial, e Schön finaliza suas reflexões com a mesma questão: *“O que significa tentar formar um professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre a prática?”*.

Este autor nos indica caminhos. Para ele existe um lugar, que ele denomina *“practium”*.

Seria “...um mundo virtual que representaria o mundo da prática, um cenário que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros e tentar de novo, de outra maneira.” (1992,p.89)

Porém, ele garante que na Universidade existem dois grandes problemas para a introdução do *“practium”*. Primeiramente, a epistemologia dominante é o seu currículo normativo, pois, como explica, primeiro ensinam-se princípios relevantes científicos para em última instância ter a prática; e em segundo, o *practium* envolve conhecimentos diferentes do saber escolar, e os alunos mestres geralmente têm a consciência da defasagem existente entre os princípios relevantes científicos e outros saberes da sala de aula, que só quem está vivendo o cotidiano escolar sabe; e ainda mais,

Outro enfoque da formação inicial que, acredito, colabora com a nossa reflexão sobre a prática, é muito bem colocado por Garcia (1992); esse autor analisa a prática enfatizando a importância do acompanhamento e da supervisão da prática inicial por colegas para o aperfeiçoamento das atividades docentes. Assim, acredita ele, deveria existir uma supervisão acompanhada por colegas mais experientes que através de um tema discutido previamente, observariam a sala de aula para depois confrontar os registros de ambos, pois acredita que o diálogo entre o iniciante e o veterano contribui para romper o isolamento do educador.

Garcia mostra que através de descrições de estudo de caso em sala de aula:

“... apresentando uma situação de ensino, onde se descrevam pormenorizadamente as características dos participantes na situação professor aluno, bem como as características do contexto, escola e aula, e as características pedagógicas da situação..” (1992,p.71)

O professor em formação, para o autor, terá a possibilidade, em primeiro lugar, de discutir e refletir o pensamento estratégico, fazer uma análise crítica, fazendo inferências e formulando princípios de organização;

“...a contribuição para o desenvolvimento do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas é uma das vantagens principais do estudo de caso, quando bem apresentado e de forma a realizar inferência, a identificar relações e a formular princípios de organização.” (1992,p.71)

Em segundo lugar, Garcia aponta a possibilidade de analisar situações e de estudar diferentes alternativas e planos de ação; em terceiro lugar, é preciso que os futuros educadores familiarizem-se com as análises e ações em situações complexas e, em quarto lugar, que os futuros educadores convertam-se em participantes ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Para Garcia (1992), ao se discutir um caso, os futuros educadores usam além de seus conhecimentos acadêmicos, as suas experiências prévias, sentimentos, atitudes e valores pessoais. As discussões de casos constituem, para o autor, uma oportunidade de explicitar as crenças e os conhecimentos, promovendo um ambiente de

trabalho de colaboração, onde a lógica cooperante de resolução de problemas acaba determinando a partilha dos conhecimentos entre os colegas de classe, contribuindo para desenvolver estratégias da análise coletiva de situações concretas.

Entretanto, acredito que o importante para o processo de formação inicial, além, é claro de socializar conhecimentos, é aprender a refletir sobre a própria prática. E para isso podemos buscar em estudos feito por Schön (1992) como formar professores reflexivos.

Schön (1992) acredita que a crise na educação está centralizada num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Para ele o saber escolar é categorial, isto é, se um aluno tiver problemas na aquisição de saberes escolares, esse é um problema do aluno, então o professor inventa uma categoria para explicar tal realidade, como por exemplo: "Este aluno é lento".

Assim, Schön explica que o processo de reflexão na ação existe em quatro momentos:

1- *momento de surpresa*: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz;

2- *reflete sobre o fato*, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno faz ou disse, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido;

3- *reformula o problema suscitado pela situação*: talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário seja um exímio cumpridor de instruções;

4- *efetua uma experiência* para testar a sua nova hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. *E este processo de reflexão na ação não exige palavras.* (Schön, 1992, p.83.)

"...quando o professor reconhece em seu aluno o conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, isto é, aquele aluno que faz troco e não sabe somar na escola, e quando o professor se surpreende e procura atuar como investigador, um curioso e dá atenção ao seu aluno para ouvi-lo procurando descobrir as razões que levam o aluno a dizer certas coisas, se esforçando para ir de encontro ao aluno, e entender seu próprio processo de conhecimento ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar." (1992:83).

o tipo de formação universitária para professores ajuda muito pouco a lidar com essas diferenças.

Em Schon (1992) e Garcia (1992) encontramos algumas alternativas de formar professores que poderiam se iniciar com a prática, ao mesmo tempo em que estudam e discutem as teorias que podem e devem embasar as ações educativas.

Precisamos elucidar quais são os problemas e as perspectivas na formação do Educador de Jovens e Adultos.

Ribeiro analisa que a desprofissionalização do educador de jovens e adultos se caracteriza por uma assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica, e esta ação é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos.

“E reforçando representações como essas, que podem povoar tanto o imaginário dos educadores quanto dos educandos, temos no terreno da educação de jovens e adultos políticas de Estado que também concorrem para cristalizá-las”.
(1999,p.188)

A autora enfatiza que a perspectiva assistencialista e infantilizadora da EJA é um dos fatores que prejudicam e limitam as condições de formação, pois não leva em consideração as especificidades do público desta modalidade de ensino, o alfabetizando adulto.

A pesquisadora sugere a institucionalização das práticas de educação de jovens e adultos e a sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica; assim poderíamos avançar na produção de conhecimentos acumulando saberes práticos e teóricos como conteúdos para a formação inicial e contínua do educador de EJA.

Para a construção de identidade da Educação de Jovens e Adultos, Ribeiro (1999) declara que, em primeiro lugar, seria necessária uma educação de adultos como prática política com engajamento dos movimentos populares. Em segundo lugar, é no contexto do cotidiano que aparecerão os conteúdos a serem produzidos e discutidos em sala de aula. Esses conteúdos, construídos na cotidianidade, possibilitarão a inserção do educando no mercado de trabalho e no exercício da cidadania, o que propiciará uma melhoria na qualidade de vida. Finalmente, em terceiro lugar, Ribeiro enfatiza a linha de abordagem cognitiva que leva a educação de jovens e adultos à sua especificidade: o

modo de aprender dos educandos, identificando a natureza dos conhecimentos práticos e como mobilizar esses conhecimentos para a aprendizagem escolar.

Assim, um dos nossos principais desafios é instrumentalizar os alfabetizandos para que tenham uma inserção mais vantajosa no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, enriquecendo o universo de suas referências culturais.

Entretanto, como formar educadores para que compreendam a especificidade desta modalidade de ensino, se muitos que trabalham com a EJA não têm engajamento político nos movimentos populares ou sociais?

O texto mimeografado de José Carlos e Vera Barreto, sobre “A Formação de Alfabetizadores” nos explica que desde 1976 os autores tem se dedicado à formação de educadores ligados a movimento popular, os quais, em sua maioria, os educadores estavam envolvidos em trabalhos de alfabetização. Assim, nos asseguram que todo alfabetizador é necessariamente um educador. *“Um educador que desenvolve uma área específica, mas um educador.”*

Para os Barretos, o objetivo da formação é melhorar, por mais óbvio que pareça, a qualidade da intervenção do educador:

“Quando a qualidade de intervenção do educador não se altera, o esforço de formação foi inútil a não ser como elemento indicativo de que o processo de formação precisa ser repensado. Cansamos de realizar trabalhos de formação que não implicaram nenhuma mudança do educador. A Análise destes fracassos contribuiu mito para que tentássemos descobrir formas de aprimorar o trabalho”. (2000,p.47)

Esses autores nos dão exemplos dos principais equívocos na formação de alfabetizadores:

Primeiro lugar: *“a formação pode tudo”*: a formação tem seus limites e precisamos reconhecê-los; existe uma relação entre a qualidade da prática do alfabetizador e a sua experiência como leitor e escritor ,mas a formação pode contribuir para que esta qualidade melhore;

Segundo lugar: *“a formação precede a ação”*: Todo professor quando sai da faculdade reconhece que aprende a profissão depois de formado.

Terceiro lugar: *"A separação entre a teoria e a prática"*: esse é um equívoco que para os Barretos, está impregnado na sociedade brasileira, pois se sustenta na necessidade de justificar o autoritarismo; assim a sociedade separa quem trabalha com as mãos, o que tem a prática, daqueles que trabalham com o pensamento, os que tem a teoria; portanto, estabelecendo esta dicotomia entre teoria e prática entende-se que a formação é a teoria e a ação é a prática; *"... e assim, tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática"*.

Em quarto e último lugar, *"trabalhar o discurso e não a prática"*: assim não podemos estranhar quando há nos formandos um discurso democrático, um bom discurso, o da moda, enquanto mantêm uma prática conservadora; tendo como objetivo na formação a mudança de conduta, precisa-se estar alerta, desconfiar do discurso, como enfatiza os autores, para não ser envolvido em um otimismo injustificável.

Barreto, V. & Barreto, J.C. propõem que se trabalhe fazendo uma reflexão da prática comparando-a com diversas teorias, modificando-a para aprimorar a prática, utilizando-se dos mesmos instrumentos metodológicos que são usados pelos próprios alfabetizadores em suas aulas, isto é, que o educando seja tratado também como sujeito no processo de sua formação. E principalmente não esquecendo que a prática da formação de alfabetizadores também é sustentada pela teoria do formador, assim:

"O que apresentamos aqui foi o discurso construído a partir da teoria que construímos refletindo nossa prática e também confrontando com a teoria de outros educadores. Como não acreditamos ter chegado ao fim do nosso crescimento teórico, esta teoria também irá se modificar e tornar-se mais abrangente no futuro. Queremos ser melhores educadores. Como sabemos que o mesmo ocorre com outros formadores, esperamos que estas colocações sejam confrontadas com outras teorias e resultem num diálogo que aprimore a capacidade de todos os educadores em um campo que certamente constitui hoje um dos limites para o pleno desenvolvimento do processo educacional brasileiro".(2000,p.49)

Pela experiência que temos em ser professor e em formar professores, percebemos que os professores são preparados para atuarem numa sociedade estável e de crianças, no entanto, nossa realidade é de uma sociedade mutante e de excluídos,

assim já em sua formação inicial, tornamos os professores incapazes de acompanhar o desenvolvimento, as mudanças e o sistema de exclusão do qual fazem parte e parece que tornamos muitos alunos insensíveis aos problemas sociais existentes em nosso contexto.

Formamos professores de acordo com a concepção que temos de homem, de mundo e, principalmente do tipo de educação básica que precisamos dar para termos esse homem real, numa sociedade real.

Ferreira, estudiosa em EJA, chama a nossa atenção para o fato de que precisamos buscar informações sobre o ser adulto; e para a autora:

“... tornar - se adulto parece ser algo simples e natural, mas ao se analisar este período de vida pode-se constatar a sua complexidade. O adulto é o que sofre a conjuntura da crise, temos o reflexo de uma política econômica onde o adulto não tem se garantido para uma vida digna”.(1999,p.2))

Concordamos com Ferreira, pois ser aluno-adulto é estar cheio de responsabilidades; e mais, no âmbito de escolaridade, é aquele que volta para a escola preocupado, sabendo que no seu tempo de infância não conseguiu vencer os obstáculos para estudar, sejam quais obstáculos eles imaginam que fossem: trabalho, morar longe da escola, não ter tido desempenho, etc...É a escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Esse adulto foi uma criança que veio, muitas vezes, “do fracasso escolar”, e que, segundo muitos olhares, entende esse fracasso como sendo do próprio aluno ou como uma fatalidade.

Hoje preferimos recolocar o problema em termos de excluídos da escola. Se continuarmos com o discurso que culpabiliza os alunos evadidos, estaremos sempre responsabilizando o analfabeto pela sua própria pobreza, seu baixo salário, sua ignorância e o seu fracasso escolar.

Sabemos, então, da necessidade de um educador popular que compreenda:

“A responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação, e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades da vida rumo à participação sócio-cultural e política dos sujeitos envolvidos”.
(Ferreira, 1999,p.3)

Para termos profissionais, professores de educação popular, como declara Ferreira, precisamos buscar em Paulo Freire a essência de ser professor de educação popular, pois *“A formação científica da professora dá com os burros n’água se ela não tiver uma opção, uma clareza política”* (Freire, 1992p, 5).

Essa clareza política é uma leitura crítica da realidade que necessariamente passa pelo ensino dos conteúdos, além disso, um educador progressista coerente não pode desprezar o saber de experiência que os educandos trazem para a sala de aula, pois, para Freire, numa prática educativa progressista se deve procurar ensinar os conteúdos *“desocultando”* a razão de ser dos problemas.

“... não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face dos conteúdos, senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade...” (1992,p.13).

Freire declara :

“Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular”. (2000,p.15)

Para o autor, o conceito de Educação de Adultos está num movimento crescente para a direção de Educação Popular, pois como explicita, a realidade começa a exigir dos educadores sensibilidade e competência científica como a compreensão crítica do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular e não é mais possível,

“... a educadores e educadoras pensar em apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade....nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular”.(2000,p.17)

Nesse sentido, Educação Popular é entendida como processo permanente de refletir a militância, de refletir a capacidade de mobilização a objetivos próprios, sem, contudo, deixar-se aprisionar pela burocracia dos procedimentos escolarizantes,

tornando a prática educativa um processo tanto de ensino de conteúdos como de conscientização.

Fazendo uma reflexão sobre ser professor, na concepção de educação popular de Paulo Freire, vemos que precisamos ir mais além da alfabetização na EJA, da alfabetização que ainda estamos acostumados a observar. É necessário que se construam com os próprios educandos alternativas no campo da educação popular. Necessariamente, precisamos formar educadores populares que conheçam e saibam trabalhar em relação direta com movimentos sociais para a elaboração de projetos de educação popular.

Coraggio acredita na proposta de Desenvolvimento Humano e de iniciativa de Educação para Todos, e que seria o Educador Popular o sujeito mais adequado para a transformação social necessária. Para tanto, indica que os educadores populares têm sido muito criticados e propõe a necessidade da potencialização das capacidades populares mediante a superação de seu saber, a modernização, a capacitação para aprender e, antes ainda, instruir com métodos e técnicas mais eficientes os educandos populares para que possam resolver seus problemas. Outra resposta para a Educação Popular dentro da reflexão de Coraggio é a centrada na cultura popular, onde o sujeito seria uma articulação de identidades populares.

Com isso, podemos começar a arriscar que o educador popular precisa ser formado, ser construído; precisa se reconstruir, sabendo que o seu trabalho profissional não pode ser ilusão, ou seja, os professores não podem continuar achando que as velhas fórmulas pedagógicas e as velhas organizações escolares darão conta de libertarem os alfabetizando, utilizando-se dos mesmos livros didáticos e das mesmas estruturas da escola que aí estão, pois eles não ensinam a participação, a desalienação, e sim a submissão de classe.

Pontual, (entrevista em outubro de 2000), acredita que o Educador Popular não precisa necessariamente ser um militante do seu movimento social, entretanto precisa ter algumas características, como afirma :

“Paulo Freire sempre afirmou que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, acredita ainda que podemos dizer o seguinte: o Educador Popular tem mais condição pelo seu grau de relação com o universo do aluno,

com universo simbólico e de compreensão do mundo de seus alunos, é ele que tem mais condições de fazer esta leitura do mundo por conta desta inserção.

É claro que a escolaridade ou domínio de conjunto de conhecimentos amplia esta possibilidade. Não quero dizer necessariamente que o educador deva ter origem na comunidade, quando isto é possível a gente tem vantagem, e isto não é próprio da Educação de Adultos, o projeto que desenvolvo aqui de inclusão social a gente vê como é diferente com agentes comunitários, isto faz a diferença. A leitura do mundo é mais próxima, mas isto não é uma condição "si ne qua non", eu acho que um professor da rede tem condições de desenvolver este trabalho desde que tenha uma formação de educador popular:

Ser educador popular compreende o sentido da tarefa de EJA: tentar compreender a realidade do universo vital deste jovem e adulto.

Eu acho que além da compreensão do jovem e do adulto, o Educador Popular deve saber quem são os jovens, no universo existencial, seu locus social, e um conteúdo básico formativo

- E o terceiro conteúdo é esta própria questão do processo de aprendizagem e dos elementos que constituem a linguagem dos jovens e adultos, quem trabalha com jovem e adulto precisa compreender a dinâmica específica do processo ensino aprendizagem, a emocionalidade, que é diferente da criança, e quando o programa de EJA está vinculado aos movimentos sociais, este é o quarto elemento que é importante, onde este educador tem que compreender um pouco disso, este elemento é importante; o que é o movimento social, por que é que as pessoas estão lutando, isto pode ser dispensável para uma classe de EJA que não esteja ligada a um movimento, mas é indispensável quando está ligada ao movimento social... e isto para mim, caracteriza o educador popular. (entrevista, 2000)

A educação de adulto fica mais indicada com a educação popular."

Assim, percebemos que a construção do educador popular pode ser fora dos movimentos sociais, desde que ele tenha compreensão do universo de seus alunos ou com quem vai lidar, e possa olhar o mundo através do mesmo olhar de seus alunos; porém o educador popular tem que ir mais além: deve conhecer a política que envolve todo este universo para poder compreendê-lo e ser um professor que saiba lidar com os conhecimentos prévios de seus alunos para poder, junto com eles, avançar nos conhecimentos científicos.

Acredito ainda que precisamos buscar em vários autores diante de suas experiências em formação inicial de professores, as suas teorias e práticas para que nos dêem subsídios de reflexão para essa busca de formação. Já sabemos que para termos um professor alfabetizador de adultos é necessário formar o Educador Popular; já sabemos que para a formação inicial de professores, precisamos nos preocupar com a profissionalização.

Para Arroyo os cursos de formação de professores não se têm ocupado em *“explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem formações sociais”*. (1997,p.21), Para ele, devemos nos preocupar em formar profissionais que revejam a natureza própria do que é competência, pois o ideário psicopedagógico nos informa apenas o que é mais conveniente, como o desenvolvimento da personalidade, do desenvolvimento cognitivo, da psicologia genética. Esse ideário, para o autor, traz uma concepção de classe, uma visão liberal e humanista de sociedade e indivíduo, e responde à ideologia dominante, fazendo o jogo do capital, de seus gestores e do Estado.

Arroyo faz uma crítica aos centros de formação de professores quando demonstra que essas escolas poderiam ter um papel relevante, mas, ao invés disso, continuam dominadas pelos currículos fracos e acríticos, preocupadas com a instrumentalização dos profissionais com metodologias de ensino-aprendizagem quando a questão fundamental, para este autor, é :

“... não apenas saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade”. (1997,p. 25)

Freire nos alerta para a necessidade que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua sintaxe, sua semântica e afirma *“... não me parece possível organizar projetos de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares”*. (1997,p.48)

Um educador popular precisa sentir a necessidade de conhecer os anseios, sonhos, desejos da população com quem vai trabalhar.

“O ponto de partida de um desses projetos é uma pesquisa participante... e uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante”. (1991,p.32.)

A obra de Paulo Freire é extensa e complexa, poucas são as pessoas que o compreenderam. Para ele, o grande aprendizado de sua vida era como intensificar o seu compromisso com o oprimido, com as massas populares e com as classes sociais dominadas e tudo isso exige lealdade e comunhão. Mas, essa lealdade e comunhão ajudaram-no, como ele mesmo comenta, a aprofundar o ponto de vista pedagógico:

“Eu teria que partir das massas, mesmo. E não de mim. Teria de partir do seu universo, dos seus sonhos e não dos meus, apenas, mesmo que com elas eu procurasse chegar a outros sonhos”. (2000,p.52)

Para entender o processo de construção da formação do Educador Popular, acredito que não se precisa definir ou conceituar. Mas precisamos nos indignar, nos sensibilizar, nos colocar no lugar do outro, para entendermos a sua vida, e, antes de tudo, assumir um compromisso leal com as classes populares.

Mas, precisamos tomar consciência, não uma consciência que repete o que diz nos livros acadêmicos, mas uma consciência politizada, como explica Frei Betto:

“...uma pessoa politizada é aquela que passou da percepção da vida como mero processo biológico biográfico, histórico e coletivo.” (2000,p.61)

E, tomar consciência apreendendo a vida com os seus fluxos de informações que se relacionam, podendo fazer uma leitura crítica do real. Portanto, para Freire, o Educador Popular, não como definição, mas como reflexão e como início de um caminho a seguir, podemos dizer :

“... é o sujeito que ganha consciência política. Não o que repete em memória mecanizada um discurso do outro mas o que começou a ganhar a clareza na leitura do mundo...” (2000,p.62)

E mais, é aquele que ganhando a confiança do grupo, no grupo popular se coloca a serviço dele, principalmente na hora das grandes dificuldades, como muito bem exemplifica Frei Betto numa fala de um camponês do Maranhão:

“Meu amigo, se você pensa que vem aqui ensinar nós a derrubar o pau, não precisa, porque nós sabe. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau”. (2000,p.62)

Em entrevista para a revista Veja, Thomas Skidmore que estuda o Brasil há 39 anos e dirige o Centro de Estudos Latino-Americano da Brown University, fazendo uma crítica aos intelectuais brasileiros, alertando para descoberta de novos caminhos originais, cita Paulo Freire com o seu método de alfabetização:

“... foi testado e se tornou famoso no mundo. Ele foi deixado de lado e, em vez de usar a cultura popular para melhorar o ensino, como propunha Paulo Freire, recorre-se às fórmulas estrangeiras, que nem sempre ajudam”. (ano33-nº. 16,p.11)

Na I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica (27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia-GO), Arroyo enfatizou a grande lição que os educadores e educadoras do campo podem dar para nossa formação, dizendo o quão estamos distanciados dos sujeitos, alunos que nós reduzimos a aprovados e reprovados, novatos ou repetentes, defasados, especiais ou normais. Segundo este autor acatamos que:

“... recuperar a centralidade dos educandos e educadores como sujeitos sociais e culturais só poderá vir de pedagogos que têm consciência de seus direitos e participam de movimentos nos quais se constroem como sujeitos históricos”. (1999,p.4)

Assim, percebemos que a formação de educadores populares não se restringe ao meio urbano, mas principalmente devemos nos voltar para a educação no campo e aprender as lições que esses estão desenvolvendo na busca de uma educação de qualidade que para Arroyo só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social ao campo dos direitos *“... direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remetem às grandes finalidades de emancipação humana”.* (1999,p.4)

Destacamos a educação dos sem-terra do MST, pois nos parece, hoje, uma construção de educador popular do campo para o campo que merece reflexão.

Para tanto buscamos Benjamin & Caldart que explicitam a educação do MST como um enraizamento dentro da coletividade que fortalece todo processo de formação e os educadores e educadoras sem-terra assumem como sujeitos que refletem permanentemente sobre as práticas do MST, e a escola é o lugar que deve dar conta dos desafios dessas práticas. Esses autores nos explicam que no processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade sem terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento.

“É do Movimento por ter o sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se filiar a uma delas, o MST tenta pôr todas elas ‘em movimento’, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro”.
(2000,p. 51)

Para o MST, como relatam esses autores, construir o ambiente educativo de uma escola é combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que são educativas. Sem movimento não há ambiente educativo e não haverá escola do campo sem movimento; assim, acreditam, Benjamim e Caldart, que não é construindo modelos de escolas ou de pedagogias que se construirá uma nova escola do campo, mas desencadeando processos movidos por valores e princípios, estes sim, referências duradouras para o próprio movimento.

Essa Pedagogia nos ensina que a escola não é o coletivo apenas de professores, mas, dos funcionários, dos pais, das pessoas voluntárias da comunidade, dos técnicos e técnicas dos assentamentos e dos acampamentos e, também, das equipes de educação que são geralmente constituídas pelos representantes das famílias que dão

apoio político e pedagógico. A tarefa principal do coletivo dos educadores, como relatam os autores, é garantir o ambiente educativo da escola também na comunidade.

“O coletivo de educadores é também, pois, o seu espaço de auto-formação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever o processo, teorizá-lo”. (Benjamin e Caldart, 2000:83)

Para a formação dos educadores e educadoras o MST acredita, como relatam esses autores, que a formação se dê no seu coletivo para garantir as especificidades, mas entendem também, que os educadores e educadoras precisam sair dos seus espaços e participar de atividades em outros lugares com outras pessoas que compartilhem das experiências, saberes, sentimentos, pedagogias e sonhos.

Está cada vez ficando mais claro o perfil do educador popular; acreditamos que sabendo como deve ser o perfil do educador popular poderemos encontrar um meio de construir formação de professores alfabetizadores de adultos, na concepção do educador popular.

Goerne explicita que a formação em serviço do educador popular em seu trabalho cotidiano é inicialmente caracterizada como sendo uma formação com muita criatividade, na prática. Para ele, o Educador Popular aprende muito em seu primeiro ano de trabalho, mas, infelizmente, repete ano após ano o que aprendeu em seu primeiro ano, pois esse educador tem pouca ou quase nenhuma sistematização que alimente a sua prática e pouco conhecimento teórico-científico das ciências que podem estar ajudando a entender a sua própria prática, e acrescenta *“No hay nada más práctico que una buena teoría.”* (2000,p.9)

Outros parâmetros são citados pelo autor, como o código ético: a solidariedade, a rigurosidade profissional que dá qualidade no trabalho, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, entre outros valores éticos que o educador de adultos deve observar em sua prática profissional.

Goerne acredita que os valores devem se manifestar nas atitudes que normalmente tendem a se definir nos objetivos dos programas de formação e no perfil do educador que está sendo formado. Ele trata ainda das condições de trabalho e dos salários, comentando que a maioria dos educadores de adultos são trabalhadores

públicos e suas condições de trabalho estão determinadas pela burocracia de cada país, mas há um reconhecimento social, como declara:

“El educador de adultos recibe en muchos casos un reconocimiento social por parte del adulto y de las comunidades en las que trabaja, debido a su entrega solidaria y a su interés por atender las necesidades de la pobreza, lo cual provoca ciertamente una enorme satisfacción”. (2000,p.12)

Finalizando seus parâmetros e as relações com o trabalho cotidiano do professor em suas práticas formativas, Goerne nos fala da institucionalidade e da relação com a educação superior. Quanto à primeira, ele explica que as instituições têm etapas e processos de desenvolvimento e que os educadores, ao se iniciarem, trazem para a sala de aula a criatividade e, entretanto para manterem-se em desenvolvimento, têm que estar sempre se renovando, para poderem oferecer serviços de eficácia e qualidade mantendo estreita relação entre o instituinte e o instituído.

Quanto à relação com a Educação Superior, Goerne se refere à relação da demanda que existe de educadores de adultos com a oferta das instituições de educação superior e esta é uma possibilidade institucional de reconhecimento profissional. Algumas instituições superiores em parcerias com a demanda de formação de educadores popular de adultos ou mesmo de alfabetizadores de adultos, têm o objetivo de formar técnicos e profissionais da educação de adultos em diversas áreas requeridas pelas demandas das comunidades em que trabalham, como por exemplo o México, no Centro de Desenvolvimento Rural com Licenciatura em Planejamento; do Desenvolvimento Rural que trata dos camponeses indígenas e na Colômbia onde temos “Red de Universidades Campesinas e Indígenas” (UCI-Red); na Argentina IDEAS-Instituto de Estudios y Acción Social, de Buenos Aires, em convênio com a Universidad Nacional de la Patagonia e com o Consejo Provincial de Educación en la Provincia Del Chubut; no Brasil, a Universidade da Paraíba em convênio com o Sindicato de Operários da Construção Civil realizando um trabalho de alfabetização aos seus associados, mantém um programa de formação de educadores de jovens e adultos em serviço, estabelecendo uma excelente relação entre a teoria e a prática.

Podemos acrescentar que entre o período 1987 a 1989, a UNESP na unidade de Presidente Prudente atuou em parceria com a Prefeitura Municipal em classes



isoladas, na periferia, com Alfabetização de Adultos, que muito contribuiu para a formação de alunos dos cursos de licenciatura. Iremos descrever esse Programa no capítulo seguinte, para analisá-lo.

Devemos ter outras parcerias como estas em outros lugares da América Latina, porém o que este autor está nos esclarecendo é que existe uma demanda a ser formada e que essa demanda é acolhida apenas como uma forma de formar naquele momento de necessidade. O que não temos é uma política de formação de Educadores de Jovens e Adultos ou Educadores Populares.

Sobre este tipo de formação, Souza declara que:

“Formar educadores e educadoras se torna, então, uma tarefa profissional exigente, para os praticantes de Educação Popular”. (2000,p.18),

E acrescenta que, além de ser exigente, a formação inicial e continuada não pode ficar resumida a momentos pontuais, mesmo que esses momentos sejam contínuos, pois uma formação implica tanto um processo intelectual e prático quanto uma profissionalização de educadores e educadoras.

Para finalizar este capítulo precisamos voltar ao nosso grande mestre Paulo Freire. Com sua simplicidade e humildade nos deixou um legado altamente significativo para a formação do Educador Popular.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1997) ele nos deixa claro quais são os saberes necessários para uma prática educativa coerente e ética.

Em suas *Primeiras Palavras*, no início desta obra, ele enfatiza a formação de professores em seu preparo científico que deve coincidir com sua retidão ética. Uma ética universal do ser humano e não voltada para a ética do mercado especulativo. É um livro interessante, pois como já comentamos é simples e objetivo; e nele está dito o que é para ser característica de um educador.

Assim, Paulo Freire nos aponta os saberes necessários de um educador popular revelados em três capítulos:

No primeiro capítulo se esclarece o que parece ser óbvio: *“Não há docência sem discência”*, onde ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras; pelo

exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

No segundo capítulo destaca-se que: "*Ensinar não é transferir conhecimento*"; e para isso ensinar exige: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; bom senso; respeito a autonomia do educando; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção que mudança é possível; curiosidade.

E, finalmente no terceiro capítulo: "*Ensinar é uma especificidade humana*", ressalta-se que para ensinar se exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada de consciência de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem os educandos.

Passaremos agora a descrever a nossa experiência com alunos de licenciatura da Universidade em Alfabetização de Adultos, onde todos os questionamentos se iniciaram.



Relatório da Comissão de Alfabetização de jovens e adultos em Presidente Prudente

Desenvolvendo a história da alfabetização de jovens e adultos em Presidente Prudente, que teve início em 1942, quando foi proposto o Projeto Educação de Adultos (PEA) em função da falta de alunos no ensino em 1943, só concluindo em 1945 e após uma campanha liderada por a Profª Regina Peres Cardoso, presidente do município pelo Partido dos Trabalhadores, no governo de 1939/1943 e que se dedica ao trabalho dos professores, estudantes nos últimos dez anos. Em nome curadora, Cardoso conta que falar do projeto de Alfabetização de Adultos durante muitos anos foi muito difícil, especialmente ficou muito fragilizado pelos acontecimentos que estão relatados e que necessitam a seguir:

CAPÍTULO III

Em Janeiro de 1949 a Profª. Cardoso não entregou o relatório que tinha sido elaborado em 1945 pela equipe, do qual fazia parte. Um relatório feito a seis meses, encaminhado à Comissão Municipal de Educação de Adultos em Presidente Prudente.

De acordo com o relatório elaborado pelo grupo técnico da Secretaria Municipal de Educação de 1949, em 1949, foi enviado ao Conselho o Plano de Educação de Adultos PEA, quando Profª. Regina Peres Cardoso, presidente da Comissão de Educação, não entregou o relatório.

ANALFABETISMO :

VAMOS APAGAR ESSA IMAGEM

PREFEITURA DE PRESIDENTE PRUDENTE

ESTADO DE SÃO PAULO

Em 1949, a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, ao criar sua primeira Comissão de Educação de Adultos, teve como objetivo principal a alfabetização de jovens e adultos. Desde o processo de revolução de 1934, em 1943, um novo projeto para alfabetização de jovens e adultos diferenciado daquele que vinha sendo desenvolvido pelo M. E. D. L." (Relatório, 1989)

A criação desse grupo de educadores que assume o projeto de Educação de Adultos, foi mostrar dois projetos paralelos. Um dando continuidade à proposta da MOBRAL, pois "... grupos a serem criados com a Fundação MOBRAL, a primeira poderia oferecer orientações de execução aos demais." (Relatório, 1989) e outros criando um projeto diferenciado, que servisse de suporte para reflexão dos professores e orientadores para os alunos com alfabetização básica. Com esse segundo projeto estaria criando uma base para o ensino de nível de Paulo Freire.

Em maio houve um projeto piloto

História do projeto de alfabetização de jovens e adultos em Presidente Prudente.

Descreveremos a história da alfabetização de adultos de Presidente Prudente que teve início em 1982, quando foi proposto o Projeto Educação de Adultos. Obtivemos os dados através do relatório escrito em 1989, só conhecido em 2000 e após uma entrevista informal com a Prof^a Regina Penati Cardoso, vereadora do município pelo Partido dos Trabalhadores, na gestão de 97/2000 e que se dedica ao sindicato dos professores estaduais nos últimos dez anos. Em nossa entrevista, Cardoso conta que falar do assunto de Alfabetização de Adultos durante muitos anos foi muito difícil; emocionalmente ficou muito fragilizada pelos acontecimentos que estão relatados e que mostraremos a seguir.

Em Janeiro de 2000 a Profa. Cardoso nos entregou o relatório que tinha sido elaborado em 1989 pela equipe da qual fazia parte. Um relatório feito a seis mãos, onde contém a primeira história de Educação de Adultos em Presidente Prudente.

De acordo com o relatório elaborado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de 1989, só foi possível ser realizar o Plano de Educação de Adultos-PEA- quando Prof. Pedro Newton Rotta assume a Secretaria de Educação, como indica o relatório:

“... educador egresso do movimento sindical dos professores de estado, Prof. Pedro Newton Rotta passa a rever seus princípios e seus projetos educacionais que abarcavam o ensino pré-escolar e a educação de adultos. Desse processo de revisão surge, em 1985, um novo projeto para educação de jovens e adultos diferenciado daquele que vinha sendo desenvolvido pelo MOBRAL.” (Relatório, 1989)

A opção desse grupo de educadores que assume o projeto de Educação de Adultos foi manter dois projetos paralelos. Um dando continuidade à proposta do MOBRAL, pois “... graças ao convênio com a Fundação MOBRAL, a prefeitura poderia conferir certificados de conclusão aos alunos...” (Relatório, 1989) e outras classes, com proposta diferenciada, que servisse de espaço para reflexão dos professores e trouxessem para os alunos uma alfabetização eficaz. Com essa segunda proposta estariam trazendo para discussão o resgate da obra de Paulo Freire.

De início havia um projeto piloto

“... rigorosamente acompanhado e comparado com classes do MOBRAL, através de um trabalho realizado por uma das técnicas coordenadoras sob a orientação da professora Dra. Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia- UNESP – Pres. Prudente”. (Relatório, 1989).

Após essa comparação no projeto piloto, chegou-se à conclusão de que a proposta do MOBRAL tinha uma ação didática baseada na pedagogia tradicional, onde o professor é o que detém o conhecimento e que com essas atitudes bloqueava os alunos. Na classe piloto, com o Método Paulo Freire *“... as atitudes dos professores ocorreram no sentido de diminuir a centralização e favorecer o envolvimento maior do aluno e do grupo, acarretando um nível de participação maior e mais criativa”*. (Relatório, 1989).

Em 1986, de acordo com o relatório, com a extinção do MOBRAL e a lenta organização da Fundação Educar, a Prefeitura assume todas as 12 classes, atendendo 200 alunos e até 1989 chegou – se a 27 professores, portanto, 27 classes.

Os professores foram contratados sob o regime de CLT através de seleção pública; procurou-se garantir condições ao professor de aperfeiçoar-se em serviço com reuniões pedagógicas semanais como parte da jornada. Para que pudessem desenvolver esse trabalho junto com os professores, a Secretaria Municipal de Educação investiu na formação da equipe técnica e atribuiu a ela as seguintes tarefas:

“... construção de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos a partir da constante avaliação do trabalho realizado com esses alunos; organizar, junto com os professores, o trabalho pedagógico, fornecendo-lhes subsídios e discutindo com eles o encaminhamento das atividades em sala de aula”. (Relatório, 1989).

Além da formação em serviço, foram oferecidos para os professores cursos chamados de “reciclagem” com os seguintes temas: discussão sobre a luta sindical dentro da Prefeitura; elaboração de propostas de alfabetização, matemática, ciências e estudos sociais; implementação do processo de representação dos professores com a eleição de coordenadores junto à equipe técnica.

De acordo com o relatório, a equipe técnica tinha os seguintes objetivos para os encontros semanais:

- 1- *“possibilitar a participação de todos em cada etapa do processo, elaborando objetivos, definindo conteúdos e propostas de avaliação”;*
- 2- *favorecer acesso a informações gerais sobre técnicas, métodos e atividades que pudessem facilitar o trabalho em sala de aula;*
- 3- *favorecer o acesso a informações gerais que permitissem uma formação mais ampliada sobre a atualidade brasileira e internacional;*
- 4- *desenvolver discussões sobre problemas encontrados em sala de aula, e as possíveis soluções propostas pelas professoras;*
- 5- *favorecer a troca de experiências sobre as atividades realizadas em sala de aula.”* (1989)

A equipe técnica relata ainda que as professoras exigiam respostas imediatistas para os problemas de sala de aula e diziam que a equipe desconhecia a realidade da sala de aula; entretanto, para as coordenadoras, o comprometimento das professoras com seu próprio crescimento e com a construção do Plano de Educação de Adultos (PEA) era o ponto principal. Assim, essa equipe, como nos explica o relatório, vivia um dilema: o de discernimento entre aquilo que poderia ser dado aos professores sem ferir a construção de sua autonomia e aquilo que deveria ser por eles produzido.

“A questão fundamental deste dilema passa pela definição do papel do coordenador e por sua importância para viabilizar a reflexão sobre a prática dos professores bem como a sua atualização e aperfeiçoamento” (Relatório, 1989)

Acreditamos que esse foi um projeto que resgatou os estudos e as reflexões feitas antes de 1964, como já discutimos no início deste trabalho, quando em vários locais do Brasil houve a preocupação de uma EJA voltada para uma transformação social e que tinha como princípios filosófico-político-pedagógicos as teorias de Paulo Freire.

Com o resultado das eleições de 1988, houve um retrocesso político; pois, após a aliança do prefeito com o deputado federal defensor do ensino privado na região, houve uma mudança radical em menos de quinze dias da posse da nova

Secretaria de Educação. A nova Secretária da Educação fazia parte da diretoria da faculdade particular do Deputado Federal.

De acordo com o relatório de 1989, duas das três técnicas da equipe que atuavam no PEA - Plano de Educação de Adultos, foram colocadas à disposição do departamento pessoal sob a alegação de que a equipe continha número excessivo de pessoas.

“Na verdade esta atitude reflete uma concepção de educação que revela a quantidade em detrimento da qualidade, isto é, a boa e velha visão tecnicista de educação, que em última instância determina o caráter da luta de Ensino Público contra o Ensino Privado”. (Relatório, 1989).

Não contente com essas decisões, a Secretaria de Educação anunciou uma reforma administrativa. O sindicato dos professores- APEOESP- em protesto, fez uma defesa pública através do jornal -O Imparcial- em 18 de março de 1989, repudiando a arbitrariedade das transferências sofridas pelas professoras; uma foi colocada à disposição da Secretaria da Administração para recadastramento eleitoral e outra ficou à disposição da FEBEM. O informe público terminou perguntando:

“como a secretaria justifica então a contratação de seis novos diretores como cargos de confiança? E para onde irão os 25% das verbas municipais destinadas à educação?”. (Relatório, 1989)

Em 22 de março de 1989, o corpo docente do projeto de Educação de Adultos foi demitido em massa. E, através do mesmo jornal - O Imparcial - nessa mesma data, a Secretária de Educação fez um comunicado ao público justificando a transferência de responsabilidade do atendimento ao curso supletivo para a Delegacia Regional da Comunidade Negra, assegurando-se aos alunos todas as garantias oferecidas pela FUNDAÇÃO EDUCAR. No mesmo comunicado, a Secretária de Educação, na pessoa da Profª Ondina Barbosa Gerbasi, argumenta que o curso supletivo que vinha sendo mantido por esta Secretaria estava em situação irregular de funcionamento, fora de qualquer convênio e que,

“A Delegacia Regional do Conselho Estadual da Comunidade Negra já mantinha, desde agosto de 1988, o mesmo curso, sob convênio com a Fundação Educar, oferecendo aos alunos, a garantia do Certificado que os habilita a se matricular em outras escolas”. (Relatório, 1989)

A explicação que está no relatório da equipe técnica é de que:

“... o curso nunca foi registrado no MEC, porém sempre houve o convênio da Secretaria de Educação com a Fundação Educar, para que pudéssemos oferecer certificado de conclusão de 4ª série, que dá ao aluno, oficialmente, o direito de matricular-se na 5ª série do ensino de qualquer curso regular ou supletivo de primeiro grau... e esta equipe que sempre se responsabilizou pela efetivação desse convênio, que em última instância é formado e assinado pelo Secretário de Educação e pelo Prefeito Municipal, posicionou-se a favor da renovação do mesmo conforme vinha sendo feito anualmente” (grifo das autoras). (Relatório, 1989).

Em 28 de março de 1989, novamente o jornal O Imparcial publica a discussão realizada no gabinete do Prefeito Paulo Constantino sobre a recente transferência do ensino supletivo de primeiro grau, hoje ensino fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, para a Delegacia Regional do Conselho Estadual da Comunidade Negra. Estavam presentes os representantes das seguintes entidades: APEOESP, Fundação Educar e Delegacia Regional da Comunidade Negra. Nesse encontro, a Secretária de Educação bem como a coordenadora da Fundação Educar confirmam que os professores e alunos não seriam prejudicados, pois seriam subvencionados pela Prefeitura, o material fornecido pela Fundação e a coordenação ficariam a cargo da Delegacia da Comunidade Negra *“...que demonstrou competência e seriedade durante o ano passado, com 29 salas de aula em funcionamento”*. (Jornal O Imparcial de 28/3/89, de acordo com o relatório)

Entretanto a Professora Dra. Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli, do Departamento de Educação da FCT/UNESP, que acompanhou, deu assessoria e avaliou o projeto de educação de adultos, na sessão de cartas à redação do mesmo jornal, critica primeiramente o jornal por ter omitido a discussão sobre as questões pedagógicas (e também não a relaciona como presente no encontro) e reafirma publicamente a sua

posição diante das medidas que culminaram com a extinção do Programa de Educação de Adultos da Secretaria Municipal de Educação em andamento desde 1985.

“Presidente Prudente vem se destacando pela construção de um projeto próprio de Educação de Adultos conduzido por uma equipe não meramente executora, mas estudiosa das questões educacionais e comprometida com a realidade local. Os resultados desse trabalho vem projetando os serviços de educação do município em outras esferas, inclusive em Congressos Estaduais e Nacionais, estimulando igual iniciativa por parte de outros municípios. Além disso, o afastamento de uma equipe técnica formada às custas de verbas públicas constitui perda para o município que investiu por longo tempo neste projeto. Neste sentido pergunta-se: Por que afastar tal equipe?”.

E termina a carta à redação fazendo duas perguntas importantes:

“Por que retirar a Educação de Adultos do seu legítimo lugar, a Secretaria Municipal de Educação e delegá-la a outras entidades? Por que abrir mão deste projeto que existe e é bom?”.(Grigoli, O Imparcial, 1989; de acordo com o relatório).

Entre 1989 e 1997, foram instaladas salas de suplência de 1ª à 4ª séries em três escolas municipais atendendo em média trezentos alunos por ano. Foram construídos os CIEMs (Centro Integral de Educação Municipal), centros de educação infantil em período integral, e no período noturno, começaram a funcionar algumas salas para a Educação de Adultos. Nesse tempo ocorreram duas administrações e nada mais foi feito. Nem programas, nem campanhas ou iniciativas de aumentar o número de salas para atender a demanda.

Reiniciando um novo projeto: montagem das salas e recrutamento de monitores.

Em 1997, quando o Prefeito Mauro Bragato assume a prefeitura, assume também na Secretaria da Educação o então secretário que em 1984 havia trabalhado com a Educação de Adultos, Prof. Pedro Newton Rotta. Recomeça, portanto, uma nova era na Secretaria, onde há preocupação e compromisso político com a educação de jovens e adultos; um programa de alfabetização de jovens e adultos toma forma e estrutura. A equipe que compunha a Secretaria procura a Universidade com a proposta de elaboração e execução de um trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos para toda a cidade de Presidente Prudente.

Uma reunião foi marcada com todos os coordenadores e chefes de departamentos e a idéia foi lançada. Foi uma ousadia por parte da Secretaria, pois não havia recurso para um projeto como esse. Participamos dessa equipe, já que havíamos participado durante três anos, 1991 a 1994, com alfabetização de adultos na cidade de São Paulo, pela Faculdade Santo Amaro, na Vila São José, Interlagos, Zona Sul.

O Programa de Combate ao Analfabetismo de Presidente Prudente foi lançado no I Fórum de Cidadania, do qual participamos proferindo uma palestra sobre "Cidadania e Alfabetização", em 10 de julho de 1997.

A partir de então foi lançada "a pedra fundamental" para iniciarmos o projeto "Analfabetismo : Vamos Apagar essa Imagem". O folder inicial, elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Municipal, continha uma introdução e descrevia o compromisso, os objetivos, a metodologia e os princípios pedagógicos. A operacionalização do programa constava de quatro fases:

1ª Fase :

A- Divulgação do Programa; sensibilização e mobilização dos analfabetos, dos setores organizados e da sociedade em geral.

B- Inscrição dos candidatos em diferentes locais (escolas Municipais, Secretarias Municipais, Sindicatos , etc.).

2ª Fase :

A- Definição dos locais de funcionamento das salas ;

b- Realização das matrículas .

3ª Fase :

A - Recrutamento dos educadores: alunos do curso de Pedagogia e das Licenciaturas da UNESP, com habilitação em magistério. O custo de cada monitor seria de um salário mínimo.

B - Seleção dos candidatos através de exame de seleção e entrevista com a participação da equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação Municipal-SEDUC e a assessoria da Faculdade de Tecnologia e Ciência - UNESP.

4ª Fase :

A- Curso de capacitação dos monitores, elaborado e organizado pela equipe técnica pedagógica da Secretaria da Educação com a assessoria da UNESP, com o objetivo de prepará-los com competência técnica e visão política da questão.

B- Início do funcionamento da 1ª Turma.

Faltava o compromisso da Universidade para a assessoria a ser prestada. Foi elaborada uma proposta, entregue ao secretário de educação municipal, com as seguintes preocupações:

Objetivos Gerais:

- Consolidar o comprometimento da Universidade com a população, buscando o ingresso – regresso - permanência e sucesso do aluno jovem e adulto na escola, atendendo a necessidade da comunidade, procurando amenizar as profundas desigualdades para aqueles que nunca puderam ou tiveram a possibilidade de freqüentar a escola;
- articular ações com os diferentes segmentos da sociedade civil num amplo movimento de alfabetização e educação.
- garantir aos jovens e adultos que participarem do Programa de Combate ao Analfabetismo o ingresso a um sistema regular, articulando ações com o Ensino Supletivo da Rede Municipal e Estadual, assim como com o Centro Estadual de Ensino Supletivo "José Libâneo Filho".



Objetivos da Assessoria:Quanto ao Alfabetizando:

- a- formar um sujeito capaz de construir sua própria história sendo participante ativo e engajado no seu tempo;
- b- possibilitar a este sujeito a realização de sua individualidade incluindo aí o seu papel social e histórico;
- c- proporcionar condições para que esse sujeito expresse suas idéias, sentimentos e afetos tendo por características um ser crítico, solidário, participativo, exercendo plenamente seus direitos e deveres de cidadão;
- d- apropriar-se da língua escrita como forma de compreender o mundo, questionando e buscando soluções.

Quanto aos Professores/Monitores:

- a- Resgatar a identidade profissional do educador como ser capaz da construção coletiva da proposta política/pedagógica;
- b- Proporcionar condições para que o professor/monitor possa pensar sobre sua prática, teorizar sobre ela decidindo as atividades didáticas que serão mais adequadas;
- c- Possibilitar espaços de discussão e avaliação dos avanços dos educandos e do seu próprio trabalho.

Iniciamos o planejamento para o concurso de monitores e, para tanto, tivemos a colaboração do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes do Departamento de Educação da UNESP. O Edital para o concurso pedia a documentação comprovando ser o candidato aluno dos cursos de licenciatura da FCT-UNESP; exigia-se, também, que tivessem como ensino médio, o curso de Magistério. O edital também continha a bibliografia do concurso. Optamos por fazer uma prova dividida em duas partes: 1ª parte com duas questões dissertativas, das quais o aluno universitário escolheria apenas uma; e na segunda parte, cinco questões dissertativas mais concisas que deveriam ser respondidas todas. Tivemos como objetivo para essa prova verificar quanto os alunos já haviam feito leituras sobre educação, educação popular, alfabetização e, principalmente, se estes alunos universitários dos cursos de licenciatura compreendiam o

comprometimento político que esse programa desafiava. Assim, elaboramos a primeira prova, com muita expectativa e muita ansiedade.

Após a prova, analisamos o histórico escolar de cada aluno verificando se havia reprovações, faltas, notas baixas e se o aluno participava dos eventos oferecidos pela Universidade e principalmente pelo Departamento e Coordenação de curso. Para a entrevista, pensamos em verificar o quanto cada um conhecia de alfabetização. E verificamos que alguns, mesmo tendo feito magistério, conheciam muito pouco do processo de aquisição da língua escrita.

Entrevistamos a todos; isso levou uma semana. Após a primeira classificação, começamos a chamada semanal para a atribuição de aulas, todas as terças-feiras, às 17 horas, na Secretaria de Educação-SEDUC. Esse tipo de organização foi necessária, pois quase todas as semanas estavam sendo montadas salas novas. A diretora administrativa da SEDUC, profa. Maria de Lourdes entrava em contato com a sociedade civil da cidade, como Rotary Club, Lyons Club, Grupo das Mulheres Empresárias, comunidades de Bairro, Igrejas, sindicatos, para montar salas. Fazíamos as visitas nos locais para ver suas condições, pedíamos a lista dos interessados e a sala era atribuída ao aluno concursado que estivesse presente no dia e hora indicados.

Os primeiros lugares que nos deram resposta imediata foram as Sociedades Amigos de Bairro. Elas organizavam os alunos, no mínimo 15 e no máximo 25 alunos e a SEDUC operacionalizava a implantação da sala nos locais e horários estabelecidos pela comunidade.

Foi um trabalho de muitas negociações, pois as salas poderiam ser em escolas públicas, mas nem sempre estavam disponíveis, ora por não terem salas, ora por falta de vontade política das próprias diretoras de escola. Foram negociações com Igrejas, salões paroquiais e com as creches. No primeiro ano, 1997, durante o segundo semestre, foram-se conquistando espaços e criando novas turmas. Em 1998, iniciamos já com as 21 salas montadas, com seus monitores, espalhadas pela periferia da cidade. Esse trabalho sempre esteve nas mãos da diretora administrativa da SEDUC, apesar de termos acompanhado algumas visitas.

Em alguns locais não foi possível dar continuidade ao projeto; como por exemplo, uma sala para a construção civil. A construtora procurou a SEDUC para a implementação da sala. Montou-a, ofereceu um lanche após o horário de trabalho para

os trabalhadores, mas quando o número de alunos-trabalhadores foi diminuindo, tentamos negociar com a construtora e o sindicato uma hora de serviço para que nesse tempo se arrumassem, tomassem banho para as aulas. Porém, o sindicato foi taxativo e não abriu mão. Começamos com a turma para ver se envolvíamos os trabalhadores, mas desde o início falávamos que tanto a empresa quanto o trabalhador deveriam dispor de pelo menos uma hora de seu dia. O sindicato não quis este tipo de negociação, alegando que se fizesse ali naquele lugar, outras reivindicações poderiam aparecer. A turma foi "minguando" e quando ficou com apenas quatro alunos fechamos a sala com muita tristeza, pois nossa intenção era de que servisse de modelo para as outras construtoras da cidade. Os alunos foram remanejados para outros locais próximo de suas casas.

Porém, enquanto fechávamos aquela sala, outra, num bairro de periferia ia se ampliando dentro da escola pública do bairro. De uma sala que tínhamos nesse bairro, chegamos a três turmas em menos de dois meses. Isto foi muito bom e percebemos onde deveríamos estar investindo. Temos, nesse local, no noturno, desde 1999, as quatro séries em regime de suplência. A comunidade desse bairro é muito lutadora, participa ativamente dos encontros da escola.

Realmente, o trabalho das Sociedades Amigos de Bairro rendeu muito em vários bairros. Aprendemos que as turmas devem ser montadas a partir da necessidade, vontade e desejo da comunidade.

Tínhamos como primeira meta, em curto prazo, que os alunos, em pouco tempo, pudessem trocar a carteira de identidade de analfabeto por outra com sua assinatura; esta meta foi conseguida com a ajuda da própria Delegacia de Polícia. Esta enviou os formulários que foram preenchidos em sala de aula junto com os monitores, digitados pela SEDUC, analisados pela coordenadora administrativa, e entregues num dia muito especial junto com o Prefeito, Secretário de Educação e outras autoridades.

A segunda meta que almejávamos era poder atender a necessidade dos óculos dos alunos; novamente a coordenadora administrativa entrou em ação, uma ótica doou os óculos junto com um clube de serviço e os exames foram sendo atendidos nos Postos de Saúde.

Outra meta colocada para 1998 foi a de entregarmos certificados de escolaridade para aqueles que podiam re/ingressar nas séries subseqüentes. Além disso,

queríamos entregar certificados para aqueles que conseguissem chegar ao fim da "1ª. Série". Em convênio com as escolas de suplência, fizemos os exames exigidos, de 2a. à 4a. série, e alguns alunos foram para as séries subseqüentes; inclusive alguns para a 5ª série.

Quanto às matrículas iniciais, como já explicitado, foram feitas pela entidade que formou as salas. Quando a monitora assumia a sala, ela mesma fazia as matrículas em horário de aula e durante todo o ano; isto é, as matrículas ficaram permanentemente abertas até que se preenchesse o número de alunos. Quando a demanda era maior, a própria monitora anotava os nomes do interessados e abríamos uma nova sala no mesmo local.

Para 1999 as matrículas foram feitas nos locais onde funcionavam as aulas. Após o término do período letivo, a monitora ficava mais uma semana freqüentando o local da sala no mesmo horário de aula, atendendo a quem quisesse fazer matrículas. Durante o período letivo, as matrículas continuavam abertas.

Após a primeira entrega de atestados de escolaridade, tivemos muitos alunos querendo voltar para salas de alfabetização, mesmo tendo obtido atestado de escolaridade. Isso aconteceu por vários motivos que foram comentados pelos alunos às monitoras, como por exemplo: a escola de suplência da Prefeitura ficava longe de suas casas e o horário para retornar de ônibus ficava muito tarde; insegurança de enfrentar uma nova sala de aula com outra professora; facilidade em ter uma sala perto de sua casa e poderem ir todas as noites com seus conhecidos. Essas foram as dificuldades mais comentadas.

Resgatando as fichas de matriculas e os diários de classe dos monitores montamos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Número de alunos ingressantes e concluintes no decorrer de 1997 a 2000

Faixa etária	Masc.	Fem.	Total	Certificado
Dos 14 aos 30	36	26	62	13
Dos 31 aos 45	49	62	111	34
Dos 46 aos 60	37	123	160	37
Dos 61 aos 75	16	72	88	31
Dos 76 aos 90	01	05	06	02
Total	139	288	427	117

No período de 1997 a 2000 tivemos:
 desistentes: 111 alunos
 matriculados e não freqüentaram: 57 alunos

Observando essa tabela, podemos notar que tivemos um número significativo de alunos alfabetizando; no entanto, o número de alunos que concluíram a alfabetização não foi favorável em relação às nossas expectativas. Houve dificuldades no modo de fazer as avaliações: ora os monitores eram muito rigorosos, ora alguns alunos alfabetizando conseguiram passar direto para 3^a, 4^a, até 5^a série. Podemos notar também quanto ao sexo: as mulheres entre os 31 aos 75 anos são a maioria, enquanto na faixa mais jovem dos 14 aos 30 anos são os homens.

Nesse meio tempo de trabalho, tivemos um índice alto de rotatividade de monitores. Isso é uma constante nesses tipos de programas e nos parece ter acontecido por vários motivos: primeiro, porque são estudantes e ao se formarem perdem o vínculo com a faculdade e com o programa, ou ainda, entraram no mestrado e receberam bolsa para pesquisa; outras vezes arrumavam algum trabalho que lhes dava mais proventos.

A Tabela 2 nos mostra o número de monitores que passaram e que ainda fazem parte do programa.

Tabela 2 – Número de monitores do programa de 1997 a 2000

ANO	INSCRITOS	CLASSIFICADOS	CHAMADOS	ATUANTES
1997	62	46	16	16
1998	49	26	16	25
1999	67	41	12	25
2000	42	14	07	21

Sempre tínhamos um número significativo de procura para a classificação. Como já foi explicado, a rotatividade era grande, então fazíamos a classificação e chamávamos conforme a vaga ia surgindo. Os monitores saíam pelos motivos já mencionados, e muitas vezes no decorrer do ano letivo, então preferimos ter sempre uma lista de classificados para chamar. Assim, estaríamos tendo sempre alunos da graduação para substituir os que estavam deixando o Programa; com isso sempre um grande problema: há sempre monitores iniciantes, portanto, sempre temos que recomençar a capacitação.

Em 1999 e 2000, tivemos um número decrescente de novas chamadas para os monitores, porque houve menos alfabetizadores deixando o programa, assim como diminuiu o número de salas. Para nós foi muito significativo, porque conseguimos manter os alfabetizadores e formarmos uma boa equipe de trabalho.

Tivemos, no início de 2000, saídas de alunos monitores que terminaram a graduação e iniciaram a pós-graduação e como receberam bolsa para a pesquisa, não puderam continuar, e o ano letivo já havia iniciado.

Assim, convocamos mais alunos universitários, com uma chamada rápida, pois tínhamos salas prontas e não poderíamos esperar até que se fizesse uma classificação como as outras; o critério era estar cursando o 3º ou o 4º ano de licenciatura na UNESP. Desta vez optamos por alunos das séries finais, porque eles ou estariam tendo as disciplinas pedagógicas, como Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico ou então já as teriam feito e assim estaríamos garantindo um mínimo de conhecimento pedagógico. Fizemos uma entrevista selecionamos 14 dos 42 que se apresentaram, cinco alunos começariam imediatamente.

Precisamos comentar que chegamos à conclusão de que não era a boa classificação que demonstrava ser o aluno universitário um bom alfabetizador: responsável, assíduo, dedicado. Por isso não fizemos mais provas escritas, mas uma entrevista onde pudéssemos olhar para o estudante e ele nos deixasse tranquilas da sua responsabilidade e de seu compromisso com os alfabetizados.

Iniciamos em abril uma sala interessante no Hospital Bezerra de Menezes, que trata de doentes psiquiátricos, alcoólicos e moradores (moradores são pacientes que estão há mais de 20 anos internados e abandonados pela família). O Hospital, na figura da Assistente Social, nos procurou para nos mostrar o novo projeto. A idéia é de que os moradores que estão praticamente em alta e não têm família, sejam alfabetizados para que possam, através de um treinamento que vem sendo feito no hospital, ter autonomia e independência para sobreviver fora dele. Aceitamos o desafio e iniciamos com uma sala com 22 alunos. A nossa contribuição está justamente em acreditar que essas pessoas possam estar lendo e escrevendo para poderem ter mais autonomia.

O ano de 2000 iniciou-se com um curso de capacitação para os monitores alfabetizadores, chamado “Parâmetros em ação”, executado pela coordenadora da secretaria profa. Maria do Carmo Ferreira Paula, responsável pelo programa desde o seu início e desde 1999 vem participando de encontros de treinamento para multiplicadores dos parâmetros. Esses Parâmetros são cadernos elaborados e organizados pela Ação Educativa, uma organização não governamental, que, através de pesquisas e estudos, elaborou as Propostas Curriculares para a Alfabetização de Jovens e Adultos, bem como os manuais para professores e os cadernos para os alunos, chamados “Viver e Aprender”, em quatro volumes, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Iniciamos o ano em fevereiro com 19 salas e com 21 no mês de abril e terminou-se o ano com essas 21 salas.

No ano de 2001, a nova Administração Municipal assume as salas de alfabetização de adultos. Essas salas ficaram para os professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil completarem sua carga horária no trabalho. Lamentamos o dinheiro público investido nos monitores/alunos que não tiveram a chance de competir com os professores da rede já concursados.

Mas tivemos para a Universidade um ganho. Graças a essa nossa participação no programa de Combate ao Analfabetismo, a partir de 2001, a Pró-Reitoria de Extensão institucionaliza um Programa de Educação de Jovens e Adultos, onde temos cinco bolsas para alunos universitários de nosso campus, para poder atuar em quatro salas de aula de alfabetização de adultos. O PEJA, como é carinhosamente chamado pelo Departamento de Educação, está, para nós, atuando numa nova área de alfabetização. Estamos com três salas para pessoas com deficiência visual no Instituto de Cegos. Esse é o nosso desafio para os próximos anos. Nova metodologia, novos recursos didáticos estão sendo necessários.

Abrimos também um convênio com o INCRA. Participamos com o M.S.T. – Movimento dos Sem-Terra - em parceria, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com 21 salas de alfabetização no Pontal do Paranapanema e Região de Andradina. Estamos atuando no Programa de Alfabetização Solidária no Município de Itabaianinha, Estado do Sergipe com 12 salas de alfabetização de adultos.



Capacitação: formação inicial e continuada de alfabetizadores em serviço.

A primeira turma de monitores que entrou no programa recebeu uma capacitação antes de começar a trabalhar denominada “Curso de Formação de Alfabetizadores”. Para a execução desse curso, preparamos os temas e as dinâmicas planejando os cinco dias de trabalho.

Período de realização: de 11 a 15 de agosto de 1997

Total de horas: 40

O certificado do evento foi expedido pela própria Secretaria de Educação.

1- Tema: Educação e Ensino

Objetivos: - resgatar no coletivo o que pensam sobre educação e ensino através da discussão em grupo.

- ler e discutir os textos: Introdução de “Com todas as Letras” de Emília Ferreiro e “A importância do ato de ler” pg. de 11 a 25 de Paulo Freire
- após a reflexão sobre os textos, comparar com o texto coletivo elaborado no início do dia.

2- Tema: Aprender e ensinar

Objetivos:- compreender o processo da aquisição da língua escrita.

- simbolizar através de um desenho livre o que foi aprender a ler e a escrever para cada um.
- Filme: “A história da Escrita” - F.D.E.-São Paulo
- Tarefa de casa: fazer uma sondagem com pelo menos três adultos analfabetos: com palavras polissílabas, trissílabas e monossílabas e uma frase utilizando uma palavra monossílaba.

3- Tema: Alfabetização de Adultos

Objetivos: compreender a aquisição da leitura e da escrita como uma construção em processo contínuo.

- Discutir o filme do tema dois e a tarefa de casa



- Leitura do texto sobre “Alfabetização de Adultos”, de Regina Hara. Apostila mimeografada.
- Fechar com painel fazendo uma síntese com os três materiais: filme, sondagem e texto.

4- Tema: Metodologia da Alfabetização

Objetivos: compreender que as metodologias precisam ser utilizadas de acordo com cada estágio do processo do alfabetizando;

- Filme “Por trás das Letras”
- Discutir e refletir sobre o processo de construção da escrita no adulto em grupos apresentando uma síntese.

5- Tema: O texto em sala de aula

- como iniciar a alfabetização através dos textos.
- Profª. Jussara Olivetto – coord. Da Secretaria Municipal de Educação

6- Tema: Construção do grupo de alfabetizadores

- Dinâmica das balas para a discussão sobre a construção do trabalho coletivo
- Construir coletivamente o conceito de Alfabetização de Jovens e Adultos com a elaboração de um texto coletivo.

Pretendíamos, com esse primeiro curso, que os futuros alfabetizadores pudessem iniciar uma reflexão sobre alfabetização e que, teoricamente, compreendessem que a aquisição da língua escrita é um processo e como todo o processo deveria ser construído a partir dos saberes dos alfabetizandos. Tivemos, também, a intenção de sensibilizar os futuros alfabetizadores da necessidade de compartilhar as experiências de sala de aula nos HTPCs para que pudéssemos fazer sempre a reflexão do processo de construção da língua escrita dos jovens e adultos.

Percebemos, no decorrer dos encontros semanais, nos HTPCs, que tudo o que se havia estudado e refletido durante uma semana ainda não tinha sido assimilado pelos monitores. Como veremos, quando tratarmos dos HTPCs, foi necessário resgatar todo o curso, só que com uma diferença, agora eles estavam vivendo a prática da teoria.

Em 1998 achamos que seria necessário um trabalho com os monitores através de oficinas; chegamos a essa conclusão, porque isso foi pedido durante os encontros dos HTPCs.

Assim, foram realizadas nos dias 7, 8 e 9 de fevereiro oficinas de Alfabetização, Matemática, História, Geografia e Ciências. Foram responsáveis pela elaboração e execução: a coordenadora do projeto pela SEDUC e Assessora da UNESP. Foram 24 horas de trabalho, pesquisa e reflexão sobre atividades pertinentes para a sala de aula. Nas oficinas, os monitores confeccionaram vários materiais para uso em sala de aula. Como por exemplo, o alfabeto móvel, listas de provérbios e ditados populares; fizeram um trabalho de pesquisa na biblioteca procurando textos que acreditavam ser importantes para dar continuidade ao trabalho de 1997.

Foi necessário realizar uma capacitação de dois dias, num total de 16 horas para os monitores novos, com os textos da primeira capacitação; ao mesmo tempo, esses monitores participavam dos HTPCs junto com o grupo. A coordenadora da SEDUC ficou responsável por esses dias.

O ano de 1998 foi muito rico para os monitores, pois em julho fizemos outra capacitação entre os dias 8, 9 e 10, com o objetivo de dar continuidade aos HTPCs e de acordo com a necessidade dos monitores. O certificado do encontro foi expedido pelo Departamento de Educação da UNESP- F.C.T.

As necessidades dos monitores foram aparecendo nos comentários que eles próprios faziam nos encontros semanais. Como toda semana nos encontrávamos e revíamos as dificuldades encontradas, fomos percebendo que poucos tinham leituras sobre ensino-aprendizagem. Duas monitoras apresentaram o desejo de saber fazer um planejamento e plano de aula, outras manifestaram a vontade de entender melhor o que era aprendizagem significativa de que tanto falávamos nos encontros; então, resolvemos junto com elas fazer nova capacitação. Tivemos alguns convidados como a Profª Andréia Cristiane S. Wiezzel, que trabalhou “Aprendizagem Significativa” de Ausubel ; Profª Claire Martins, do SEBRAE, trabalhou “Auto – Estima”; e para finalizar, fizemos uma oficina sobre “Planos, Planejamento e Projeto Político Pedagógico” pela assessoria da UNESP.

Após essa capacitação, os monitores participaram do II Congresso de Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecido pela Prefeitura. No Congresso, nós,

coordenadora, assessora e monitora bolsista do Departamento de Educação, montamos um painel sobre o Programa de Combate ao Analfabetismo, que ficou em exposição.

Também nesse ano apresentamos um outro painel sobre o Programa no V Congresso de Formação de Educadores de Águas de São Pedro,

De 2 a 5 de Fevereiro de 1999, para iniciarmos o ano e como sempre com alguns novos monitores, foi elaborada outra capacitação pela coordenadora da SEDUC da seguinte forma :

Nos dias 2 e 3, com 12 horas de trabalho, a Prof^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Peres falou sobre a “Intertextualidade- Teoria e Prática”. No dia 3, com 4 horas de trabalho, o tema foi “Relações Interpessoais”, com as Prof^{as} Tamie Diamante e Paulina do PERVITA. Dia 4 com duração de 8 horas, fizemos, a pedido dos monitores, outra explicação sobre planos e planejamento, já atentos para o planejamento do ano. Finalizando dia 5, também com 8 horas, a Prof^a Maria do Carmo Ferreira Paula, coordenadora da SEDUC, ficou responsável pelas oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de fechar o planejamento e plano semestral.

Em 2000, a capacitação já foi feita de uma forma diferente. Crescemos muito nestes anos todos e a coordenadora começou a participar de encontros com o MEC e a fazer treinamentos para a implantação do “Parâmetros em Ação em Educação de Jovens e Adultos”. Assim, ela elaborou e executou uma capacitação baseada nesta linha e abordou os seguintes temas:

1. Características dos Jovens e Adultos no Brasil não escolarizados
2. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos;
3. Instrumentos de Trabalho do Educador;
4. Elaboração do plano Didático;
5. Estudos da Sociedade e da Natureza na EJA;
6. O que e como ensinar: Alfabetização de Jovens e Adultos;
7. Refletindo sobre a linguagem na EJA;
8. Novos desafios para ensinar e aprender matemática na EJA.

Um dos objetivos da capacitação foi o de preparar o aluno de graduação para se tornar um alfabetizador de jovens e adultos consciente de que o aprender e o ensinar estão sempre em movimento contínuo e transformador e que alfabetizar é um processo de aquisição da língua escrita e que esse processo está presente em nosso cotidiano. Outro objetivo, mais para a capacitação em serviço, foi o de aprender a administrar as angústias dos primeiros dias de aula, pois todas as monitoras relataram as dificuldades em iniciar o trabalho na sala de aula, o momento de preparar atividades, fazer avaliação e replanejar, diziam que era muito angustiante.

De acordo com alguns relatórios entregues em final de 1999, pudemos verificar que os cursos de capacitação deram certa segurança para a sala de aula. De acordo com o relato de Maria Eulália *“aprendi muito nestes três anos de convívio e participação nos cursos”*.

Para a monitora Maria Antonia, que cursava especialização em educação especial:

“Foi de vital importância ter participado desses cursos, pois eles colaboraram muito para aquisição de bens intelectuais, engrandecendo meus conhecimentos para que possa trabalhar melhor como alfabetizadora de jovens e adultos”

Já Malú, formada em Educação Física e aluna especial no curso de Pedagogia, aponta que a capacitação de 1998 foi muito proveitosa e que sente muito não ter sido realizada em 1999 :

“Acredito que mesmo passando por muitas dificuldades, não recebendo o pagamento em dia, tendo acontecido tantos desentendimentos, fomos felizes em 1999. Temos que acreditar que tudo será melhor no ano 2000, que vamos ter muitas matrículas novas, que vamos formar mais alunos, que vamos adquirir mais conhecimentos, experiência e o mais importante, vamos vencer”.

A monitora Andréa, cursando o último ano de Geografia, em seu relatório retrata bem o que acontece quando um monitor inicia seus trabalhos:

“A princípio, participar do Programa de Combate ao Analfabetismo foi um mergulho no desconhecido. Apesar de ter feito magistério e ter trabalhado em algumas aulas eventuais com a 3ª idade, eu não tinha noção de como seria o

desenvolvimento de tal atividade ...Em nenhum momento me senti insegura, mas as expectativas e ansiedades, que são muitas, perduram até hoje”.

Para a monitora Maria Angélica, aluna do curso de Pedagogia, as dificuldades são muitas, entretanto:

“Desde quando comecei a fazer parte do Programa de Combate ao Analfabetismo, minha visão sobre o assunto mudou muito. Isto porque eu não compreendia a tamanha importância que tem a leitura, a escrita, a matemática para todos nós e, principalmente, o desconforto que a falta destes trás.”

Além dos cursos de capacitação, contamos sempre com encontros semanais que chamamos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPCs. E é sobre ele que estaremos escrevendo a seguir.



Horários de trabalho pedagógico coletivo - HTPC

O objetivo principal dos HTPCs foi capacitar o monitor em serviço na alfabetização de jovens e adultos. O objetivo se tornou relevante desde as entrevistas com os candidatos, pois ficou claro que não tinham experiência nesse sentido. Mas nós, desde o início, havíamos planejado momentos para os Horários de Trabalho Pedagógico- HTPCs e ao mesmo tempo estabelecemos, coordenadora pedagógica e assessora da UNESP, ter encontros toda semana antes dos HTPCs para planejarmos o encontro com monitores. Os nossos contatos foram muito importantes, pois relembávamos os anteriores e através das questões que os monitores levantavam durante os HTPCs, preparávamos o material teórico para ser discutido e servir de suporte para a prática da sala de aula. Porém não era em todos os HTPCs que podíamos estar presentes, pois em 1998 o nosso horário não permitia; então, concordamos em fazer uma divisão de trabalhos: uma ficaria desenvolvendo mais matemática e a outra, alfabetização.

Também houve muito diálogo para chegarmos ao dia da semana em que aconteceriam os HTPCs; como os monitores são estudantes, cada um tinha o seu horário. Fizemos um horário para as manhãs das 8:00 às 11:00 nas sextas-feiras e das 13:00 às 17:00 nas quintas-feiras. Assim não estaríamos privilegiando os que estudavam de manhã ou à tarde. Com esse consenso, iniciamos o ano de 1998. Em 1999 conseguimos conciliar horários nas segundas-feiras, mas continuamos com dois turnos: manhã e tarde.

Para registrar nossos encontros, tivemos a colaboração de uma monitora bolsista do Departamento de Educação, durante 10 meses do ano de 1998; para os anos seguintes foi aprovado nosso projeto na Pró Reitoria de Extensão, que contribuiu com uma bolsa: assim pudemos continuar o trabalho por mais dois anos. Hoje, temos registrados todos os nossos encontros e todas as dificuldades, propostas e discussões.

Tínhamos como objetivos da monitoria do Departamento de Educação e que continuaram na monitoria do PROEX:

A - participar da elaboração e construção da pesquisa da aquisição da língua escrita do jovem e adulto de Pres. Prudente;



B - registrar as discussões e avaliações do percurso dos alfabetizandos e dos professores monitores;

C - compreender o processo de montagem das turmas de alfabetizandos, bem como colaborar na elaboração do diagnóstico de cada turma;

D - colaborar na elaboração e pesquisa das atividades intra e extraclasse, de acordo com os avanços de cada turma;

E - contribuir para a elaboração de um artigo sobre o trabalho desenvolvido no

Programa de Combate ao Analfabetismo.

Ações e metas

A - assistir aos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico semanais;

B - visitar as salas de alfabetização;

C - participar da capacitação;

D - elaborar relatórios das atividades vivenciadas;

Temos, hoje, os registros de todos os encontros que muito nos auxiliam na reconstrução desta história; temos a listagem de todos os textos trabalhados e a ordem cronológica dos acontecimentos.

Reuníamos-nos, as três, coordenadora, monitora e assessora, todas as semanas para planejar e replanejar nossas ações. A monitora, através de seus registros, nos alertava quanto às dúvidas, dificuldades e problemas que apareciam nos HTPCs. Tivemos que retomar alguns textos que foram trabalhados na capacitação, com mais cuidado e mais tempo. Aprendemos muito nestes encontros, tanto os monitores quanto nós, os coordenadores.

Fomos construindo uma sistemática para os encontros: a primeira hora era de estudos, a segunda, de questionamentos e dúvidas da prática vivenciada na semana e na terceira hora se fazia confecção de material para a semana seguinte.

Sentíamos que era pouco tempo para tanto trabalho; os monitores iniciantes no processo de ser professor alfabetizador de adultos tinham muitas dúvidas. Muitos não acreditavam no processo de aquisição da língua escrita que apresentávamos baseado na fases da escrita de Emília Ferreiro; e, no seu dia a dia, faziam exatamente como eles próprios tinham sido ensinados: trabalhavam por silabação e palavras que não faziam muito sentido para os alfabetizandos.

O planejamento dos HTPCs foi praticamente igual durante os três anos. Iniciávamos com a unidade sobre o nome próprio, passávamos para bilhetes, cartas, cartazes, texto publicitário, listas de compras, textos classificados, parlendas, ditados populares, receitas de culinárias; tudo de acordo com cada sala e perfil de alunos. Fizemos muitas oficinas sobre como aplicar todo esse material. Um material com que os monitores gostavam muito de trabalhar eram os rótulos que os alfabetizando traziam para a sala de aula, pois com esse material acabavam trabalhando números, problemas, lugares e toda a informação que se pode obter na leitura de um rótulo.

Trabalhamos, também, textos com história do folclore que chamavam a atenção das turmas de alfabetização. Para a leitura dos textos, providenciamos uma apostila para dar exemplo de como começar a leitura, as inferências necessárias, as perguntas pertinentes, etc.

Interessante o quanto é difícil convencer as pessoas sobre mudança de paradigma em relação ao texto. Os monitores não acreditavam que poderíamos começar com textos com pessoas que não sabiam ler. Por isso fazíamos pequenas oficinas nos HTPCs, para que percebessem a importância de se ter um texto por inteiro.

Uma das monitoras, com quase um ano de trabalho, deu um depoimento muito satisfatório, pois ela disse que, por teimosia, seguiu direitinho todas as orientações para ver se realmente dava certo e qual não foi sua surpresa: começar pelo texto dava certo! Seus alunos começaram a ler e entender melhor todos os outros tipos de texto. Também foi difícil de convencer os monitores a usarem o texto de listas, não acreditavam nele; mas, depois de algum tempo, foram percebendo e confiando mais em nossas orientações.

Introduzíamos a Matemática do cotidiano dos alfabetizando. O primeiro problema matemático levantado foi o do café da manhã: o que se comia antes de sair para trabalhar? E assim listavam os mantimentos, faziam pesquisa de preços e se chegava a uma média, e faziam as contas para ver quanto se gastava por semana, por mês e por dia. A partir desse problema, outros mais foram sendo construídos na sala de aula de acordo com a vivência de cada grupo. Mas na Matemática houve problemas.

Foram comprados, com dinheiro do MEC, material dourado e os blocos lógicos, um joguinho de cada um, para cada aluno. Foi muito difícil introduzir esse material nas aulas, pois, os adultos não queriam “brincar”, queriam ter aulas. Ao

mesmo tempo, os monitores também não acreditavam muito nesse tipo de material. Fazer um diagnóstico do conhecimento matemático foi muito difícil; além do mais, os monitores tiveram muita dificuldade em lidar com a Matemática. Quando passávamos problemas prontos, as monitoras se organizavam melhor do que quando deixávamos para que tirassem das suas próprias salas os problemas que deveriam ser elaborados e resolvidos. As “continhas” é que apareciam mais, com o velho receituário: começar com número simples para se passar depois para grandes quantidades. Começar com a soma para se chegar à divisão.

Quando chegaram às nossas mãos as propostas de EJA “Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos”, achávamos que tínhamos encontrado a tábua de salvação. Mas isso não é bem assim: para quem já tem certa experiência e está em busca de alguma coisa, uma proposta ajuda muito; mas, para os monitores, estudantes de graduação, que nunca ouviram falar em alfabetização, a não ser a sua própria, ficava difícil transformar objetivos e conteúdos em atividades para serem ensinadas em sala de aula. Afirmo isso porque, ao apresentarmos alguns objetivos e conteúdos de Matemática para que lessem, discutissem e depois em duplas criassem atividades para a sala de aula, dos 25 monitores só quatro conseguiram finalizar a proposta. Para auxiliar essas atividades, pusemos à disposição dos monitores cadernos com exercícios, os famosos cadernos de atividade de Matemática da CENP - AMs. Pode-se constatar, por esses exemplos, quanta dificuldade existe para um professor ser polivalente e quantas dificuldades nossos monitores tiveram em Matemática.

As aulas de Ciências foram orientadas para serem trabalhadas de acordo com os interesses das turmas. Porém, como estávamos dentro da Secretaria da Educação, muitos cartazes e folders de campanhas de saúde apareciam em nossas mãos; então, aproveitávamos para orientar como se deve fazer uma leitura e entender os cartazes. Muitas vezes os monitores, sob nossa orientação, chamaram pessoas responsáveis para dar palestras sobre os assuntos referentes; por exemplo, dengue, febre amarela, gripe, doenças venéreas.

Outras vezes, aproveitávamos o que acontecia na cidade, como o festival do teatro. Entretanto nem todos os monitores com seus alfabetizando vinham até a “cidade” para esse tipo de evento; ora por que era longe, ora porque tinham que pegar

dois ônibus ou os maridos não deixavam, etc. Mas aqueles que vinham, gostavam muito; houve uma senhora que perguntou à sua monitora: “Por que você não trouxe a gente aqui antes, é maravilhoso”; ela ficou encantada com o teatro.

História e Geografia foram trabalhadas desde o início, pois, quando se começa a trabalhar o nome de cada um dos alfabetizando é resgatada a própria história pessoal – o lugar onde nasceram, onde estavam nesse momento, localizando através de mapas do Brasil os lugares de origem e de atual permanência. As aulas de Geografia e de História começavam assim. Aproveitávamos os acontecimentos da cidade, através de jornais, revistas, rádios, TVs, novelas. Em fatos históricos, como a semana de aniversário da cidade, os monitores eram orientados para trabalharem a história da cidade, do bairro, e aproveitava-se para discutir as necessidades e reivindicações dos alunos. Isto poderia ser trabalhoso, pois cada sala estava num bairro, cada sala tinha uma necessidade, cada monitor tinha uma experiência mais acentuada neste ou naquele tema; é claro que muito dos temas foram trabalhados em conjunto, mas muitos se tornaram específicos das turmas.

Podemos buscar um exemplo: em abril de 1998 sugerimos que trabalhassem música em suas classes, e aquela de que a turma gostasse. Levamos a música sertaneja “Chico Mineiro”, conhecida por todos na região. Cada monitor apresentou de uma forma. A Eulália, que trabalhava no Centro Social Urbano com uma turma de 12 pessoas, levou violão, alguns alunos complementaram com outros instrumentos, dividiram-se as vozes, houve um bom entrosamento. Depois a monitora trabalhou a língua culta e coloquial, e palavra a palavra foi desnudando o texto até que se chegasse aos mapas, onde foram localizados os Estados de Minas Gerais e o sertão de Goiás. A Matemática esteve presente, quando se via a distância entre um estado e outro.

Procuramos, com cada tema sugerido, mostrar através de exemplos e oficinas as possibilidades da interdisciplinaridade. Com essas atividades, foi descoberta uma aluna de 64 anos que era repentista e assim também foram aproveitados os seus versos. E outras músicas foram trabalhadas. Quando os alunos estavam fazendo listas de frutas conhecidas, sugerimos que se trabalhasse a música “Morena Tropicana”, que também fez o maior sucesso, pois alguns grupos trabalharam a “morenice brasileira” que se mistura ao cheiro e ao sabor das frutas tropicais. Muitas receitas de gulodices



foram apresentadas pelas alunas, principalmente em época de festas juninas, das mães, páscoa, natal.

Aproveitando um almoço de dia das mães de uma aluna alfabetizanda, orientamos os monitores sobre como é possível fazer um problema com uma turma utilizando as próprias atividades dos alunos fora da aula. Orientamos todo o planejamento de uma atividade criada dentro da sala de aula e de uma necessidade do grupo. Decidiu-se trabalhar desde as listas de compras, convidados, convites, receitas, sobremesa até a arrumação da mesa e, principalmente, os custos e quantas horas trabalhadas. Daí surgiram problemas interessantíssimos; questões interessantes começaram a serem abordadas como salgadinhos: compensava fazer salgadinhos, pães, e outras coisas para vender “pra fora”? Os monitores eram orientados para não esquecerem dos detalhes de um planejamento orçamentário. Até padaria uma sala quis montar e chegaram a discutir sobre o lucro do dono e o pagamento dos funcionários, o que era justo na divisão do trabalho, etc.

No início de cada turma de monitores, nota-se a ansiedade com que eles vão para a sala de aula, quando começam a alfabetizar. Após uns sessenta dias de aula, eles ficam arrasados, achando que não darão conta, que não vão conseguir nada da turma. Esta é uma emoção que tem de ser administrada, pois nasce neles um sentimento de incapacidade, e isto tem que ser muito bem discutido. Momentos importantes para isso aconteceram, quando cada um contava para o grupo suas dificuldades, seus problemas e seus avanços. Notamos que essas colocações deram um bom toque de que é preciso estar calmo, que as coisas não acontecem tão de repente, mas que tudo é um processo, e, como é processo, cada um tem o seu tempo para aprender, inclusive nós mesmos.

Tivemos muitos temas discutidos nos HTPCs, colocaremos alguns mais significativos:

1-Filme: Por Trás das Letras: Telma Weiz: Junto com o filme foram distribuídas cópias do texto que acompanha o vídeo. Houve o acompanhamento passo a passo. Como o filme trata de crianças, fomos discutindo as particularidades com o adulto, o que era e o que não era possível. O filme é apresentado em quatro partes: Erumáveis; Falando Devagarzinho; Deu no Jornal e De casa para a escola. Na discussão, resgatamos a importância de se trabalhar um texto já conhecido, o trabalho

em dupla- compartilhando conhecimentos- e um texto como ponto de partida para se produzir outro texto. Foi discutida a importância de trabalhar textos conhecidos dos alfabetizandos, como por exemplo, os ditados populares, trava-língua, provérbios, orações, parlendas, brincadeiras cantadas etc., enfim o que fizesse parte do cotidiano dos alunos. Após o filme, os monitores trouxeram o que fizeram em sala de aula: -numa sala foi trabalhado um texto em que uma mulher migra do nordeste para o interior de Minas. Com esse texto, a monitora trabalhou os estados que existem na região nordeste, e pelo relato, os alunos leram a lista dos estados, pois os conheciam muito bem, assim como a lista das comidas típicas do nordeste, pois listaram pratos que gostavam de saborear.

2- O Trabalho para desenvolver a escrita de uma carta: informamos que, quando se trabalha a carta, podem-se também elaborar bilhetes, convites, cartão-postal, telegrama, ofício, abaixo-assinado, requerimento e outros documentos que se fizerem necessários na sala de aula. Indicamos aos monitores a necessidade dos pronomes de tratamento, material a ser utilizado, quem são as autoridades em nível municipal, estadual e federal; a importância de se saber de que lugar se escreve, quem escreve e para quem; o assunto da carta. Lembramos de músicas que são cartas, de Chico Buarque, de Erasmo Carlos, de Adoniran Barbosa; comentamos o filme “Central do Brasil” que estava para entrar em cartaz na cidade; outro filme sugerido foi “O carteiro e o poeta”, os monitores falaram que o filme era legendado e dificultava os alfabetizandos, então foi indicado para que eles mesmos assistissem. Após toda a discussão, iniciamos as trocas de experiências. É claro que as coisas não acontecem tão organizadamente, uma após a outra. Conforme fomos discutindo, muitas vezes, os monitores já começavam a contar o que estavam realizando. E acontecia de um tema não durar apenas um HTPC, mas muitas discussões durante muitos dias, e nós aceitávamos, pois sempre acreditamos que as dúvidas deveriam ser discutidas no momento em que apareciam. Foi relatado pela monitora de Eneida, Distrito de Pres. Prudente à 18km, um exemplo muito interessante de uma sala com atividade da carta. Quando uma aluna faleceu, os colegas resolveram pedir um ônibus para que todos pudessem ir ao enterro. Foram à Prefeitura e lá mesmo um funcionário redigiu o ofício solicitando um ônibus. O Ofício voltou, não foi aceito porque faltava data e horário. O monitor aproveitou e mostrou a importância de se fazer um ofício ou uma solicitação

com todos os dados. O Ofício foi feito novamente pelo grupo e aceito. Muitos cartões - postais foram elaborados em sala de aula, para que entendessem o que era remetente e como escrever uma mensagem rápida, mas que não fosse um bilhete.

3- A utilização do Alfabeto Móvel: há necessidade de se trabalhar com o alfabeto móvel para os iniciantes e os iniciados, pois ele possibilita ao alfabetizando refletir sobre quais e quantas letras são necessárias para se escrever uma palavra ou uma frase além de permitir o estudo sobre a diferença entre palavras e letras. Esse material é muito interessante e os monitores confeccionavam para todos os alunos individualmente um jogo com três alfabetos e cinco conjuntos de vogais, apesar de o material ser preferencialmente trabalhado em duplas. A utilização do alfabeto móvel foi feita quando os textos trabalhados eram parlendas, provérbios e ditados populares.

4- A utilização de textos do jornal: o jornal como texto na sala de aula foi um dos métodos mais polêmicos e ao mesmo tempo o mais utilizado. Acreditamos que contribui para os alunos (ambos: alfabetizadores e alfabetizados) refletirem sobre as notícias, reportagens e, principalmente, a manipulação das informações e da mídia como um todo. Contribui, também, para o desenvolvimento da língua escrita já que no jornal temos vários tipos de textos: reportagens, publicitários, jornalísticos, crônica, editorial, cartas do leitor, classificados, etc. O que foi muito importante foi comparar o jornal com um livro ou uma revista ou com um conto, ou com uma receita e assim por diante. Tentamos preparar o monitor para trabalhar com a diversidade de textos e de portadores de textos. Vimos também a possibilidade de prestar atenção aos textos dos noticiários do rádio da televisão. Queríamos que os alfabetizados percebessem a diferença entre a linguagem coloquial e a linguagem escrita. Nesse encontro, alguns monitores colocaram que as HTPCs estavam ajudando muito a ampliar a visão sobre leitura e formação de professor. Eles sentiram que nas aulas de alfabetização, estavam surgindo assuntos em que os monitores sentiam a necessidade de conhecer mais, para ensinar melhor. De todos os textos existentes no Jornal, o que mais foi utilizado foram os classificados, inclusive os folhetos de ofertas de super mercado que foram algumas vezes utilizados comparativamente com os publicitários. Nessa atividade tanto os monitores quanto os alfabetizados se empenhavam muito e sentimos que gostavam de a realizar. Com essas atividades, a matemática foi sendo introduzida concomitantemente na elaboração e resolução de problemas.

5-Atividades de elaboração de problemas: como já dissemos , através de folhetos de super mercado e classificados do jornal, fazia-se uma lista de compras. Com ela, elaborava se uma tabela classificando: material de limpeza, alimentos em lataria, alimentos em sacaria, etc. Com a tabela, foi elaborado um orçamento familiar que poderia ser semanal ou mensal ou até mesmo diário e aí cabia muita coisa e dependia das questões que a sala levantava, por exemplo: medidas (litros, kg, dúzia, dezena, arroba etc.), preços, uso do dinheiro, troco etc. Um problema que todos fizeram e deu muito resultado foi o do café da manhã: o que temos para o café da manhã? Leite, pão, margarina, café. Quanto se gasta por dia? Quanto se gasta por mês? E assim os monitores foram criando problemas espetaculares.

6-Utilização do material dourado: Neste encontro foram trabalhadas as somas. A soma com a idéia de juntar e adicionar relacionando com o símbolo “+”, e não esquecendo das duas representações: a numérica e o material dourado. Para entrar na dezena, deveriam utilizar a brincadeira de “Nunca Dez” e assim continuariam para a centena: “Nunca Dez”. Indicamos os livros da CENP-Coordenadoria de Norma Pedagógica-da rede pública estadual-os famosos AMs-Atividades de Matemática, pois ele contém muitos jogos e problemas como exemplos para iniciar alfabetizando no mundo do sistema de numeração decimal. Os monitores não acreditavam em si mesmos para iniciar o ensino da Matemática. Tivemos depoimentos de que os alfabetizando ainda não sabiam escrever por isso não iniciavam a Matemática. Entretanto outra monitora declara que ficou surpresa com a facilidade com que seus alunos tinham em fazer “conta de cabeça”, apesar de mostrarem dificuldades em copiar os exercícios da lousa. Outra mencionou a dificuldade em trabalhar as representações numéricas, a família dos números, mas quando relacionou com o sistema monetário, eles compreenderam um melhor. Com essas declarações, um monitor incentivava o outro a iniciar algo que ainda estava inseguro. O material dourado foi sendo introduzindo aos poucos por cada monitor. Acredito que até hoje alguns monitores ainda não utilizaram esse método por não acreditarem ou não saberem lidar com ele. Entretanto acreditamos que cada um deve ter sua autonomia na sala de aula; se o monitor não utiliza, deve ter seus motivos; o principal é que não fiquem conteúdos sem serem desenvolvidos. Sabemos de experiências onde não utilizaram o material dourado, mas utilizaram todo o



sistema monetário, inclusive confeccionando notas para trabalhar soma, subtração, multiplicação e divisão e tiveram muito sucesso.

7-Atividades com os Blocos Lógicos: Esse material adquirido pela Secretaria Municipal a pedido da Coordenadora não teve bom êxito. Primeiro, porque os alfabetizandos achavam que era um brinquedo e eles não estavam ali para brincar; segundo, porque os próprios monitores não acreditavam muito, apesar de termos feito muitas oficinas e jogos com esse material. A intenção do material era de o alfabetizando classificar, ordenar, fazer seqüências e refletir sobre elas. Mas muitas discussões fizemos e podemos dizer que há outras formas de adquirir habilidades matemáticas sem ter a necessidade dos blocos lógicos.

8-Atividade de Ciências: Interessante notar que os monitores não trabalharam Ciências como mandam os manuais, porém trabalharam temas como higiene, saúde, doenças sexualmente transmissíveis que eram justamente os temas sobre os quais os alfabetizandos procuravam explicações. Muitos deles foram discutidos com profissionais da área de saúde. Porém alguns foram aparecendo através de textos. Muitos textos trabalhados suscitaram questões pertinentes ao solo, à chuva, ao ciclo da água. Outros momentos foram das análises das embalagens, verificando a data de vencimento, produtos industrializados, produtos dietéticos. Acreditamos que se o alfabetizando souber fazer uma leitura do produto que ele consome, já estamos possibilitando uma melhoria na qualidade de vida. A importância de uma alimentação rica em frutas e legumes apareceu quando foi levada para as aulas a música “Morena Tropicana”; discutiram o que era “fruta de vez temporana” e assim saiu o assunto sobre como deveríamos aproveitar as frutas da época, porque eram mais saudáveis, etc.

9- Atividades de História e Geografia: No mesmo esquema que ciências, a história e a geografia também foram trabalhadas de acordo com os textos, poesias, músicas ou uma necessidade diante das questões levantadas pelos alfabetizandos. Vamos utilizar o mesmo exemplo de Ciências: os rótulos. Procuramos produzir interdisciplinaridade para que pudessem entender a importância de se criarem atividades diferenciadas com conteúdos interdisciplinares com o mesmo tema que estava sendo trabalhado na alfabetização. Curioso é constatar que os monitores achavam que para ensinar História, Geografia e Ciências seria necessário saber ler e escrever. Foi difícil fazê-los entender a possibilidade de alfabetizar com um texto

informativo científico de História, Geografia e Ciências. Mas assim mesmo construíram muitas aulas boas. Quando trabalharam o nome de cada aluno, fizeram toda a história de vida e toda a Geografia, o caminho percorrido de cada aluno com o mapa. Quando se trabalhou a história da cidade em que moravam, trabalhou-se, também, seu bairro, suas características e as reivindicações, a localização da cidade e da região no mapa, as capitais, os maiores centros urbanos, etc.

Uma discussão interessante que surgiu em nossos HTPCs e que depois levamos para um encontro noturno com todos os monitores foi sobre o perfil dos alunos alfabetizando e o perfil dos monitores. E assim surgiram quatro questões:

1- Como eu vejo meu aluno?

Dos 13 questionários respondidos tivemos 62 respostas as quais apresentaremos as de maior incidência:

- determinado – 9 respostas - 14,51% do total de respostas;
- descobridor de conhecimentos – 9 respostas- 14,51%;
- solidário – 06 respostas – 9,67%;
- inseguros – 4 respostas – 6,45% ;
- baixa auto – estima – 4 respostas - 6,45%;
- objetivo em ler e escrever – 4 respostas – 6,45%;
- trabalham o dia todo – 4 respostas - 6,45%;
- reclamações – 3 respostas - 4,83%;
- responsáveis – 03 respostas – 4,83%;

Para nós as respostas foram importantes, pois mostraram a ausência de um perfil definido do aluno alfabetizando pelo monitor, depois de um ano de trabalho.

Já a segunda pergunta foi:

2- Como deve ser o aluno no final do curso de alfabetização?

Para essa questão obtivemos 30 respostas e apresentaremos todas:

- críticos com os problemas sociais – 10 respostas – 33,33%;
- independentes e seguros – 7 respostas – 23,33%;
- alfabetizados – 7 respostas – 23,33%;
- determinados – 4 respostas – 13,33%;
- conhecedores do saber – 1 resposta – 3,33%;
- interessados na continuidade – 1 resposta – 3,33%.

Nota-se que os monitores deram menos respostas para essa questão, mas estas se concentram mais nas categorias. Ou seja, havia um acordo maior entre os monitores sobre o objetivo do curso, o que não aconteceu quando responderam sobre o perfil dos alunos.

Interessante que das 30 respostas somente sete revelaram que o aluno deveria sair alfabetizado. A pergunta foi feita com a intenção de não se colocar tempo premeditado para a alfabetização.

A terceira pergunta foi realizada para que tivéssemos uma idéia de como o monitor em alfabetização se via na sala de aula. Tivemos 83 respostas dentre as quais as mais freqüentes:

3- Como o monitor é em sala de aula?

- preocupada em não errar – 15 respostas – 18,07% do total de respostas;
- tem falta de formação e informação – 8 respostas – 9,63%;
- tem dificuldade na maneira de se comunicar com o aluno - 4 repostas – 4,81%
- profissional no que faz – 8 respostas – 9,63% ;
- paciente – 7 respostas – 8,43%;
- preocupados com os alunos – 6 respostas – 7,22%;
- tem criatividade – 5 respostas – 6,02%;
- é extrovertida com o aluno – 4 respostas – 4,81%;
- estimulador – 4 respostas – 4,81%;

Notamos nas respostas que as três primeiras estão intimamente ligadas, mostrando-nos o despreparo dos monitores que neste momento, estão “pedindo” uma ajuda.

A quarta pergunta foi preparada para pudéssemos obter deles próprios o perfil de como deveria ser o professor para aquele aluno com as qualidades que nos descreveram. Para tanto obtivemos 44 respostas dentre as quais as mais freqüentes foram:

4- Como deve ser o monitor de alfabetização de adultos?



- responsável – 15 respostas – correspondendo a 34,09%;
- segura/preparada – 09 respostas – correspondendo a 20,45%;
- crítico e informado – 09 respostas – correspondendo a 20,45%;

As questões nos moveram a refletir mais sobre o nosso próprio processo na coordenação e assim essas discussões com os monitores e a companheira da parceria foram nos inspirando a fazer deste programa um estudo mais aprofundado sobre formação de professores alfabetizadores de adultos.

Relatos e troca de experiência

Não podemos deixar de relatar os HTPCs que fizemos especialmente para trocas de experiência, onde cada monitor ia relatando como estava sua sala, quantos alunos, suas dificuldades e seus avanços. Daremos exemplos de alguns relatos de monitores que foram registrados pela monitora do Departamento de Educação, do dia 4 de junho de 1998, do período da manhã. Nesse dia estiveram presentes sete monitores alfabetizadores.

1- *"Analu: 19 alunos e a maioria já está lendo e escrevendo, três não lêem nada e um desistiu por problemas de saúde. No começo, os alunos não demonstraram interesse, pois os textos eram mais longos e eles desanimavam. Com a introdução de poesia e histórias curtas, os alunos passaram a ter mais interesse e mais facilidade para ler palavras que já conheciam. Os que têm dificuldade de ler, sublinham as palavras que conseguiram para comparar com textos anteriores e verificar se aprenderam um pouco mais. O trabalho com o material dourado está saturado para alguns, mas mesmo assim ainda utilizo para que os que têm dificuldade possam aprender melhor. No princípio havia a necessidade de escrever os problemas na lousa para eles copiarem, agora os alunos já não querem copiar, querem ler e já resolver. Estamos fazendo uma atividade de elaboração de um cartão para o dia dos namorados, os cartões estão sendo criados pelos alunos com técnicas de ed artística".*

2- *"Iracema: 28 alunos. Muitos estão com problemas de saúde e costumam faltar e uma desistiu por problema de saúde. Mais ou menos cinco têm maior dificuldade para escrever do que para ler. Estou com dificuldade em trabalhar com coisas diferentes com alguns alunos que têm mais dificuldade em escrever. Há dificuldade em trabalhar em grupo, geralmente os alunos sentam separados mesmo em atividades em conjunto. Tenho uma aluna que diz que não sabe nada, que não aprende, mas já observei que ela evoluiu bastante. O ensino da matemática ainda é mais difícil porque as atividades ainda não refletem a realidade do aluno. Trabalharam com os gastos que uma família tem com o salário, mas algumas atividades não se relacionam com a realidade. Já trabalhei a música "Chico Mineiro", a música do abecedário da "XUXA" e a música "Eu sem você". Todos gostaram muito e quase todo dia querem*

cantar a do "Chico Mineiro". Estou satisfeita com meu trabalho, às vezes fico muito feliz com o sucesso das aulas, mas às vezes vou frustrada para casa."

3- *"Maria: 17 alunos matriculados e 11 freqüentes. Devido às colheitas em Montalvão (Distrito distante uns 14 Km) alguns alunos não freqüentam regularmente as aulas. Desses que freqüentam, três não dão conta de ler e escrever e o restante já sabe ler e escrever. Dos três que não liam, já começaram a ler um pouco. Um deles viu um caminhão escrito LAJES ROMA, e conseguiu ler e perguntou se era isto mesmo que estava escrito. Utilizei o catálogo publicitário das Lojas Americana, separando produtos de limpeza, alimentos, etc. e perguntei se eles sabiam qual era o nome da loja: e todos conseguiram identificar. Um aluno já conseguiu escrever um bilhete para avisar que já havia preparado o jantar. Dei a música "Atirei o Pau no Gato"- escrevi n lousa e pedi para que eles copiassem e sublinhassem a palavra GATO (se eles reconhecessem). Depois pedi para que recortassem todas as palavras e recolocassem na ordem da música. Não trabalhei matemática ainda. Sinto insegura com a leitura e com algumas atividades, pois estou trabalhando com palavras isoladas, sem relação com textos ou com a vida dos alunos"*

4- *"Kellen: 24 alunos freqüentes. Desses 22 já sabem ler e escrever, os outros 2 não sabem nada. Uma maneira mais significativa do trabalho é promover atividades a partir do texto em duplas, aproveito os cartazes expostos na sala de aula. Após a visita da coordenadora e as suas sugestões, eu me senti mais segura. Hoje estou satisfeita com o meu trabalho. Em relação à matemática trabalhei com operações simples de somar e subtrair e problemas, mas faz muito tempo que não trabalho matemática."*

5- *"Eulália: 20 alunos freqüentes, 16 já estão lendo e acompanhando, três estão começando a ler agora e um sabe decifrar o "A"; minha sala é bastante participativa e isto é bastante estimulante. Agora estamos trabalhando sobre meios de comunicação- muitos queriam saber escrever carta. Já fizeram um cartaz com figuras dos meios de comunicação, com os nomes em baixo das figuras correspondentes. Agora entramos no meio de comunicação falado- TV e rádio, escrevendo com a ajuda deles, os nomes das programações das emissoras de TV e rádio."*

O primeiro trabalho de matemática foi sobre o 'café da manhã', mas quando comecei a trabalhar com o ábaco alguns alunos desistiram, continuei,

insistindo no ábaco mesmo sem o interesse dos alunos e outros desistiram. Mas não acredito que a saída dos alunos deva ser só por causa do trabalho que vinha sendo realizado, acredito que tenha outro motivo qualquer. Não me sinto segura em trabalhar matemática, pois não conheço com segurança o material dourado, e não domino bem o trabalho de matemática. Na minha classe os alunos me pressionam para aprenderem somente a leitura e a escrita. Tentei explicar que a matemática caminha junto com a leitura e a escrita, mas não consegui convencê-los da importância, por isso achei que a necessidade urgente é o ensino da leitura e da escrita”.

6- “José Antonio: 17 alunos freqüentes. Três alunos só escrevem o nome, outro só sabe ler bem e não consegue escrever, e um outro já lê e escreve só que precisa de um atendimento individual. Levei pra a sala de aula embalagens de produtos para os alunos criarem o slogan. Trabalhamos um texto livre- slogan-e fui o escriba da classe. É preciso ter táticas e habilidades didáticas para fazer um bom trabalho. Na minha classe, os alunos pedem para estudar matemática e mesmo sem material dourado, produzimos o material com sulfite e os alunos continuam com muita vontade de aprender. Da mesma forma que existe uma didática própria para o ensino da língua escrita também ocorre para o ensino da matemática”.

7- “Eduardo: 16 alunos freqüentes. Doze já conseguem ler e quatro têm dificuldades. A minha maior dificuldade é dar continuidade às atividades de recorte, caça-palavras, etc; fico meio perdido em saber como continuar. Encontro resistência de alguns alunos quando proponho trabalhar com cartas. Outra dificuldade é o trabalho em grupo, com a socialização entre os alunos. Eu utilizo dinâmicas e brincadeiras para introduzir um trabalho novo, e os alunos participam bastante. A dificuldade maior ainda é a aceitação da matemática, e o como trabalhar, visto que alguns alunos ameaçam deixar a sala de aula. Tenho dificuldades no empresta um e com o vai um, mas ao mesmo tempo já estou trabalhando multiplicação. Numa aula eu me enrolei todo numa conta: $100 - 36$, porque o resultado não batia com de uma aluna da sala, então procurei a Adriana (outra monitora) da sala vizinha para ajudar e ela reconheceu publicamente que eu tinha errado e juntos aprendemos como fazer a conta”.

Os relatos de experiências foram feitos por necessidade de ouvi-los dizer o que e como estavam realizando o trabalho, mas também para que pudessem um

compartilhar com o outro suas angústias, ansiedades, erros e principalmente acertos. Esses momentos foram muito interessantes para eles. Sempre estavam pedindo que acontecessem. Para nós, coordenadores, eram momentos muito importantes para se verificar as dúvidas, os anseios, as expectativas e buscar novos textos, comentários e atividades que pudessem realmente ir ao encontro das necessidades dos monitores. Muitos HTPCs e cursos de capacitação foram montados partindo desses relatos após discussões entre coordenação, assessoria e monitores.

Podemos verificar a importância dos HTPCs em alguns relatórios entregues no final de 1999.

Flávia, aluna do curso de Pedagogia, com sala na Igreja Metodista, uma turma de 3ª idade, afirma:

“Até ser convocada para trabalhar no Programa de Combate ao Analfabetismo, em setembro de 1999, desconhecia a sigla HTPCs, e conseqüentemente seu significado e objetivo...Atualmente não consigo imaginar trabalhar sem ter o HTPC como porto seguro, pois é nele que às vezes antes de verbalizarmos nossas dúvidas, ouvimos exatamente como solucionar o problema que temos na sala de aula. Recebemos instruções, as quais discutimos de como nos relacionar com os adultos, no meu caso em específico, tenho uma aluna de 21 ano portador da Síndrome de Down, e nunca havia lidado com alguém nessas condições, tive auxílio da coordenadora de como agir dentro das minhas limitações e das limitações da aluna”.

A monitora Aparecida, aluna do curso de Pedagogia, com sala na Clínica Santa Catarina, grupo composto pela 3ª Idade relata o seguinte:

“Bem, eu estava com apenas uma semana de EJA, mas pelo que pude notar, desde então era de que se tratava de um trabalho que exige dedicação, compromisso social, serenidade e seriedade. Daí por diante, os HTPCs se tornaram muito importantes em meu trabalho, pois as experiências relatadas por meus colegas de trabalho me auxiliam muito a começar, e a adquirir minha própria experiência....Nos HTPCs.... são discutidas questões que aparecem na sala de aula, problemas e avanços que venham, a surgir, são também lidos textos que auxiliam a prática

dos monitores em sala de aula, as questões sobre o textos são levantadas e discutidas pelo grupo”.

Dilene, aluna do curso de Especialização para Crianças Especiais, sala no Sesi, grupo composto pela comunidade do bairro Ana Jacinta, afirma:

“Os encontros contribuíram muito para a formação de professores alfabetizadores e acredito que o ano de 2000 vai ser mais valioso, pois eu acredito que cada dia que passa, novas experiências estão sendo trocadas e estamos chegando a um consenso, onde observamos a necessidade de termos planejamento para ser cumprido, pois só assim teremos então meio e fim de um trabalho de alfabetização que sirva como modelo, e nos realize como profissionais, onde iremos sentir orgulho de sermos monitores”.

Malú, formada em Educação Física, aluna especial no curso de Pedagogia; está no programa desde seu início e foi classificada entre os cinco primeiros lugares; sua sala localizada numa Escola Estadual, e podemos dizer que muito bem localizada. A monitora afirma:

“Enfim, é onde se pensa, repensa e transforma o pensar. Tudo em direção ao crescimento da produção de conhecimento de cada um...Os HTPCs são muito importantes porque é o espaço onde, nós monitores, recebemos ou renovamos essa carga de coragem, segurança e vontade para continuarmos nossa caminhada, que todos nós sabemos que não é fácil”.

Sabemos que não existe perfeição, mas acreditamos que o espaço criado de três horas semanais se tornou um instrumento valioso tanto para os monitores como para a coordenação. É um momento de reflexão sobre a prática, apesar disso não ser fácil, pois ainda estamos caminhando na busca de um professor reflexivo. No entanto, estamos vendo crescer uma nova geração comprometida com o seu trabalho que busca novos conhecimentos e se descobre enquanto construtor de sua própria história. Acreditamos que a busca da identidade de um educador de jovens e adultos comece assim, ousando ser, se descobrindo no cotidiano.

No I Seminário Regional de Educação de Jovens e Adultos, os monitores do Programa Combate ao Analfabetismo souberam se colocar muito bem em

suas reivindicações ao Secretário de Educação que estava presente: primeiro, pediram o reconhecimento deles não como monitores, mas como educadores de Jovens e Adultos; segundo, pediram o reconhecimento como profissionais da educação; terceiro, solicitaram que o programa se transforme em modalidade de ensino: Ensino para Jovens e Adultos.



As relações de parceria: problemas, dificuldades e perspectivas

Muitas são as dificuldades que vão aparecendo no caminho e muitas vezes se tornam problemas, porém compreendemos que trabalhar em parceria não é fácil. É saber administrar as inseguranças, os anseios, desejos, medos de um e do outro. Somos, SEDUC e UNESP, coordenadora e assessora, Maria do Carmo e Fátima, duas partes, que falam de um lugar diferente, entretanto têm o mesmo objetivo, mas que aprenderam a trilhar os caminhos de muitas formas diferentes, e que, às vezes se encontram e outras se esbarram. Se não soubermos ser humildes para reconhecer não só os erros, mas as representações que cada um faz do trabalho que vai realizar, acontece um diálogo de “surdos”, ninguém entende ninguém.

Muitas coisas tivemos que aprender. Primeiro, compreender a estrutura hierárquica que existe entre os coordenadores e orientadores pedagógicos. Foi difícil compreender o status que a função dá a um e ao outro, isto é, quem é subordinado de quem.

Os problemas que foram aparecendo, foram sendo discutidos no próprio local e buscávamos soluções coletivamente: coordenadora/parceira/monitoras. A minha proposta era muito mais de parceria do que de assessoria. Durante algum tempo, não houve problemas sobre a parceria, estávamos sempre nos encontrando e tentando resolver os problemas do grupo no grupo.

Houve momentos bastante significativos. Tivemos que nos esclarecer sobre o que é uma assessoria e uma parceria. A SEDUC optou por assessoria.

A coordenação como agora estava sendo preparada e treinada para executar o plano de ser multiplicadora do MEC, ficou com a função de passar as novas diretrizes dos “Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos”.

Enquanto isso, o trabalho tem sido o de resgatar as atividades que foram elaboradas pelos monitores desde 1997. Estamos arquivando para entregar à secretaria todo material desenvolvido coletivamente.

Estamos promovendo ações culturais para os alfabetizando, convidando-os a participarem de palestras informativas de acordo com os pedidos dos grupos, convidando profissionais de diversas áreas.



No próximo capítulo apresentaremos a metodologia empregada nessa pesquisa e também a análise dos dados coletados (as entrevistas e os questionários respondidos pelos monitores e alfabetizandos). Estaremos atribuindo significados para as respostas dos entrevistados e tecendo as nossas respostas.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS



Metodologia de pesquisa e análise dos conteúdos

Optamos por uma abordagem qualitativa neste trabalho, porque este tipo de pesquisa permite um acesso mais direto e abrangente aos o objeto pesquisado. Como o presente trabalho foi sendo realizado depois de termos participado ativamente de projetos de difusão de estudos, acreditamos ser a metodologia qualitativa mais adequada, pois o processo de pesquisar foi integral em quase todas as etapas para a investigação e, assim, o acesso ao conteúdo teórico, sob qualquer abordagem de investigação estrutural do pesquisador.

CAPÍTULO IV

Vamos de os dados. Podemos citar alguns como Lakke e Argô (1976,17) afirmam. Para essas autoras é muito importante a forma como os dados são coletados. Os pesquisadores devem estar para o maior número possível de elementos possíveis de coleta, incluindo, por exemplo, que parece não ter importância, pois se constitui para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

METODOLOGIA

Optamos pela abordagem qualitativa e com um conhecimento para melhor analisar esta investigação.

E ANÁLISE DE DADOS

1- "O pesquisador tem a pretensão de obter mais do que um o produto". A nossa pesquisa tem o processo de formação dos mentores sempre sendo prático e está mais perto do que tem a realidade e como este mentor seria formado.

2- "A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo". Nossa pretensão com a comprovação das hipóteses, muito pelo contrário, queremos saber se há uma hipótese para comprovar, não simplesmente uma pergunta: "Como ocorre o processo de EJA em Alfabetização?"

3- "Os dados coletados são predominantemente descritivos". Para isso documentamos o "Programa de Combate ao Analfabetismo" e entrevistamos alguns dos mentores e alunos que participaram do programa alfabetização, em documentos e registros de trabalho de uma aula com o nome de "Formação de Educadores de EJA em Alfabetização".

Metodologia da pesquisa e análises das entrevistas

Optamos por uma abordagem qualitativa neste trabalho, porque esse tipo de pesquisa permite um contato mais direto e prolongado com o objeto pesquisado. Como o presente trabalho foi sendo realizado depois de termos participado ativamente do programa de alfabetização de adultos, acreditamos ser a metodologia qualitativa mais adequada, pois a presença do pesquisador foi integral em quase todas as atividades para a investigação e, também, ocorreu no ambiente natural, sem qualquer manipulação de investigação intencional do pesquisador.

Vários são os fatores que nos levaram a essa opção. Podemos citar alguns como Lüdke e André (1986:12) enfatizam. Para essas autoras é muito importante a forma como os dados são coletados. O pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois aquilo que parece não ter importância, pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Outros fatores citados pelas autoras e com que concordamos para melhor analisarmos esta investigação foram:

1- *“A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”*. A nossa preocupação com o processo de formação dos monitores sempre esteve presente e muito mais forte do que com o resultado: o como este monitor estaria formado.

2- *“A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”*. Não nos preocupamos com a comprovação das hipóteses, muito pelo contrário, entramos nesta pesquisa sem uma hipótese para comprovar, mas simplesmente uma pergunta: “Como formar o Educador Popular de EJA em Alfabetização?”.

3- *“Os dados coletados são predominantemente descritivos”*. Para isso descrevemos o “Programa de Combate ao Analfabetismo” e entrevistamos alguns dos monitores e alunos que participaram do programa; utilizamos, também, os documentos e registros de trabalho de três anos junto à Secretaria de Educação, dos HTPCs, das reuniões e discussões com a equipe da SEDUC, bem como os dados de matrículas iniciais e finais, evasão, continuidade de estudos.



Acreditamos, portanto, que conforme nos diz em André e Lüdke:

“A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.
(1986, p. 13)

Dentro da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem etnográfica na pesquisa educacional. Esta opção foi feita porque utilizamos, a princípio, a observação participante, mas a abordagem etnográfica vai muito mais além, como explicam André e Lüdke:

1- *“o problema é redescoberto no campo”*: a nossa postura de pesquisador nunca foi inflexível em relação ao objeto estudado, pois, como estávamos mergulhados no processo de formação, partimos daí para rever e aprimorar o nosso questionamento inicial;

2- *“o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente”*: em nosso caso estivemos presentes em quase todos os cursos e HTPCs, fizemos visitas às salas de alfabetização, assim como todas as entrevistas e transcrições. Aqui o autor citado por Lüdke e André - Wolcott - mostra a importância da *“... necessidade de uma longa e intensa imersão na realidade para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado”*. (p.14);

3- *“o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas”*: para nós este item foi contemplado por já termos participado de muitos cursos de formação de professores para a rede estadual e municipal de ensino desta e de outras cidades e também através das leituras de outras experiências de outros pesquisadores o que muito colaborou para a análise de nossos dados;

4- *a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta*: o que utilizamos foram as entrevistas com os monitores e com os alunos, os diários de registro das HTPCs, os relatórios dos monitores e a observação em todos momentos em que estivemos presentes, bem como os dados quantitativos.

5- *o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários*: em nosso caso, buscamos observar e conversar informalmente, além das

entrevistas, com os monitores escolhidos sobre as questões de vida, de continuidade nos estudos, na pesquisa etc, para poder entender um pouco de suas histórias de vida, suas ansiedades e expectativas.

André e Lüdke (1986, p. 15) evidenciam a afirmação de Schatzman e Strauss (1973):

“... nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes. Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”.

Essas autoras nos alertam para a postura e as características da pesquisadora, que entre outras, deve ser de comprometimento, sensível a si mesma e aos outros, saber guardar informações confidenciais. Mas a pesquisadora ainda se defronta com uma difícil tarefa, declaram Lüdke e André: selecionar e reduzir sistematicamente a realidade para melhor compreendê-la e interpretá-la. Para isso, os encontros mensais com a orientadora de tese foram cruciais, pois muitas discussões foram feitas sobre os dados a serem coletados, sobre a própria coleta e também sobre a análise de todos os documentos.

A preocupação com a objetividade na análise de dados é muito bem explicada pelas autoras e a utilizamos como base para o nosso trabalho metodológico.

Para Lüdke e André, analisar os dados significa organizar todo o material relacionando-o e identificando-o e buscando as tendências relevantes. E, num segundo momento, reavaliando e relacionando num nível de abstração mais elevado.

O que fizemos, diferentemente do que nos indica as autoras, foi entrarmos no programa quando ainda não havia intenção inicial de transformar a coleta de dados em pesquisa de doutorado.

Apesar disso, houve, desde o início do programa de Combate ao Analfabetismo, a preocupação em coletar dados para que a SEDUC e a Universidade enquanto parceiras, pudessem ter a história desse programa. Então, tivemos de “correr atrás” de dados que foram nos parecendo importantes para a análise.

Um documento muito importante, que existe desde abril de 1998, é o caderno de registro onde uma aluna bolsista do Departamento de Educação anotava todos os encontros que tínhamos com os monitores e entre os coordenadores do Programa. Esse material, que inicialmente nasceu da necessidade de registrar os encontros para reflexões sobre a nossa prática de intervenção no trabalho dos monitores, foi de grande ajuda para recuperarmos a memória do programa. Com os registros, pudemos sempre re-tornar aos nossos interessantes debates.

Um momento importante para a decisão de transformar nosso trabalho em pesquisa, foi em Julho de 1999, quando levamos nossos monitores para participarem do I Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Esse Seminário foi relevante para definir esta pesquisa que iniciamos em outubro do mesmo ano.

Desde então tivemos um ano e meio para nos dedicar à pesquisa.

O caminho trilhado por nós foi o que significou o Programa de Combate ao Analfabetismo para os monitores e alunos alfabetizando. Essa foi a maneira de avaliarmos esse Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Para tanto, realizamos em setembro e outubro de 2000, entrevistas com os monitores e os alunos alfabetizando.

Iniciamos as entrevistas pessoais com nove monitores, sendo gravadas para depois serem transcritas. Desses monitores, três iniciaram suas atividades no começo do programa, final de 1997 e início de 1998, e os chamaremos de Ms, Ml e Ma. Entrevistamos outros três monitores que entraram na última classificação em 1999 e os chamaremos de En, Co e Fn e ainda, outros três que entraram nas fases intermediárias do Programa: Do, El e Ci.

A entrevista continha o seguinte roteiro:

Idade: Est.Civil: Nacionalidade:

Escolaridade: Ensino médio:

Graduação:

Pós-Graduação:

Escolaridade:

Pais:

Irmãos:

Filhos:

Marido:

Religião:

Frequenta Igrejas:

Atividades realizadas em folga:

- televisão () - Rádio () - cinema () - teatro () - shows ()

- leituras : revistas () - livros () - jornais () -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa: _____ Recebe e faz visitas: _____ Cuida da casa: _____

Pratica Esportes _____

Você teve alguma experiência anterior em sala de aula?

O motivo que fez participar do programa:

O que achou da sua classificação?

Qual a expectativa quando foi convidado(a) para iniciar:

Participou da capacitação? O que achou?

Em que mês e ano você começou este trabalho?

Tem participado dos cursos oferecidos? Quais? Dê a sua opinião.

Qual o momento mais importante da capacitação?

O horário de trabalho pedagógico Coletivo (HTPC) o beneficiou? Onde e por quê?

Onde se aprende a dar aula?

Há diferença entre dar aulas para adultos e para crianças? Por quê?

Como você organiza as aulas e a sala de aula?

Você encontra dificuldade para preparar as aulas? Quais?

Houve dificuldades para se adaptar com os seus alunos? Por quê?

Houve alguma situação difícil na sua sala de aula?

O aluno Adulto-- O que você pensa?

O que você acha importante o aluno alfabetizando aprender?

Que qualidade você acha que o professor alfabetizador deve ter?

O que você acha importante que o professor alfabetizador deve saber?

O que você acha que leva o adulto a ser analfabeto?

Que material você acha imprescindível para a sala de aula?

Houve dificuldades em trabalhar com alguma disciplina?

Qual aula você deu que contribuiu mais em conteúdo para o seu aluno?

Que tipo de aula você acredita ser a ideal para alfabetização de adultos?

Conte uma aula sua que você gostou muito de desenvolver:

Onde e como você acha que deveriam ser as salas para alfabetização de adultos?

O que faltou para a sua formação como alfabetizador de adultos?

Houve mudanças nas relações afetivas entre os alunos e professor, no decorrer do curso?

Qual foi o papel da coordenação dentro e fora das HTPCs.

Você viveu alguma situação antes de entrar no programa que foi importante para você dar aula de alfabetização de adulto?

Quanto ao questionário, aproveitamos o roteiro da entrevista e o entregamos em mãos aos monitores aleatoriamente durante uma HTPC, para que o devolvessem na Faculdade. A idéia do questionário aconteceu após termos feito as duas primeiras entrevistas. Chegamos à conclusão de que seria melhor se tivéssemos os questionários respondidos anonimamente, já que participamos do programa e não gostaríamos de ter respostas com conflitos. Portanto, entre o roteiro da entrevista e o questionário, havia duas diferenças: a primeira era que no questionário não se colocou o nome do monitor e a segunda foi uma última pergunta em que pedimos para que escrevessem: o que você acha importante que se saiba sobre a formação do alfabetizador de adultos?

Dos 21 monitores que faziam parte do programa naquele momento, 10 participaram respondendo o questionário e nove respondendo as entrevistas.

Quanto aos alunos do Programa, entrevistamos 14 pessoalmente em suas salas de aula. Nas entrevistas, foram esclarecidos os objetivos desta pesquisadora. Portanto, entrevistamos aqueles alunos que se dispuseram a falar e serem gravados e que estavam freqüentando o programa há um ano ou mais.

A entrevista com os alunos continha o seguinte roteiro:

Nome:

Idade:

naturalidade:

Est. civil:

filhos :

netos:

escolaridade da família:

Profissão:

aposentado:

Religião:

Freqüenta Igrejas:

Atividades realizadas em folga:

- televisão () - Rádio () - cinema () - teatro () - shows ()

- leituras : revistas () - livros () - jornais () -

O ultimo livro de que muito gostou:

Recebe e faz visitas:

Cuida da casa:

Pratica Esportes:

Participa de alguma Associação ou Sociedade Amigos de bairro?

Onde mora?

O Bairro tem: posto de saúde ?

hospital?

esgoto?

asfalto?

farmácia?

Por que veio participar do programa?

Como a família recebeu esta notícia?

Houve alguma dificuldade para frequentar o curso?

O que achou da sala de aula? dos amigos?

O que achou da professora?

O que mais gostou da professora?

O que não gostou das aulas e da professora/

Qual a aula de que mais gostou?

O que você acha que aprendeu?

Depois que frequentou as aulas, o que mudou em sua vida?

Você votava antes e agora?

Hoje você participa de alguma entidade de seu bairro?

O que é uma escola pra você?

Como você acha que deveria ser uma professora para o adulto?

Você acha que deveria existir uma escola só para adultos? Por quê?

Que material deveria ter na escola para adulto?

Professora... escola... o que isso significa para você?

Durante a entrevista, muitas perguntas do roteiro ficaram sem respostas e outras apareceram na hora. Entrevistá-los foi muito bom; só que precisávamos elegantemente buscar respostas que muitas vezes não vinham. Fomos respeitando as respostas e os silêncios de nossos entrevistados.

A primeira parte do roteiro sobre questões pessoais foi feita mais para “quebrar o gelo” principalmente nas entrevistas.

Buscamos também ouvir os alunos que tinham sido encaminhados para as salas de suplência, ou seja, salas de 3ª.série em diante. Estivemos em três escolas recomendadas pelos monitores aos seus alunos. Das três escolas e dos dezenove alunos indicados para as salas de suplência, somente seis tinham sido matriculados e cursado o primeiro semestre de 2000. Como fomos procurá-los no segundo semestre, só uma aluna continuava a frequentar a 5ª. série do Ensino Fundamental. Essa aluna não conseguiu dar entrevista por falta de tempo, pois seu horário era muito apertado, já que trabalhava

como faxineira num Colégio particular de Presidente Prudente, e saía do trabalho todos os dias diretamente para a sua escola. Aos sábados e domingos, fazia faxina em sua própria casa.

Passaremos a apresentar a avaliação do Programa de Combate ao Analfabetismo de Presidente Prudente através das falas dos monitores, dos questionários respondidos e das entrevistas com os alunos. Essa apresentação, primeiramente para as respostas dos monitores, será feita em temas que consideramos mais significativos para a pesquisa. Em segundo lugar buscaremos nas respostas dos alunos a maneira deles pensarem sobre o professor, a sala de aula, as aulas e os materiais.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS MONITORES

I – Por que ser professor alfabetizador de adultos: motivos e expectativas.

Indiscutivelmente, analisando as respostas dos monitores nas entrevistas e nos questionários, a bolsa de ajuda de custo para o aluno é um grande atrativo que o impeliu a buscar nos murais da Faculdade uma proposta de trabalho. Diante da pergunta “O que o motivou a buscar o Programa de Combate ao Analfabetismo”, dois questionários, dos dez respondidos vieram com o mesmo tipo de resposta direta:

“gostar e estar precisando trabalhar e receber a bolsa”. (Na)

Entretanto, essa resposta, nos outros oito questionários, aparece com outros motivos que a complementam, como por exemplo:

1- um monitor que acredita que sendo universitário precisa estar participando de algum projeto para complementar a sua formação:

“Sempre procurei participar de diferentes estágios com vínculo na Universidade visando não só completar a minha formação, mas também como fonte de renda”. (Ja)

2- dois monitores sentem a necessidade de fazer parte da área na qual estão se formando:

“... vontade e necessidade de trabalhar com a educação”. (Mo).

3- Outros dois, ainda queriam especificamente ter experiência em alfabetização de adulto, como relata No.

“Adquirir experiência em alfabetização de adultos, com o objetivo de poder ensinar aqueles que não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever”.



4- Tivemos também uma monitora que ficou espantada ao se deparar com o número de analfabetos em sua própria cidade:

“... quando entrei para a Faculdade e comecei a perceber o grande número de analfabetos existente em Pres. Prudente”.

5- Três monitores confirmam uma experiência anterior, um por ter feito um curso sobre Educação de Jovens e Adultos, outro por ter trabalhado na sua Igreja com alfabetizando adultos e outro por ter experiência com sala de aula de 5^a. à 8^a. série, já era formada em História e estava complementando seus estudos em especialização oferecida pela Faculdade.

“... colocar em prática um curso de alfabetização de adultos que eu fiz... e também eu tive uma senhora que trabalhou três anos na minha casa, tinha todas as qualidades de uma dona de casa, mas não sabia ler e escrever”. (Ma)

6- Para Ml, aluna que participou dos movimentos da Igreja Católica em seu bairro, a Educação Popular sempre lhe chamou a atenção, mesmo quando ainda era aluna no magistério. Porém o interessante, para ela, foi a oportunidade que o Programa de Combate ao Analfabetismo proporcionou:

“... porque senão não teria nenhuma experiência em educação, eu fazia Faculdade e via teoria, teoria, teoria e pra mim foi muito importante para reafirmar a minha paixão pela Educação de Jovens e Adultos, e essa relação teoria e prática,... foi muito boa”.

Assim, podemos observar que as expectativas e os motivos que levam os alunos universitários a procurarem fazer parte de um programa como este, são os mais variados. Acredito que seja porque esses monitores estão na Universidade e não fazem parte de um contexto político de engajamento e comprometimento com a comunidade.

Entretanto, não podemos dizer que não poderíamos formar educadores de jovens e adultos no sentido com que sonhamos, o Educador Popular.

Pontual explicou em sua entrevista que o educador popular não precisa necessariamente ter origem na comunidade, todavia é necessário que haja comprometimento: compreender a realidade e o universo de seus educandos e estudar e pesquisar como parte da construção do educador popular.

Por enquanto, com essas análises não podemos afirmar que os monitores do Programa de Combate ao Analfabetismo não estão compromissados com seus alfabetizandos, precisamos também compreender o universo de nossos monitores; portanto, a seguir verificaremos a visão que os monitores tem sobre o jovem e o adulto analfabeto.

II – O Aluno adulto – na visão do monitor alfabetizador de jovens e adultos²

Quando se entende quem é o aluno com quem se está trabalhando, suas verdadeiras necessidades, podemos saber os conteúdos que deverão ser desenvolvidos e, portanto, o material e os recursos a serem utilizados em sala de aula.

Dos questionários recebidos, 90% dos monitores dizem respeitar a experiência que essas pessoas têm, sabem da luta pela vida e também que estão ali com muita vontade de aprender a ler e escrever:

“...em quanto eles têm para aprender e quanto é rico seu conhecimento de mundo.” (Bs)

“São experientes e têm um interesse muito grande em aprender a ler e a escrever”. (Ms)

² O que você pensa do aluno adulto?

É muito importante, como ressalta Ribeiro (1999:188), conhecer as expectativas, os sonhos e os desejos de luta dos alunos, pois é no contexto do cotidiano que emergirão os conteúdos que deverão ser desenvolvidos em sala de aula, pois só assim pode-se ter o exercício da cidadania.

“Pode ser classificado em diferentes categorias de acordo com seus objetivos em relação a sua participação no Programa. Mas, possuem extrema força de vontade e esperança de construir uma vida melhor independentemente da idade que possuem”. (Ci)

Outra monitora acredita que o aluno adulto é:

“Um ser humano com ansiedade em superar uma dificuldade na vida”.(No)

E sabem o que querem:

“É uma pessoa que tem muito desejo de aprender eles vem com uma necessidade de alcançar o tempo perdido”. (En)

Houve outra questão que nos deu mais informações³ sobre como pensam os monitores sobre seus alunos. Alguns relatam os motivos que seus próprios alunos comentam em sala de aula, por exemplo;

“As dificuldades financeiras, falta de oportunidades, falta de condução para vir pra cidade e instrução dos pais”.(Mm)

Em cerca de 60% das respostas, os monitores disseram compreender fatores sociais com mais abrangência; eles relatam:

³ O que você acha que leva o adulto a ser analfabeto:

"...o sistema excludente e concentrador da sociedade que vivemos".(Bs)

"Uma vergonha nacional, pois é um dever do estado assegurar a todos o direito de leitura e escrita". (El)

Para Hadad (1992:3) o analfabetismo é um produto da miséria social, os motivos são de caráter político e social. São os excluídos do sistema por uma má vontade política de nossos governantes. Como foi dito no início deste trabalho, precisamos entender esse fenômeno para que possamos formar com qualidade os futuros educadores e tornar mais bem preparados os nossos alunos universitários, preparando-os para uma realidade que não está preocupada com o ingresso e permanência do aluno no sistema escolar, porque não há uma política sócio/educacional preocupada com o desenvolvimento escolar.

Outras respostas ressaltaram o lado afetivo do analfabetismo, como por exemplo:

"O adulto tem muitas expectativas. Uma delas é 'será que vou aprender a ler e escrever'. O adulto foi ceifado de todas as condições para ajudar no orçamento familiar, até mesmo pela ignorância dos pais que achavam que as mulheres não tinham necessidade de aprender a ler". (Mn)

"Uma pessoa que teve dificuldade para aprender a ler e estudar, mas que tem um sonho de aprender, o professor tem que dar muito valor, tem que gostar muito do que faz para ficar com aquele aluno".(Ms)

Precisa-se ficar alerta com os laços afetivos que se despertam nos corações dos monitores. Quando essa monitora comenta "tem que gostar muito do que faz para ficar com aquele aluno", pode estar demonstrado o caráter assistencialista e filantrópico que Ribeiro (199:188) enfatiza quando declara que esse tipo de ações

sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos e que essas representações povoam tanto o imaginário do aluno como do próprio professor.

Porém, como essa monitora foi entrevistada, pudemos continuar perguntando o que ela queria dizer “gostar muito do faz” e ela conclui:

“Gostar muito é assim, não vir para a sala de aula sem nada preparado, tem que diagnosticar para ver se aquilo que está passando para o aluno está dando certo”.

Com essa explicação, entendemos que o gostar é sinônimo de respeitar seus alunos, preparando uma aula coerente com as necessidades e expectativas deles, compreendê-los nas suas hipóteses, o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Assim nos parece que há, nessa monitora, a disponibilidade em entender a complexidade do ensinar/aprender e do planejar as ações educativas.

Esta próxima declaração parte do princípio de aceitação das condições de culpa dos pais por serem pobres e a importância maior em trabalhar e não participar da escola em seu tempo e lugar:

“É uma consequência da vida que ele levava, da família dele, carente financeiramente, de repente ele não via a leitura tão importante para ele e sim trabalhar, trabalhar, e trabalhar para poder manter família”. (M1)

É o sistema educacional produzindo analfabetos “funcionais”. Uma resposta do questionário de monitores que parece entender algumas das causas do contingente de pessoas analfabetas:

“A organização da sociedade e do sistema de ensino que obrigam crianças a deixarem de estudar, um sistema educacional que não

desperta o interesse do aluno para que ele permaneça na sala de aula”.
(Do)

Quanto à outra questão, sobre o que o aluno alfabetizando deve aprender⁴, buscava-se compreender melhor o que a monitora pensa de seu aluno, como relata No:

“Interagir com o mundo”.

Outro monitor declara:

“Tudo! Pois educar não é só preparar para o mundo do trabalho, mas para a vida”. (En)

Para uma monitora entrevistada era preciso:

“...lidar melhor com os pequenos acontecimentos do cotidiano: pegar ônibus, assinar o próprio nome, ler placas e anúncios”. (Ci)

Uma resposta do entrevistado deixa claro o que os monitores pensam sobre os conteúdos do cotidiano e dizem o que os alunos querem aprender para melhorar a qualidade de vida:

“O professor tem que preparar o aluno pra tudo. Para o mercado de trabalho, para a vida. Acho que não é só isso, vou mais além, eu tenho situações de alunas que nunca entraram no Carrefour, não sabiam fazer compras, não olhavam prazo de validade, não comparavam a questão de quilo: às vezes um produto de 2kl acabava sendo mais caro do que o de 5kl e eles não prestavam atenção nisso. Então começamos a trabalhar essas coisas na sala de aula”.(En)

⁴O que você acha importante o aluno alfabetizando aprender?

Uma outra resposta que colabora para entender os conteúdos desenvolvidos em sala de aula:

“Eu acho importante ele aprender coisas que faz todos os dias. Ele pega ônibus, escrever seu nome, datas de validade do produto, dar e receber troco. O importante é saber o que ele está procurando, de repente é ler a bíblia” (Co)

Conhecendo o trabalho dos monitores, posso afirmar que conseguimos avançar bastante, pois vejo que os conteúdos desenvolvidos na sala de aula são as necessidades dos educandos, e essas estão sendo respeitadas. Entretanto, não se avançou para os conteúdos do ensino escolar.

Esta resposta nos revela que os monitores estão comprometidos com o dia a dia do seu educando e como afirma Ireland (2000) sobre os fios condutores da formação de educadores, onde o terceiro fio é o monitor enfrentar os desafios do processo de alfabetização que se traduz na abrangência da educação para as diversas dimensões da vida dos trabalhadores na busca da integração entre os que são tradicionalmente considerados diferentes campos de conhecimento. Ribeiro (1999) nos alerta para o contexto do cotidiano que deveria ser transformado em conteúdos do ensino regular.

Acreditamos nesses conteúdos que os monitores nos relatam, mas não podemos permanecer somente com os conteúdos “colados” no cotidiano; devemos avançar nos desdobramentos das discussões em sala de aula desafiando os alfabetizandos. Entretanto, fazer esse “gancho” é tarefa complexa e precisamos ter um pouco mais de experiência em debates e discussões, e, como já afirmamos: se o professor se desenvolve num ambiente democrático, principalmente em sua formação inicial, terá respostas democráticas e a democracia possibilita um ambiente de discussões e debates emergindo as diferentes formas de pensar.

Assim, queremos ressaltar a importância de a formação inicial ser de exploração em discussões e debates que possibilitem aos futuros professores refletir sobre o seu próprio cotidiano. Podemos enunciar Garcia (1992) que afirma a importância

das discussões em sala de aula, para a formação inicial, onde os formadores levantem casos reais para serem discutidos, assim, destaca-se o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

Quanto às dificuldades de adaptação com os alunos ou alguma situação difícil em sala de aula⁵, dos dez questionários, sete declararam que não houve dificuldades, mas três colocam algumas dificuldades:

“Houve dificuldades no primeiro ano que comecei a dar aula, pois a classe era heterogênea e havia necessidade de preparar diferentes tipos de aula”. (Do)

“Sim. Não tinha preparo emocional e psicológico para trabalhar com a terceira idade”. (Na)

“Um pouco, pois tive que superar a angústia pessoal de cada aluno na ansiedade do aprender”. (An)

A dificuldade com a classe heterogênea apareceu para a monitora no início de seu trabalho, mas se formos analisar sua classe hoje, com certeza continua heterogênea. A experiência e o diálogo da teoria com a prática ensina como lidar com a heterogeneidade de todas as classes.

Para Perrenoud (1992), o professor precisa saber que seus alunos sempre farão parte de um grupo heterogêneo. Os professores são confrontados no seu cotidiano por problemas complexos e variados e eles não teriam conhecimento prévio para soluções, pois são professores inexperientes.

Para resolver problemas de classes de “níveis” diferentes, pois é assim que ainda hoje os monitores do PRONERA interpretam a heterogeneidade, o monitor precisaria ter autonomia de ação e liberdade de análise. E isso é construído no cotidiano da ação educativa na prática reflexiva.

⁵ Houve dificuldades para se adaptar com seus alunos? Houve alguma situação difícil na sala de aula?

Refletiremos através das respostas dos monitores sobre a sua própria formação durante o processo de construção do Programa de Combate ao Analfabetismo de Presidente Prudente.

III – A Formação de Educadores de Jovens e Adultos na opinião dos monitores

Analisando as respostas dos monitores, tanto nas entrevistas quanto nos questionários sobre onde se aprende a dar aula, uma resposta foi unânime: “ *Aprende-se a se dar aula na sala de aula, com os alunos*”. De 10 questionários, somente dois deram essa resposta sem acrescentar mais nada e os nove monitores entrevistados também acreditam na sala de aula como o melhor espaço, acrescentam, também, a troca de experiência.

Uns acreditam, além de aprenderem na sala de aula, na necessidade de troca de experiência, nos momentos que estão junto com seus colegas:

“... no decorrer do dia a dia, na sala de aula, conversando com nossas companheiras, lendo, pesquisando erros e acertos”. (Bs)

Outros no HTPC e nos livros:

“ aprende-se nos HTPC e no dia a dia com os próprios alunos e nos livros Viver e Aprender”. (Ms)

Outros, ainda, acreditam que são vários os espaços onde se aprende a dar aula:

“Na troca de experiência com os colegas de trabalho, com a orientação do coordenador e na própria sala de aula buscando soluções para as dificuldades”. (Fn)

Muito interessante esta declaração de Do, pois nos remete a Paulo Freire, que tanto apregoeou a necessidade de ouvir o aluno:

“Um pouco você aprende vendo as necessidades do aluno, na sala de aula, estar conversando com eles, ver aquilo que eles estão procurando, agora onde você aprende depende muito de sua vontade de ir atrás”.
(Do)

Essa vontade de ir atrás, ela comenta que é buscar conhecimentos e formas de atividades para serem desenvolvidas na sala de aula. É se interessar nos HTPCs e ouvir o que os colegas têm a dizer.

Outros ainda acrescentam:

“... mas nos HTPCs a gente cresceu junto... o nosso vínculo ajudou muito, a gente foi crescendo junto, porque um ajudava o outro... nós conversamos muito entre nós mesmos e aprendi a dar aula me envolvendo com as aulas, foi com o meu envolvimento que aprendi a dar aula, meu envolvimento tanto nos HTPCs quanto na sala de aula com meus alunos” (Ml)

Quando os monitores começam a nos dizer que se aprende a dar aula na sala de aula, estamos diante da evidência da necessidade de se construir uma formação prática na sala de aula com alunos na graduação. Podemos relembrar Garcia, que nos mostra como utilizarmos a prática do aluno para a sua própria formação.

Garcia afirma que:

“uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”. E acrescenta “uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central do trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto uma dimensão participativa, flexível e ativa/ investigadora”. (1992, p. 53)

Portanto o diálogo com os colegas e os estudos nos HTPCs são importantes. Isto nos mostra o que Ireland comenta sobre a formação “... *um programa para que seja eficaz é necessário um diálogo constante entre a teoria e a prática*”. (2000, p. 33) Com isso, podemos afirmar o quanto é importante os monitores estarem nas salas de aula para aprenderem a re-conhecer esse espaço tão vivenciado por eles enquanto alunos e agora como professores.

Assim como Em relata que o momento mais importante da capacitação é:

“... quando a teoria se relaciona com a prática”.

Observando, agora, as questões sobre a participação dos monitores na capacitação e cursos⁶, as respostas dadas vão nos apontando caminhos para que possamos entender como ou em que momento houve o diálogo entre a teoria e a prática..

“ Sim, enriqueceu meu conhecimento quanto a minha prática pedagógica”. (No)

“ foi o fio condutor de todo o meu trabalho, sem a capacitação teria sido muito difícil”. (Ms)

“ As reuniões pedagógicas”. (Fn)

Portanto o diálogo entre a teoria e prática acontecia porque:

“A teoria e a prática: o diálogo entre a teoria e a prática não se dá somente nos momentos de leitura e reflexão e aprofundamento teórico, mas também na sua própria reconstrução da ação sistematizando e avaliando individual e coletivamente a sua prática.” (Ireland, 2000, p. 34)

⁶ Participou da capacitação? O que achou? Qual o momento mais importante da capacitação? Tem participado dos cursos oferecidos? Quais? Dê a sua opinião.

Para essa monitora (Do), que antes não havia tido nem prática nem teoria em educação, mas tem muita força de vontade :

“Beneficiou e muito, foi lá onde pude refletir sobre o meu trabalho, trocar experiências e sanar minhas dúvidas.”

É interessante notar como as monitoras relatam as suas idéias sobre dar aulas e como elas foram se construindo como alfabetizadoras. Acreditamos que assim possamos buscar os caminhos para entender o diálogo teoria/prática feito por aqueles que estavam envolvidos tanto com os seus alunos, com os colegas, com a coordenação e principalmente consigo mesmos. Vejamos esta fala:

“Eu pegava um texto e via que tinha tudo a ver com minha sala, eu fazia as atividades, tinha perguntas, palavras cruzadas, caça – palavras. Trabalhei em grupo de duas pessoas, coloquei regras, dessas duas juntei mais duas duplas, eles gostaram muito deste dia. Só que eu não soube aproveitar esse momento, mas eu acho que o professor tem que entender o que é fazer um projeto”. (Ms).

Essas palavras nos mostram como e quanto a monitora estava envolvida com a sua turma, tanto que ela diz. *“Tinha tudo a ver com a minha sala”*; e depois ela percebe que faltou algo, que podia ter rendido mais o desenvolvimento cognitivo da turma, mas um projeto, isto é, poderia ter planejado melhor. Mas como fazê-lo, se estava em seu primeiro ano de trabalho e sem experiência ou sem teoria sobre como e o que planejar?

Isso no faz retornar a Perrenoud (1992), quando ele nos declara o habitus do professor experiente. Compreendemos e concordamos com o autor quando afirma que professores são pessoas que constroem e reconstroem sua vida profissional no cotidiano, pois o professor é um profissional que se confronta com problemas complexos e variados e, mais ainda, sem conhecimento prévio de soluções.

Entretanto nesta declaração destaca-se que os professores sentem que aprender na sala de aula não basta.

“Dar aula é fundamental, mas precisamos ter apoio, os HTPC, os cursos, deveria ter mais palestras”. (En)

Percebemos isto quando nos colocam a importância de estar em sala de aula e também nos encontros com o grupo de colegas e coordenadores. O próximo item é muito importante para continuar a nossa reflexão.

IV – O papel da coordenação e dos HTPCs na formação e /ou capacitação dos monitores:

O papel da coordenação nos HTPCs e na programação dos cursos e capacitação para os monitores foi de muita relevância :

“De suma relevância, pois norteia nosso trabalho, como encaminhar”. (Ci)

Porém, tivemos críticas: uns comentaram que o tempo era curto, outros que o tempo não era bem aproveitado porque não se tinha planejamento para os encontros:

“Sim, apesar de momentos que achei um tempo desperdiçado pela falta de organização entre outras coisas”. (Fn)

“a gente percebia que vocês trabalhavam em cima das coisas que a gente levava, das dúvidas que levássemos, as dúvidas imediatas, não tinham coisas preparadas”. (Ml)

“Nos HTPC tem que ter o lado do estudo e tentar se aprofundar tirando-se as dúvidas. A parte que está organizando não pode ser maior do que a do estudo, precisa ver o que o grupo precisa. Eu acho que tem que ter espaço para a troca de experiência também.” (Ms)

Assim, recordo que durante os anos de trabalho juntos, tivemos muitas discussões e elas surgiram ora porque os monitores necessitavam de mais espaço nos encontros para preparação das aulas e de material, ainda porque era momento de troca de experiências e ora precisavam de desafios para poderem refletir sobre a prática. Como o grupo freqüente nas HTPCs era de mais ou menos 12 monitores por período, ficava difícil acertar as necessidades de todos; mas creio que na maioria das vezes foram bons encontros, pois para nós, coordenadores, eles eram preparados partindo do ponto de chegada do encontro anterior. Quando perguntamos em que o HTPC beneficiou o trabalho em sala de aula, uma monitora nos apontou:

“ Faltou tempo para pesquisa, envolvimento com um grupo de professores que realmente buscassem formas diversas de desenvolver metodologia para EJA e trocas de experiências.” (An)

Hoje, entendo essa fala como indicadora de estudos e pesquisas, e não só de assessoria, como função da Universidade, provavelmente teríamos tido muito mais condições de desenvolver estratégias e materiais didáticos novos, pesquisar e sistematizar o conhecimento que estava sendo construído no grupo.

Nesse ponto podemos retomar Ribeiro (1997, p. 190) que nos alerta que já se sabe da defasagem e da fragilidade da formação dos educadores de jovens e adultos, entretanto, o que precisamos é nos concentrar na produção e na sistematização de conhecimentos que venham contribuir para a “...constituição desse campo pedagógico e, conseqüentemente, para formação de seus educadores”.

Apesar de declararem que a troca de experiência era muito importante, quando perguntamos o que faltou para a sua formação como alfabetizadores de adultos,

os próprios monitores nos declararam que faltou teoria, que faltaram estudos; mas não queriam que se fizessem leituras no horário dos HTPCs.

“... na troca de experiências, é na troca de experiências que posso passar e receber conhecimento, como corrigir falhas”. (Ms)

Entendemos a importância dos HTPCs, pois aquele momento era relevante para que pudessem colocar não só suas dúvidas, mas muito mais, as angústias e ansiedade de não saber lidar com o novo.

“O HTPC era o lugar onde eu conseguia expor minhas inseguranças e obtinha solução junto aos coordenadores”. (No)

Por isso acredito ser muito importante relatarmos o vínculo que foi estabelecido entre os próprios monitores e os coordenadores e seus alunos, pois para que eles pudessem se revelar nesses encontros, foi preciso que fosse desenvolvido um ambiente de confiança e credibilidade. Esta monitora M1 declara em sua entrevista:

“... o que foi legal foi o vínculo que se estabeleceu entre os monitores. Quando a gente percebe que a pessoa é comprometida a gente se compromete, e se não percebe não tem crédito e quando se compromete a gente vai criando um vínculo”.

Mesmo quando os outros monitores não declaram literalmente a importância do vínculo afetivo entre eles, acreditamos que o fizeram quando falavam dos momentos de trocas de experiências onde se desnudavam frente a todos; podemos dizer que existia a confiabilidade, o respeito, a credibilidade; senão não teríamos diálogos tão interessantes como tivemos.

Embora não diretamente dito pelos monitores, acreditamos que os HTPCs foram momentos de revelação, de denúncia, fazer conhecer; isto é, re-velar o que está velado, o que está oculto, disfarçado; momentos de confiança, porque quando se revela

mostra-se a todos o que não se sabe. E este é um momento especial do conhecimento: é o momento em que se descobre o que não se sabe e se descobre o que precisa conhecer. Ao mesmo tempo mostra-se a fragilidade, 'a fraqueza' do não saber.

"Onde eu conseguia expor minhas inseguranças e obtinha solução junto dos coordenadores". (No)

E enquanto co-ordenador, precisamos cuidar para que coordenando as palavras do outro que está se revelando, possamos coordenar a busca do conhecimento.

Algumas vezes, para que o professor falasse de suas experiências e dúvidas, foi necessário um recurso mais provocativo, como quando usamos o filme de Telma Weiz "Por Trás das Letras" e após o filme, houve comentários dos monitores sobre as dificuldades pelas quais estavam passando. E nesse mês, abril de 1999, Eulália, Eduardo e Alessandra expuseram seus casos de forma simples e natural, discutidos com todos os participantes presentes. Nesse momento, ao procurar organizar a prática do professor mostrando seus próprios passos, desvelando a sua prática, buscando encaixar a sua prática na teoria (como os monitores dizem: "naquilo que está no livro"), estamos dialogando com teoria/prática, como declara Ireland:

"A busca da interação entre a teoria e a prática não se dá somente por meio da tentativa de organizar momentos mais formais dedicados ao estudo e aprofundamento teórico mais também por meio da proposta de instrumentalizar o educador para fazer da sua própria prática um campo de reflexão/estudo através da sistematização e da avaliação." (2000, p. 33)

V – Qualidades e habilidades do educador Alfabetizador de Jovem e Adulto⁷:

Nesta questão sobre qualidades que o professor alfabetizador deve ter e o que ele deve conhecer, a resposta que mais apareceu foi: compromisso. Mas a palavra

⁷ Que qualidades o professor alfabetizador deve ter:

não apareceu sozinha, veio acompanhada de outras que a tornaram mais importante. Pois, ter compromisso com o outro, para os monitores, é saber ouvir seus alunos, saber interpretar seus desejos e ansiedades, aprender com o que ouvem e vêem, assim:

“Primeiro ele precisa saber lidar com pessoas, com o ser humano, saber ouvir, aprender com aquilo que ele ouviu, tem que saber isto, depois a parte mais pedagógica que é a partir de cada sala, da necessidade que ele tem, a partir da sala dele, e a partir da necessidade de elaborar a própria atividade. Tem que saber elaborar a atividade ou correr atrás das atividades, aquilo que ele já viu e percebeu em sala de aula.” (Ci)

Essa monitora relata certas competências do professor com algumas palavras que tornam sua fala muito importante para a nossa pesquisa. Quando ela declara *“saber ouvir e aprender com aquilo que ouviu”*, nos remete ao professor reflexivo. Para Schön (1992:89), o professor reflexivo tem que administrar duas grandes dificuldades: uma é aprender a ouvir os alunos, encorajando e dando valor às suas confusões, e outra, é aprender a fazer da escola um lugar onde as pessoas ouçam os alunos.

Outras palavras dessa monitora *“Aquilo que ele já viu e percebeu em sala de aula”*, o olhar para dentro da sua própria sala é a busca da reflexão sobre a prática, é a formação do professor reflexivo e para isso podemos rever Freire para melhor entendermos o diálogo entre teoria e prática:

“E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, um pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”. (1997, p. 72)

Esta é uma habilidade que se aprende na própria prática democrática: ter um olhar reflexivo.

Outras qualidades também apareceram: ser dinâmico, ativo, criativo, ter responsabilidade e respeito. Como podemos observar nesta fala:

“Calma – confiança – paciência – disponibilidade – perseverança – tranquilidade – competência”. (Fn)

Ou ainda temos:

“O professor alfabetizador deve estar sempre preparado para qualquer situação que possa aparecer na sala de aula”. (Co)

Entre os nove entrevistados, todos responderam que o compromisso e a responsabilidade são as características mais importantes dos alfabetizadores de adulto, mas somente uma se dedicou a levantar questões sobre o conhecimento de seu aluno, suas dificuldades e necessidades cognitivas e mais ainda, se preocupou também em fazer uma reflexão sobre o conhecimento que o educador tem que ter sobre o seu objeto de trabalho, que é a leitura e a escrita.

“Eu acho que o alfabetizador tem que saber avaliar, por exemplo, ele tem que saber as fases da escrita, tem que saber para poder interferir para o aluno avançar, tem que mediar. O educador tem que ter caráter de sanar a dificuldade dessa pessoa, respeitar, tentar ser um bom profissional para poder alfabetizar”. (Ms)

Entendemos que esse monitor esteja revelando o que Ribeiro tão claramente afirma:

“Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal”. (2000, p. 194)

As qualidades que esse monitor apresenta: o professor avaliador, observador, mediador (saber fazer a intervenção), aquele que é um bom profissional porque busca os saberes relacionados no contexto de seus alunos.

Temos também nos questionários uma boa resposta sobre o que o alfabetizador deve saber:

“Que o alfabetizando quer ser alfabetizado”. (Ma)

Veremos nas respostas dos alunos que este é de fato o maior desejo: ler e escrever. Essa resposta parece tão óbvia, mas não o é, porque é muito difícil para o monitor inexperiente em educação, inexperiente em alfabetização e completamente inexperiente em alfabetização de adultos entender o significado do que o aluno quer dizer em ser alfabetizado. Ribeiro explica que se precisa *“...de um alto grau de compreensão da estrutura dos conteúdos escolares por um lado e, por outro dos procedimentos mentais de que lançam mão jovens e adultos para resolver problemas práticos do cotidiano...”* (2000, p. 194) e completando, todo esse conhecimento deve fundamentar as propostas pedagógicas da sala de aula.

Para a pergunta: “O que você acha importante que o professor alfabetizador deve saber?”, temos outra resposta que nos leva à mesma reflexão: saber ouvir os alunos.

“Que o aluno adulto realmente sabe o que quer quando procura a sala de aula”. (El)

Fn declara que a maior qualidade do professor alfabetizador é ter:

“Compromisso social e político, além de clareza sobre o objetivo que pretende alcançar com seu trabalho”.

Novamente nos deparamos com a busca, nesses monitores, na construção do professor reflexivo.

Reverendo Goerne podemos notar que os monitores construíram um corpo de valores que sustentam o seu trabalho: o compromisso social, a solidariedade e o respeito pelas diferenças culturais e de pensamentos dos seus alunos e de seus colegas. Assim, podemos dizer que se preocupam com a profissão e Ma relata como qualidade do professor alfabetizador ter: *“Curso superior, postura, assiduidade, sinceridade e amor pela profissão, estabilidade e salário”* (2000)

Para Goerne (2000), é muito importante aparecer essa preocupação sobre a profissionalização do Educador de Jovens e Adultos. O trabalho e as condições de salário para o Educador são muito importantes. Quando o professor fala em amor à profissão e sinceridade, existe uma má interpretação que o coloca como num trabalho voluntarista, e esse é um dos principais motivos que tornam esses programas um fracasso educativo; mas na declaração, acredito (por ter participado dos HTPCs com os monitores) que o amor à profissão é saber o que se deve fazer para se profissionalizar. Precisa-se de políticas sérias, pois sem financiamento público o trabalho continuará sendo de segunda categoria.

VI – Especificidades da sala de aula e de material para a educação de jovens e adultos.

As salas de aula, para nossos monitores, precisariam ser especiais: salas para jovens e adultos. Com carteiras para senhoras e senhores e que tivessem as mesmas regalias que as crianças.

“As salas de aulas para o adulto deveriam ser na escola e com todas regalias as que as crianças têm, com direito a merenda e todos os direitos de um estudante”. (Mn)

“Deveriam ter cadeiras corretas para adultos e não serem salas de fundo de escola”. (Bs)

Lanche, água, banheiros limpos, carteiras para “gente grande”. É pedir muito? Comentam também que o local da sala é o ideal, pois fica na periferia, onde estão os adultos analfabetos. As “queixas” são as iguais de qualquer professora: poder colocar cartazes, ter um espaço para apresentação de trabalhos, portanto o mesmo direito que qualquer estudante tem:

“Os locais são ideais (bairros da periferia). Bom seria se não fossem salas de aulas tradicionais e tivessem uma organização do espaço onde pudéssemos realizar outras atividades como educação física, educação artística, exposições de trabalhos, etc.” (El)

Quanto ao material para sala de aula, dos dez questionários, dois responderam ser o professor o material imprescindível na sala de aula.

“O professor”. (En)

“O aluno e um bom alfabetizador”. (Do)

Entretanto cinco dos monitores acreditam que todo material que se pensa para uma escola, deve se pensar para o aluno adulto também, como lousa, giz, cartolina, tesoura, cola, pincel atômico, jornais e revistas.

“Lousa, giz, material dourado, cartolina, pincel atômico, jornais e revistas.” (Fn)

Temos uma monitora que sabe exatamente o que é não pertencer ao espaço;

“Não tive oportunidade de organizar a sala de aula... Era como se fôssemos intrusos em uma sala onde todos os espaços estivessem milimetricamente restritos às crianças do projeto que se desenvolvia no período diurno. Foi difícil conseguir espaços”. (Co)

Lembro perfeitamente do espaço que foi organizado para crianças do Projeto Criança Cidadã. A Diretora do lugar não colaborou muito com o Programa, apesar de os dois projetos serem desenvolvidos pela mesma administração municipal. Faltavam lâmpadas, o banheiro estava sempre fechado, depois de um ano utilizando esse espaço, ainda tínhamos problemas.

Por outro lado, tivemos uma sala de alfabetização de jovens e adultos dentro de uma escola particular e a monitora ficou muito satisfeita, como ela mesma relata:

“Eu considero a minha sala muito rica. Lá funciona a biblioteca da escola, então temos muitos livros e cartazes. Mas não adianta se você tem uma sala com vídeo, se você não tem sabedoria e não sabe trabalhar. Se tem um bom professor, tem um bom aluno.”(Ma.)

Outra entrevistada que entendeu o significado do material para uma sala de alfabetização de adultos:

“Eu acho que tem que ter letras, palavras, o aluno tem que ter contato com livros, porque muitas vezes eles nem conhecem a letra de seu próprio nome. O aluno tem que ter motivação”. (Ms)

Quanto ao alfabeto móvel, os monitores reconhecem que é de grande ajuda, mas o material dourado ficou enroscado para muitos, tanto que somente dois lembraram da possibilidade de ter esse material; o relato de Do explica porque:

“A única coisa que não foi tão bom de trabalhar com meus alunos foi o material dourado. Eu prefiro jogar dominó com eles, ensinar com o dominó, comprei cartelas de bingo para jogar com eles, prefiro do que material dourado. Se aprenderam não sei, pra mim não convenceu”.

No início do Programa, tivemos recursos para compra de material e o material dourado foi comprado para cada sala de aula. Demos muitas vezes oficina sobre ele, mas como vimos, não foi convincente. Outro material adquirido foi o conjunto de blocos lógicos. Os próprios monitores acharam infantil, tanto que nem o mencionaram nas entrevistas.

VII – Estratégias e conteúdos de aulas para o aluno adulto⁸

No item sobre se há diferença em dar aula para adulto e para criança, os monitores reconheceram que o adulto é diferente porque tem experiência de vida, tem mais pressa de se apropriar dos conteúdos, se interessa pela vida, possui muita força de vontade, enfim:

“Sim, cada fase da vida é uma realidade”. (Ma).

Nas perguntas sobre a organização das aulas e as dificuldades, podemos perceber que cada monitor tem seu jeito e forma de se organizar e organizar as aulas:

“As aulas são organizadas conforme a realidade dos alunos, no final de semana planejo as aulas e vou adaptando conforme a necessidade.”

(Ma)

Mas o “jeito” depende da formação, experiência e informação que se teve. Porque, quando pergunto como os monitores organizam as suas aulas, estou querendo saber se fazem e como fazem o planejamento. Esse é o lado mais prático da formação, é o momento em que o monitor nos mostra que aprende a dar aula, dando aula. Agora podemos entender a monitora citada, Ms, que diz que podia ter aproveitado melhor o momento, (o momento do trabalho que estava sendo feito em grupo) que faltou algo. Faltou planejar. Porque planejar é projetar o que pode acontecer e o que não pode

⁸ Como você organiza as aulas e a sala? Você encontra dificuldade para preparar as aulas?

acontecer numa aula. É saber o que seu aluno precisa e como precisa, para poder organizar os conteúdos e as metodologias.

A improvisação existe; mas é uma improvisação, como nos alerta Perrenoud, a partir de uma experiência anterior já vivenciada; situações complexas na sala de aula, que tanto podem ter acontecido como aluno, como estagiário, ou mesmo situações de experiências vividas como filho, irmão, pais, etc.

“O professor enfrenta a situação a partir do conjunto de esquemas mais ou menos conscientes de que dispõe, esquemas de ação, mas também de percepção, de avaliação, de pensamento. A preparação reúne, organiza informações e materiais em função do projeto didático. Mas também consiste na elaboração de atividades projetada, por outras palavras, de um fio condutor ou de uma linha estratégica.” (Perrenoud 1992, p. 38)

Mas ser professor é viver sempre as situações complexas. Por isso, acredito que seja tão importante trocar experiências, compartilhar com o outro as inseguranças e angústias. Quando o outro, o colega fala, pode-se entender. A reflexão sobre a prática é uma atitude que contribui muito para que o professor não se sinta tão solitário.

Uma monitora relata que:

“Procuró sempre ir de encontro com as necessidades da classe, não deixando, porém, para trás meu lado profissional, atingindo sempre a meta ‘Alfabetizar’”. (Eo)

As respostas revelaram que a maior dificuldade encontrada em sala de aula, foi a de organização de conteúdos :

“A seleção de conteúdos é muito complicada. No início do trabalho nos foi indicado um programa a seguir, e os alunos não davam conta no tempo determinado, isso me deprimia muito”. (Bs)

Outros relataram que as dificuldades aparecem não só na organização de conteúdos, mas também na elaboração das atividades:

“Às vezes tenho dificuldade na elaboração das atividades e na seleção dos conteúdos”. (No)

Para uma entrevistada, a grande dificuldade está em selecionar atividades, porque ela acredita que deve preparar atividades diferenciadas para a sua sala:

“Eu preparo tudo antes, eu não dou nada sem preparar, se o aluno não se interessar pelo tema eles não prestam atenção. Eu preparo pra um, pra outro, eu reparto a lousa e falo: este lado é pra essa turma e este lado para outra”. (Do)

Sabemos das angústias, porque somos professores e passamos por elas também. Não queríamos dar as receitas prontas, porque já sabemos o efeito que elas têm. Não queríamos que esses professores iniciantes se sentissem perdidos, porque a realização de seu trabalho na sala de aula não poderia ser sem intenção pedagógica, afinal os seus alunos sabem por que estão ali e para que.

Entretanto sentem dificuldades em selecionar conteúdos a partir da realidade de seus alunos, porque para isso precisamos de experiência, debates e muita reflexão sobre a própria prática educativa.

Podemos rever Ribeiro(2000) quando enfatiza que é no contexto do cotidiano que aparecerão os conteúdos a serem produzidos e discutidos em sala de aula. E deve-se necessariamente conhecer o modo de aprender dos educandos, identificando a natureza dos conhecimentos práticos e como mobilizar esses conhecimentos para a aprendizagem escolar.

E quanto à preparação de aula e planejamento, para Perrenoud (1992) não é recomendado, de forma alguma, um único modelo na organização do trabalho pedagógico. Cada professor procura o seu próprio modelo, porque cada um tem seu ritmo pessoal, a sua concepção de trabalho, a relação entre preparação e improvisação, o

seu gosto por planejar e a sua eficiência nas tarefas. Cada professor organiza à sua maneira o trabalho a desenvolver com seus alunos: seus projetos e planos de aula ou de curso.

Paulo Freire sempre nos colocou que necessariamente precisamos respeitar a diversidade cultural dos alunos, planejar um ensino crítico e comprometido com a prática libertadora. Entretanto, achamos devidamente oportuno repetir que para refletir sobre a prática e encontrar nela a teoria, e isto é uma das coisas mais difíceis de serem feitas, é necessário que tenhamos profissionais qualificados para orientar esse trabalho de reflexão.

Entendo que o que esses monitores fizeram foi um trabalho muito interessante e as suas angústias e tristezas foram verdadeiras e difíceis de serem administradas pela coordenação.

A próxima análise será sobre os dados das entrevistas com os alunos alfabetizados, num total de 14 entrevistados de 4 salas diferentes e cada sala de uma parte da cidade. Procuramos contemplar todas as regiões da cidade. As entrevistas foram entre o mês de setembro e novembro de 2000. Uma época difícil, pois tínhamos muitas dúvidas sobre a continuidade do Programa.



ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DOS ALFABETIZANDOS

I - Por que procurar o Programa de Combate ao Analfabetismo:

Em relação a essa pergunta foi geral a resposta, clara e direta: vontade de aprender a ler e escrever:

"Eu quero aprender a ler". (Mh)

Outros alunos sabem que querem aprender a ler e dizem o que querem ler:

"Por que eu tenho muita vontade de aprender a ler. Eu tinha muita vontade de pegar o livro e ler". (Me)

"Eu acho bonito quem pega a bíblia pra ler. Quero ler a bíblia". (Ge)

Eu também queria aprender a pegar o ônibus para ir a cidade". (Te)

"Toda a minha vida tive vontade de aprender a ler". (Mc)

"Gostaria muito de aprender a ler : revista, jornal, ler aquela revista da menina da novela que raspou a cabeça, ai que vontade de... Saber ler pra ler tudo que está escrito.. " (Me)

Não aparece nenhuma vez nessas respostas que o motivo para ser alfabetizado seja para melhorar ou arrumar um emprego. Acredito que seja porque os nossos alunos estavam em sua minoria na faixa mais produtiva para o trabalho, ou seja, como vimos na tabela, a faixa etária de alunos entre 14 e 45 anos é em média de 40% dos matriculados. Portanto as respostas são em prol de um sonho e desejo:

"O meu maior sonho é escrever uma carta para mandar para o Japão para uma filha minha que está lá, esse é o meu sonho". (Te)



A aluna Te quando conta como a família recebeu a notícia de que ela iria para escola:

“Aqui não tinha escola e aí eu vi uma senhora entrar aqui com o caderno na mão, aí eu perguntei pra uma delas o que elas faziam e ela falou que ia estudar...escola noturna. Um dia vi a Dilene chegar e perguntei e ela falou se quisesse vir vem. Aquele foi a maior maravilha parece que eu...foi a mesma coisa que abrir a porta do céu...Ah... eu voltei em casa e contei pro marido. Marido tem escola aqui perto! Agora eu vou conseguir... De lá pra cá não parei mais”. (Te)

“O meu sonho é aprender mais, de repente você sai para uma viagem e não sabe ler. Já pensou como é que fica, eu quero aprender mais!”(Fr)

“Meu sonho era estudar. A mulher da escola (merendeira) perguntou se eu sabia ler, eu falei que não. E ela deu uma revista e falou aqui funciona uma classe para adultos a noite. Nossa é o meu maior sonho, só que meu marido nunca deixou, é por causa das crianças, mas aqui ele deixa”. (Mh)

“Meu sonho é quando eu sair da escola, sair bem estudada, por que quando entrei aqui não sabia nada”.(As)

“Na minha idade aprender escrever e ler é o bastante”. (Mc)

Essa última resposta é tão simples, que parece que a vida acabou; só importa isso! Entretanto ela mesma, logo após, nos informa que quer aprender a escrever uma carta:

“Eu vou continuar aprendendo, quero escrever carta. Às vezes eu quero mandar uma cartinha para meu cunhado e não tenho assunto”. (Mc)

No meio da entrevista com Mh aparece como ela veio procurar o Programa. Aliás, não procurou, alguém veio até ela e a alertou. Outros procuraram, pois o desejo de ser independente falou mais forte:

“Procurei pelo seguinte. Eu tinha muita vontade de um dia assinar meu nome, porque eu assinava, mas com muita dificuldade, então quando ia na cidade e pegava um cheque pra levar pra desconta num banco... eu vivia perguntando pros outros: Onde fica esse banco? O seu moço, faz o favos? Vivia quebrando a cabeça Pra pegar um ônibus às vezes a gente pegava errado, queria ir pra praça e pegava tudo errado.”
(Te)

Muitos foram convencidos por amigos:

“Foi um colega meu que me falou deste curso. Eu me interessei. Eu preciso aprender a ler”(Fr)

“Uma colega minha que já estudava me animou, eu entrei este ano”.
(Om)

Outros, ainda, freqüentam a escola com a família:

Eu...só sabia um pouco, não lia direito, mas sabia escrever meu nome. Ele (o marido) começou da primeira série porque ele não sabia nada. Um dia a professora, que era muito amiga da gente, chegou em casa e pediu ajuda. Dá pra senhora arruma umas pessoas pra segunda série, porque eu só vou continuar se tiver uns quinze alunos. Sabe professora eu vou ajudar a senhora. Aí, entrou eu e mais dois. E a minha filha de oito anos vem junto pra não ficar sozinha em casa”. (Js)

Os motivos que levaram os alunos a não freqüentarem a escola são diversos, mesmo não tendo feito essa pergunta, a resposta veio. Acredito na voz que se solta de cada um, na palavra que não é dita, por falta de oportunidade:

“Porque minha mãe não pôs eu na escola, só meu irmão mais novo do que eu, e eu fiquei só trabalhando na roça, naquele tempo o pai da gente só fazia botar a gente pra trabalhar”.(Me)

“Antigamente os pais só mandavam pra escola os filhos homens”.(Om)

“Meu pai morreu cedo eu era muito nova, tive que ir trabalhar na roça para ajudar a sustentar a casa e depois logo casei, o marido não deixou, por causa dos filhos”. (Mh)

“Eu morava no sítio, quem mora no sítio é muito mais difícil, depois vim pra cidade e depois tinha que criar meu filhos, nunca sobrava tempo pra mim”. (Te)

São diversos os motivos, mas sabemos que todos têm a mesma essência. Quando analisados, como já o fizemos no início deste trabalho, os bolsões de analfabetismo se identificam com os bolsões de miséria, como é sublinhado por Sérgio Haddad. Só que os alunos não percebem, isto é, não têm consciência de seu próprio estado de pobreza e julgam colocando a culpa em seus pais ou como fatalismo. E percebemos que tanto os monitores quanto os alunos ainda não compreendem o significado do analfabetismo. Alguns monitores sabem, como já demonstrado, mas a maioria não. A formação em serviço começa a apresentar as suas lacunas.

Temos aquele aluno que acha que a escola é um presente e não um direito:

“A escola pra mim é tudo, a gente agradece por achar uma pessoa pra ensinar a gente porque não é fácil uma professora ensinar um adulto”.

O que os alunos não sabem: temos professores, mas não temos um ensino para jovens e adultos. O que não temos é vontade política.

Quando perguntamos aos alunos sobre a importância da escola e se ela deveria ser só para jovens e adultos, tivemos as seguintes respostas:

“Escola é ter um bom professor, onde aprende realmente a viver e como se comportar direito.” (Mp)

“Escola significa tudo. Se não fosse escola como que a pessoa ia aprender”. (Om)

“Escola é o lugar pra gente aprender”.(Om)

Cada aluno vê, pensa a escola com algumas diferenças; a aluna (Om) julga que se não existisse escola, ela não aprenderia nada. No entanto ela mesma diz:

“Quando eu falo eu faço, isso eu faço mesmo, eu aprendi a costurar sozinha. Tudo o que eu queria aprender eu aprendi e não teve mãe pra me ensinar”. (Om)

Para At escola agora faz parte da vida dela e de seu marido:

“Os filhos já estudaram, agora é a nossa vez”. (At)

A maioria dos entrevistados, 86%, é a favor de uma escola só para eles, ou apenas uma sala boa para eles, porque:

“O adulto.... é bem melhor não misturar criança com adulto e nem com jovem”. (Fa)

“Acho que deveria ser assim, separado. Aqui a gente tem que subir tantas escadas e a gente fica até cansada...” (Mh)

“Criança....é quebrar a cabeça”.(Js)

As salas onde funcionam as classes para alfabetização de jovens e adultos são geralmente de escolas para crianças, com carteiras pequenas e algumas delas funcionam com supletivo. Durante o dia, são as crianças que usam as salas e à noite, adolescentes ou jovens. Quando as aulas de alfabetização funcionam à noite, os adultos e os adolescentes se encontram e, como vimos, nossos alunos não se sentiam muito à vontade. Não há preocupação na adequação de escola ou mesmo salas para o funcionamento do ensino para jovens e adultos.

Mas temos uma aluna que não se importa se a escola é para jovem ou para adulto:

Eu acharia bom, porque o que um não sabe o jovem pode saber muito mais...o jovem faz a gente viver...eu vivo por causa do jovem...eu tenho cabeça, mas tem muito jovem que tem mais cabeça que a gente mesmo..” (Te)

E o que é que a família pensa de seus pais, irmãos tios voltarem a estudar?

“Os filhos acharam ótimo, pegaram meu caderno e falaram que está maravilhoso”. (Te)

“Eles acharam bom e falaram: mãe é bom você aprender a ler”. (Me)

Um aluno, que voltou a estudar porque se aposentou por motivos médicos, agora está fazendo cursinho de noivo, com casamento marcado; os filhos comentam:

“Estudar você pode, trabalhar não”. (Ot)

Nas falas desses alunos, percebemos o carinho da família e a alegria de estarem estudando. Lembro-me nas entrevistas, do brilho no olhar e do orgulho de estar na escola. A escola dá um certo “status”. No início podem até sentir-se envergonhados, como declara Js.

“Ele não queria vir, sentia muita vergonha”.

Mas, hoje, sente orgulho, até me contou ter fechado seu bar para não faltar à escola.

Neste primeiro item, queríamos conhecer as necessidades e as expectativas dos educandos. Vimos o quanto a escola é importante, ela dá um status para quem a freqüenta; eles se sentem orgulhosos de fazer parte de um grupo que tem uma escola, uma professora que podem lhes proporcionar liberdade e autonomia.

Quanto o nosso povo precisa de uma escola e quantos não sabem que têm direito a ela! E quanto temos que aprender com nossos alunos!

Podemos dizer que, em termos de escolaridade, entre os entrevistados, apenas dois alunos declararam e comprovaram terem freqüentado pelo menos um ano a escola. Isto nos deixa 87% dos entrevistados que estavam no início da alfabetização; apenas dois alunos declararam nunca ter entrado numa escola para estudar:

“Eu não posso falar pra senhora porque eu não conheço escola, é a primeira vez que eu estudo” (Te)

Vamos abordar o que significou freqüentar as aulas de alfabetização

II - Os benefícios provocados pela frequência às aulas⁹

Ao serem questionados no que as aulas mudaram a própria vida, um aluno declarou que estava muito empenhado em aprender a ler e quando perguntamos o que ele já havia aprendido, falou com muita humildade:

“Ontem a professora deu uma lição que mandava a gente escrever cenoura e tomate (estavam fazendo uma lista de compras para salada) e quando eu acertava a palavrinha, Nossa Senhora... Às vezes a gente tá assistindo televisão e passa alguma palavrinha que eu sei ler. Ônibus, por exemplo: Brasil Novo, Parque Alexandria, eu já sei.” (As)

“Escrevo carta para meus filhos e eles notaram a diferença depois que comecei a estudar”. (Fa)

“Antes tudo que tinha que perguntar pro meu marido, agora não, eu sei todo o alfabeto e leio os bilhetes da professora de meus filhos” . (Mh)

Somente uma aluna falou da matemática:

“Gosto da conta de dividir, eu sabia de mais e de menos, mas essa eu não sabia, foi difícil eu aprender, mas não demorou uma semana... eu aprendi”. (Om)

“Aprendi mais. Tinha coisas que eu não sabia. Agora eu converso mais na escola com meus amigos.” (Mp)

Quanto à aula, ressaltando-se do que gostaram ou não, temos respostas muito convictas:

⁹ Depois que freqüentou as aulas o que mudou em sua vida?



Não gosto do que não posso acompanhar, como o ditado, se for muito rápido eu não consigo acompanhar. (Ma)

Entretanto, quando o professor prepara uma aula dinâmica ou uma aula diferente, são só elogios:

“Gosto da aula que a gente recortou, colou, pintou e escreveu o nome das coisas, tive que descobrir muitos nomes. A professora escreveu assim...esqueci, mas meu marido gostou, ela elogiou, coloquei tudo direitinho”. (An)

Esse trabalho a que An se refere, foi muito elogiado por todos os entrevistados e gostaram muito quando foram elogiados no próprio trabalho pela professora e os familiares leram.

Vemos, nessas falas, a necessidade de ser elogiado. Faz a auto estima ser recuperada sabermos o quanto são capazes e o quanto podem desenvolver a língua escrita.

Outros, porém, gostam de aulas com atividades menos lúdicas:

“Ela manda a gente caçar palavras. Eu adoro, ela dá um texto e vai mandando a gente caçar as palavras. Ela dá histórias para os alunos do outro lado e manda eles lerem, tem muita coisa que eu sei ler, mas eu não leio alto porque tenho vergonha”. (Mh)

“Eu gosto muito quando ela passa texto do livro, eu adoro!” (Fr)

“Uma aula com desenho não me interessa, já uma continha de matemática me interessa, mas o que eu quero é aprender a ler e a escrever. Às vezes ela passa ditado e a gente acerta a escrever uma palavrinha, isso é bacana. Ela corrige e põe parabéns, pra mim isso é tudo”. (An)

Vemos que o reconhecimento através de um elogio do trabalho realizado por eles é muito bem aceito, faz muito bem para o aluno. Podemos perceber, também, que as aulas devem ser variadas, pois cada um elogia um tipo de aula. As mulheres parecem aceitar melhor as aulas com dinâmica e lúdicas. Os homens gostam mais de fazer contas. Foram as mulheres que mais se interessaram por aulas diversificadas.

Essa aluna, Mc, queria muito aprender a escrever uma carta, e essa foi a aula de que ela mais gostou:

“Todas as aulas que ela dá pra nós são boas. Eu gostei quando ela falou: hoje nós vamos aprender a fazer carta. Ela deu a folha e o envelope pra gente. Ela ensinou tudo como se escreve uma carta”.

No dia do professor, ele ganhou uma surpresa, como ela mesma diz:

“Sabe no dia do professor nós fizemos uma surpresinha pra ela, foi gostoso”.

Esses nossos alunos, como afirma Arroyo, que foram precocemente preparados para a vida, para a produção e para o trabalho, não tiveram o direito ao tempo e ao espaço necessário para viverem a experiência social e cultural da escola, tão indispensável às pessoas da classe média.

“O cidadão - trabalhador é excluído exatamente desse algo mais que uma experiência de escola vivida lentamente dá aos filhos dos não trabalhadores manuais”. (1997, p. 51)

Haddad e Arroyo (1997) confirmam a negação existente à classe trabalhadora ao espaço de convivência, de solidariedade, do lazer e da cultura. Espaço de transmissão, de conhecimento, de convivência, de encontros e desencontros.

Paulo Freire, em seu trabalho de alfabetização, percebeu muito cedo a importância de o aluno jovem e adulto participar ativamente de ações culturais que os envolvessem e vissem a importância de sua própria história e cultura. Essa foi mais uma grande lacuna neste projeto, apesar de serem feitos alguns ensaios. Levamos as turmas

ao teatro, cinema, participamos de festas na comunidade, entretanto percebemos que esse espaço, a sua própria cultura, já tinha sido roubada há muitos anos. Como muitos nos disseram queriam “apenas” aprender a ler e a escrever. O entusiasmo para “essas coisas”, danças, festas, teatro etc., era na verdade, muito fraco.

Muitas vezes sentimos nos monitores pouco entusiasmo para liderarem atividades culturais ou de lazer, por isso, concordamos com Bicudo, que a nossa formação de professores é sem motivação tanto para alunos, como para professores e nossa proposta curricular é pobre, sem vida social e cultural:

“Como produto, a pobreza formadora, os curtos horizontes culturais de nossos professores e dos centros onde se deveriam formar, o tecnicismo docente para a desmotivadora tarefa de transmitir habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo”. (1996, p. 52)

Apesar dos Parâmetros Curriculares para a formação de professores evidenciarem a necessidade de o futuro professor vivenciar a cultura de sua região, ainda não mudamos nada na formação que está ocorrendo. Temos que reconhecer que precisamos dar um salto qualitativo, só assim poderemos construir um perfil de professores para que possamos construir uma nova escola: a necessária - a escola para a educação popular.

III - Descrição do bom professor e do bom aluno¹⁰

Quanto às características da professora apontadas como importantes para os alunos, uma resposta foi unânime: a professora é legal, é boazinha. Temos algumas falas que nos colocam um perfil definido de professora:

“A professora é muito legal, tem a maior das paciências, ela dá a maior atenção para o pessoal da alfabetização porque eles precisam mais do que os que já sabem mais”. (Fr)

¹⁰ O que achou da professora? O que mais gostou da professora? E do aluno?

Eu adoro. Eu acho bom vir aprender, a professora ensina letrinha por letrinha, ensina muito bem". (Mt)

"Ensina o que agente não sabe. Ela explica". (Fa)

"Eu gosto da paciência dela, é legal, ela passa as coisas e depois torna a voltar, não adianta por na lousa". (Ar)

"É uma pessoa que eu não tenho o que falar dela, ela respeita, tudo pra ela é igual irmão, deixa a gente à vontade" (Am)

Podemos notar que o que mais querem de um professor é a paciência, a atenção e a explicação. Naquela nossa entrevista de 1999, (descrita no Capítulo III), quando perguntamos aos monitores as qualidades do professor, essas também apareceram.

Mais uma qualidade muito importante, além da paciência: o respeito

"Eu gosto de tudo, o jeito que ela explica, se você não entende ela vem na sua carteira, ela não grita, espero continuar muito tempo com ela". (Mh)

Em muitas falas, aparece o não ser brava, não gritar, ter paciência, isto é, como enfatiza Haddad (!997:179) parece que essas declarações dos alunos estão ligadas às suas próprias histórias de vida. Os alunos ou seus filhos freqüentaram uma escola violenta, onde a marca das perseguições de professores, ou por castigos corporais ou por notas, foi a tônica do dia a dia.

Observemos esta declaração:

"A delicadeza dela, ela é uma pessoa que não tem orgulho, pra ela todos é a mesma coisa, como irmã. Ela respeita, tem carinho, é aquela coisa com gente, como irmã para irmã. Sabe aquela professora

carrancuda, a gente fica sem jeito! Ela não. Ela deixa a gente à vontade, pode perguntar, pode ficar chamando ela atende". (An)

Nós é que ficamos sem jeito diante dessa declaração. Sabemos que tratar as pessoas com educação é o mínimo que podemos fazer. Para os alunos tratar as pessoas como pessoas dentro de uma sala de aula, é ser bom Educador.

Para Js a sala de aula e o professor:

"É uma coisa boa, a gente só aprende o que é bom. Estudar pra ser uma pessoa boa. O estudo é uma coisa que só tenho inveja....acho lindo abrir uma bíblia e ler."

Essa aluna ainda acrescenta:

"Professora é muito importante, só ensina o que é bom pra gente, não ensina nada errado, se todo jovem fosse pra escola seria gente. Aluno se for inteligente é uma beleza. Todos ficam contentes. A professora fica contente." (Mp)

Pra mim ele me ensinou a andar, porque eu andava às escuras, eu tenho uma inveja tão grande das pessoas que sabem ler a Bíblia e o jornal". (Ar)

Essa ligação afetiva, que recupera a auto-estima, mostra o quanto é bom ser amado, ser querido, existir para alguém, saber que alguém o espera, que sente sua falta. Aqueles que freqüentaram a escola sabem muito bem o que é isso; mas, para aqueles que não tiveram o direito, principalmente as mulheres, a quem foram negados tantos direitos, como elas mesmas nos declaram "os homens vão para a escola", este é um momento especial. Momento de aprender a ler e escrever, a realização de um sonho; saber que existe alguém que dá atenção, recupera a auto-estima; saber principalmente que é alguém, quando o professor faz a chamada, seu nome está na lista; quando falta, o professor pergunta se alguém sabe porque faltou - "simplesmente eu existo".

Outras qualidades do professor especial apareceram:

“Eu acho que a professora de adulto tem que ser diferente da professora de criança. Tem que ser igual a nossa, do jeito que ela é. Se, estão conversando muito ela manda parar, ela até ameaçou uma aluna de tirar o nome dela da lista, que faltava muito e quando vinha conversava. Não dá pra ter baderna. Eu acho que como essa daí não tem mais. Ela é muito prestativa, educadinha, a gente faz as coisas no caderno errado, ela não chama a atenção ela vem e explica, se for preciso pegar na mão ela pega”. (Mc)

Nessas palavras da aluna, podemos observar que a professora tem que ser diferente e ao mesmo tempo, uma professora que ela conhece: professora aprovada na escola de seus filhos ou netos, que não admite o barulho, que não admite as diferenças.

Acredito que esses alunos por não conhecerem outras alternativas de sala de aula ou de professora, nos dão respostas contraditórias: Querem uma professora diferente, sabem que tem que ser diferente, mas se confrontam com as qualidades que são exaltadas nas professoras das escolas que conhecem.

Para os alunos, a professora é educadinha, e pega até na mão. Essas respostas nos fazem pensar se não há, aí, um indício da infantilização do próprio aluno pedindo ao professor para ser criança. E essa contradição está aparecendo a todo momento.

Para Bicudo, uma construção histórica de nosso sistema de formação de professores nos dá uma característica de professores que permeia o ensino básico e conseqüentemente traça o perfil do professor:

“Ela é uma resposta a um projeto moralizante, tutelar dos setores populares. Educar ociosos e vagabundos, tutelar um povo infantilizado, torná-lo ordeiro e dedicado ao trabalho, habilitá-lo com as competências rudimentares para sua inserção mínima no mundo letrado, qualifica-lo rudimentarmente para o trabalho moderno”. (1996, p. 51)

Mas não é esse o professor que estamos procurando. Procuramos um professor que se construa e se revele um jequitibá, na concepção de Rubem Alves, se construa e se revele um curioso de seus alunos e de si mesmo, na concepção de Paulo Freire

Quanto à convivência com os colegas de classe:

“Nós brinca muito, nós se diverte muito, nós bate papo. Ah! Sei lá, a gente em casa, sabe como é que é, não tem dia que a gente não tem problema, não é mesmo? Aqui a gente chega aquilo tudo desapareceu. A gente chega em casa a gente é outro, dá até pra pensar melhor nos problemas, não tem comparação”.(Te)

O lugar na escola, como declara Haddad (1997), é a necessidade de estar junto compartilhando com o outro seus sonhos, é a defesa natural de quem procura recuperar a sua humanidade.

“Nós bate papo”.

“...a escola pode ser muito mais. Ela é na verdade, um grande espaço social de convivência daqueles que são sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É também, um local de fala dos que não têm voz no dia-a-dia; de participação daqueles acostumados a obedecer; de encontro dos desencontrados, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento”.
(Haddad, 1997, p. 166)

O professor precisa entender a escola como espaço cultural, social e de convivência; a escola como espaço do aluno, para o aluno e com o aluno; e a escola, também, para ser seu espaço; espaço de produção e reconstrução de conhecimento.

O próximo item procura nas falas dos alunos encontrar os materiais e as especificidades da sala de aula.

“Que material de sala de aula eu preciso para estudar? Eu preciso de um lugar para estudar, de um lugar para estudar”.

IV – As especificidades da sala de aula e de materiais para a Educação de Jovens e Adultos¹¹

Quanto à sala de aula :

“Eu acho que deveria ser mais bonita. Nós devia ter uma sala só pra nós, por que nós podia decorar a parede com nossos trabalhos, mas nós não pode”. (Fa)

Os alunos alfabetizando gostariam muito de ter uma sala de aula só para eles. Mas o que nós queríamos saber, também, era de que eles sentiam falta para uma sala de aula só para eles. Senti na entrevista, quando os alunos respondiam essa questão, um agradecimento por existir o que já estava ali: aquela sala de aula de alfabetização. Então as respostas foram:

Sobre o material para as aulas, para 75% dos alunos, deve ser o próprio caderno, lápis e borracha e, com isso, nada mais falta:

“Tudo eu acho bom, acho que não falta nada!”. (An)

Entretanto, aqueles que já haviam freqüentado escola ou tinham experiência de seus filhos, portanto conhecedores do ambiente escolar, pediram:

“Eu acho que deveria ter um livro pra gente ter uma lição. Ter o livro pra levar pra casa” (Fr)

“Eu acho que deveria ter um livro pra gente fazer lição, ler a lição”.(Fa)

Assim quando falamos do material, eles pedem a cartilha:

¹¹ Que material deveria ter na escola para adulto? Como você acha que deveria ser uma escola para o adulto?

Queria tanto uma cartilha, minha irmã estudou até o 4º ano e com ela (a cartilha) daquela tempo ela (irmã) ensina a minha filha (Js)

Quando perguntávamos por que queriam cartilha, respondiam que era fácil de ler. Acredito que seja porque faz parte do imaginário de ser aluno: ter uma cartilha, como aquela que ele não pôde ter no seu tempo de infância. Carregar nos braços uma cartilha, um livro, isso é importante. O livro, só o carrega quem sabe ler.

Outra coisa que podemos argumentar é o quanto faz bem ter algo em que se apoiar em casa e ter algo que se possa ler, poder dizer: “isto eu sei ler”.

“E ter uma cartilha boa porque não tivemos cartilha que preste, porque a cartilha (o livro Viver e Aprender I), eu mesmo não consigo seguir porque é pra 5ª. série. Não é cartilha pro primeiro ano, é muito difícil, era bom uma cartilha mais explicada, que empurrasse a gente”.(Ot)

Precisamos recorrer à Ribeiro pois ela enfatiza o desafio que temos pela frente em aprender a considerar a especificidade do modo de aprender do jovem e adulto:

“...já dispõem de um universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios dos adultos, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida”. (1997, p. 191)

Este é um grande desafio. Entretanto estamos nos detendo na formação dos educadores de jovens e adultos numa perspectiva popular. Sabemos o quanto é

necessária a pesquisa que Ribeiro nos coloca, até para podermos ter uma boa formação inicial e continuada.

No capítulo seguinte estaremos concluindo e ao mesmo tempo, sugerindo subsídios para a formação do educador popular alfabetizador de jovens e adultos.

CAPÍTULO V

REFLEXÕES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO



Pelo momento, é parte significativa, porque apresenta toda a nossa experiência dos últimos dez anos e principalmente porque oferece a oportunidade de pesquisar e avaliar o nosso trabalho, que foi realizado em conjunto com a Prefeitura de Curitiba-Paraná. Com esse estudo, podemos refletir sobre as dificuldades que encontramos no trabalho com a Secretaria de Educação de Curitiba-Paraná, as dificuldades de trabalhar a formação e formação de educadores de jovens e adultos para obter a universidade.

CAPÍTULO V

Dada a natureza do trabalho, é necessário e válido sobre o nosso trabalho, a importância de estabelecermos de jovens e adultos sobre pessoas. Assim, devemos pensar a proposta para que possamos melhor compreender a formação de jovens e adultos e a formação dos educadores com os seus conhecimentos.

Neste capítulo, apresentamos algumas das nossas ideias, levando em consideração as experiências e conhecimentos que adquirimos ao longo.

REFLEXÕES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Este capítulo trata da formação de educadores de jovens e adultos que estão presentes nas comunidades e grupos, com o intuito de aprofundar a formação de jovens e adultos.

Como os estudos, sobre a história da educação, observamos que o Brasil nos oferece desafios e oportunidades de aprendizagem no âmbito da EJA, através dos trabalhos de Paulo Freire. Podemos dizer que antes e depois de Paulo Freire.

O trabalho metodológico da cultura de Paulo Freire nos permite a visão que a educação tem de jovens e adultos educando.

No II Congresso Nacional de Educação do Brasil de 1970, foi realizada uma reunião de trabalho com o intuito de discutir a possibilidade de novas diretrizes e de educadores responsáveis por educar os jovens e os adultos educando. Foram estabelecidas diretrizes e objetivos de ensino, visando a formação de educadores que tenham um novo olhar metodológico de jovens e de uma formação de vida.

O trabalho metodológico em EJA, Rio Grande do Norte, possui uma experiência de formação de professores realizada em EJA e de formação. Os educadores devem ter uma visão de processo educacional de formação e metodologia, visando a valorização e a cultura, os valores, sempre em que se deve a possibilidade de realizar o

Este momento é muito significativo, porque retomamos toda a nossa experiência dos últimos dez anos e principalmente porque tivemos a oportunidade de pesquisar e analisar o nosso trabalho, que foi realizado em conjunto com a Prefeitura de Presidente Prudente. Com esses estudos, pudemos refletir sobre as dificuldades que apareceram no convênio com a Secretaria de Educação de Presidente Prudente, as dificuldades em realizar a capacitação e formação de alfabetizadores de jovens e adultos para alunos universitários.

Desde o instante em que começamos a refletir sobre o nosso trabalho, a capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos esteve presente. Assim, decidimos estudar e pesquisar para que pudéssemos melhor compreender a Educação de Jovens e Adultos e a formação desses educadores com as suas especificidades.

Neste capítulo procuramos retomar os nossos estudos, fazendo um fechamento de cada capítulo enunciando o que aprendemos até aqui.

Iniciamos o primeiro capítulo com um breve histórico sobre a EJA e a formação inicial e continuada de alfabetizadores de jovens e adultos que esteve presente nas campanhas e programas desde a década de 50 do século passado.

Com os estudos feitos, através da bibliografia consultada, observamos que o Brasil nos últimos cinquenta anos viveu momentos de desenvolvimento na área de EJA, através dos trabalhos de Paulo Freire. Podemos dizer que temos a EJA antes e depois de Paulo Freire.

O conceito antropológico de cultura de Paulo Freire modificou a visão que os educadores tinham do jovem e adulto analfabeto.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958 foi reconhecido que através de campanhas não se acaba com o analfabetismo. Abriu-se a possibilidade para novas diretrizes e os educadores responderam apresentando muitos trabalhos no referido congresso. Muitas experiências locais começam a aparecer no cenário nacional. Experiências em alfabetização que tomavam um novo rumo: conscientização do povo e de sua condição de vida.

O trabalho desenvolvido em Natal, Rio Grande do Norte, trouxe uma experiência de formação de professores realizada em Centro de Formação. Um trabalho desenvolvido através do processo democrático de discussão e participação, resgatando e valorizando a cultura, ao mesmo tempo em que se tinha a possibilidade de realizar o

trabalho de educação. Assim, podemos afirmar que uma nova escola estava se construindo: uma escola participativa que se aproximava da realidade para interpretá-la e transformá-la.

O movimento militar de 1964 faz desaparecer toda a riqueza que o Brasil vinha realizando em matéria de educação de adultos.

Após esse movimento castrador e ditador, surge o MOBRAL como resposta do Governo Federal à população brasileira. Quando analisamos o MOBRAL, percebemos que foi um programa autoritário e centralizador e com objetivos políticos de preparar mão de obra, qualificar o trabalhador num caráter economicista. O Governo Federal mesmo sabendo que campanhas e programas não davam certo, investiu e propagou esse modelo de alfabetização pelo Brasil todo e durante 15 anos. E os professores, que já estavam sendo mal formados, receberam treinamento de como utilizar o material que chegava pronto, que fora estruturado pela central do MOBRAL. Com isso, podemos dizer que o que restava ao professor era seguir um manual.

Ainda no primeiro capítulo, observamos que após o MOBRAL, começa a surgir a “moda” da parceria. O Governo começa a dividir as suas responsabilidades e chama a sociedade civil a compartilhar com o que ele mesmo não deu conta de fazer: Alfabetizar. Promessa, novamente reiterada, em 1990 na grande conferência de Jomtiem: Em dez anos estaríamos cumprindo a dívida social do analfabetismo.

As parcerias foram sendo entendidas de várias formas. Uma foram feitas entre municípios e as universidades, como foi o nosso caso. Outras foram feitas municípios e movimentos sociais, como o caso do MOVA. Outras com Ongs, outras com empresas e universidades e muitas outras parcerias foram aparecendo.

Privilegiamos o estudo da parceria da Prefeitura de São Paulo com os movimentos sociais e populares, porque acreditamos ter sido essa muito significativa. O MOVA – Movimento de Alfabetização- liderado inicialmente por Paulo Freire trouxe um novo modelo, uma nova estrutura, tanto de parceria quanto de formação de educador popular alfabetizador, que está servindo de modelo para muitos trabalhos de alfabetização desenvolvidos no Brasil.

Com esse estudo, aprendemos a olhar as reivindicações dos movimentos sociais e populares como parceiros de forma horizontal, isto é, que participam de todo o processo do projeto ou programa que será desenvolvido. Parceiros comprometidos com

a elaboração, execução e avaliação do processo na Educação de Jovens e Adultos. Aprendemos que a função do Estado é indispensável num contexto democrático e popular e que a formação de educadores alfabetizadores de adulto é construída na medida em que as parcerias vão se consolidando, respeitando os conhecimentos. A formação inicial do professor é muito importante, tanto como formação acadêmica, para atingir a escolaridade necessária, quanto à formação política dos movimentos do qual faz parte.

Sabemos o quanto é importante reconhecer os saberes construídos dentro dos movimentos sociais, tanto conhecimentos da zona urbana como os do campo, tanto quanto os conhecimentos acadêmicos científicos sistematizados.

Tomamos conhecimento de outras parcerias através de estudos bibliográficos e de entrevistas e vimos a importância e a função da universidade pesquisando e promovendo cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, assim como participando efetivamente do desenvolvimento de trabalhos junto com a comunidade. Cumprindo, assim, o seu papel na socialização e construção do saber, bem como o interesse, cada vez maior, das prefeituras em reconhecer a contribuição dessas universidades.

O Governo institucionalizou outras formas de parceria: O Programa de Alfabetização Solidária, PAS, que acreditamos, está no lugar do MOBREAL, uma parceria com empresas, municípios e universidades e outra como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA – convênio firmado entre o INCRA, MST e a Universidade. Um pouco diferente uma da outra, mas as duas amarradas pela burocracia das instituições conveniadas. As duas com programas prontos, com a diferença de a universidade estar como interveniente, entretanto, como a burocracia emperra os trabalhos, pouca coisa cabe à universidade. Mas o que podemos afirmar é que muitas universidades que não tinham trabalhos desenvolvidos em EJA, hoje, estão se abrindo para pesquisas e extensão nessa área.

Estudamos e vivenciamos a formação de educadores para realizar esses programas. Podemos dizer que o que o Governo Federal deseja é, como os seus representantes dizem, dar o pontapé inicial da escolaridade possibilitando um ano de alfabetização e depois a sociedade civil que dê “conta” da continuidade.

No capítulo II fizemos uma reflexão sobre a formação de professores. Vimos quantas discussões aconteceram para poder desenvolver uma formação inicial de acordo com a nossa cultura e tradição. Vimos que no Estado de São Paulo, as universidades se reuniram e chegaram se à conclusão de que o lugar de formação de professores é o curso de Pedagogia. Entretanto o Governo insiste no Instituto Superior de Educação com a Escola Normal Superior para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Confrontamo-nos com a fragilidade da formação inicial de professores. Fomos buscar na bibliografia alguns autores que compreendíamos capazes de esclarecer a formação do professor para depois confrontarmos com os que trabalham com a EJA e assim encontrarmos caminhos para a formação inicial dos alfabetizadores de jovens e adultos, só que estávamos à procura de uma formação muito especial: a do educador popular.

À medida que entrávamos nas reflexões sobre formação de professor nos certificávamos de que tínhamos que encontrar estudos sobre o educador popular e muito mais, sobre a sua formação. Desde que iniciamos trabalhos em alfabetização de jovens e adultos, tivemos contatos com alunos universitários e a nossa própria formação não era de um educador popular. Mesmo com algumas leituras da obra de Paulo Freire, pois na graduação são poucos professores que possibilitaram o encontro com o nosso mestre, ainda não tínhamos percebido a importância dessa formação.

Entretanto, em contato com alguns grupos, como os que participam do Fórum Paulista em EJA, participando dos Seminários de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA, descobrimos que procurávamos o Educador Popular. Pois este é comprometido social e politicamente com a sua comunidade ou com as populações excluídas ou então se compromete com a comunidade, porque sabe do direito de ser um cidadão brasileiro, sabe da necessidade de promover a aquisição da língua escrita para aqueles a quem não foi concedido o direito de ler e escrever.

Assim, nesse capítulo encontramos autores que nos indicam como deve ser a formação do professor, como sintetizamos a seguir.

Perrenoud (1992) analisa o professor do ponto de vista social mostrando que um professor não se profissionaliza sozinho e nem na formação acadêmica, mas a sua história de vida, a conquista da autonomia, tanto quanto a sua escolarização

favorece o seu comprometimento com sua formação e profissionalização. O professor necessariamente precisa estar em contato com todo o universo que o cerca: sindicatos, colegas, a escola, a comunidade, a universidade, etc. Assim estaria construindo conceitos e atividades didáticas, bem como estaria assumindo a sua formação contínua e sendo responsável pela sua própria qualificação. Esse autor ainda nos explica que o professor adquire na sua vida um *habitus* e que em sala de aula usa-o para situações diversas do cotidiano, pois ser professor é fazer parte de uma profissão complexa. Essa contribuição nos conduz a refletir que o Educador Popular também se constrói a partir de sua história de vida e de seu comprometimento com a sua formação e com aqueles com os quais está envolvido. Podemos completar: o Educador Popular é aquele que se envolve política e socialmente com a sua realidade para que, interpretando-a, possa transformá-la.

Schön (1992) e Garcia (1992) nos oferecem indicadores de como poderia ser a formação de professores. Acreditam que a formação deva passar por momentos de prática, onde os futuros professores devam estar em contato com diferentes situações de sala de aula, para que possam ser analisadas junto com outros professores mais experientes. Especialmente Schön nos alerta para o professor reflexivo: aquele que faz uma retrospectiva de sua aula; aquele que não tem respostas prontas e sabe que não sabe de tudo e dá valor também para o não saber do aluno: a própria confusão; aquele que aprende a administrar suas próprias dificuldades. Encontramos, nesses autores, os nossos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, onde o diálogo e as trocas de experiências fizeram com que buscássemos as teorias para explicar o nosso fazer e o papel do coordenador como o do professor experiente que desafia o principiante ao mesmo tempo em precisa deixá-lo seguro para continuar o trabalho na sala de aula.

Os Barretos (2000), Ribeiro (1999), Pontual (1997), Betto (2000) e Freire acreditam na construção do Educador Popular, porque esse profissional é engajado nas práticas políticas dos movimentos sociais e populares, assim como envolvidos em práticas específicas escolares, como alfabetização. O Educador Popular é, assim, um professor que compreende o sentido da tarefa de EJA, compreende a militância e não se deixa aprisionar pela burocracia dos procedimentos escolarizantes.

Ribeiro (1999) nos alerta para a construção da modalidade da EJA e indica caminhos para estudos e pesquisas na área de currículos, apontando-nos a necessidade de resgatar as práticas políticas dos movimentos sociais e a articulação dos conteúdos do ensino regular com os conteúdos práticos da profissionalização.

Tanto Freire como Pontual (2000) nos alertam para a importância de os conteúdos escolares fazerem parte do cotidiano como um exercício de cidadania, proporcionando a melhoria de qualidade de vida e o enriquecimento das referências culturais do alfabetizando. Entendemos a função da Universidade na pesquisa para construção de conhecimentos e no resgate dos conhecimentos dos movimentos sociais e populares para uma reconstrução de metodologia, conteúdos e principalmente de currículo.

Os Barretos declaram que os grandes equívocos da formação de Educadores de Jovens e adultos são: a formação pode tudo; a formação precede a ação; a separação entre a teoria e a prática e por fim, trabalhar o discurso e não a prática. Em nosso trabalho, percebemos o quanto essas declarações são verdadeiras, pois quando fizemos a capacitação inicial com os estudantes universitários, tivemos a pretensão de pensar que estaríamos introduzindo-os no mundo da alfabetização de jovens e adultos, entretanto durante o percurso, compreendemos que o que tinha sido estudado, teria que ser dado novamente, pois as dúvidas foram surgindo no andamento da prática e hoje sabemos que precisamos trabalhar em cima do discurso para poder modificá-lo.

Arroyo (1997-1999) contribuiu para o entendimento da imagem de educador que cada professor leva para a escola, para dentro da sala de aula. Uma imagem que não é inventada, mas construída nos aprendizados vivenciados na própria história de vida de cada um. Notamos em todos os monitores, que na falta de segurança sobre como lidar com seus alfabetizandos, utilizavam os seus aprendizados escolares.

Goerne (2000), Ireland (2000) e Souza (2000) são autores que nos alertam sobre a importância de formar os Educadores Populares. Tiveram suas experiências e nos dão indicadores da função e da capacidade das universidades na formação inicial e continuada do Educador Popular e demonstram que existe uma demanda para ser formada, mas que não podemos pensar só na capacitação de alfabetizadores, mas na formação do Educador Popular e as universidades precisam se conscientizar e se responsabilizar por esse profissional, pois para eles a formação do

Educador Popular é uma tarefa exigente e implica tanto no processo intelectual e prático, quanto uma profissionalização de educadores.

Apontamos algumas Universidades da América Latina que executam trabalhos de EJA. Isso nos fortalece e nos indica caminhos para a formação do Educador Popular.

No terceiro capítulo, fizemos uma retrospectiva e descrição do Programa de “Combate ao Analfabetismo – Vamos mudar essa imagem” realizado pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente no Governo do PSDB de 1997 a 2000, do qual fizemos parte, em convênio com a Universidade Estadual Paulista através da Faculdade de Ciências e Tecnologia pelo Departamento de Educação. Com a descrição do programa, mostramos como foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação e como foi executado durante três anos com assessoria da universidade.

Dividimos essa descrição em cinco partes: a primeira foi a montagem das salas e recrutamento dos monitores; a segunda, capacitação: formação inicial e continuada de alfabetizadores em serviço; a terceira parte foi sobre os horários de trabalhos pedagógicos coletivo: o HTPCs; na quarta parte trouxemos um dia de trocas de experiências registrado entre os monitores: relatos de trocas de experiências; e finalmente algumas das nossas dificuldades e problemas na quinta parte: as relações de parceria, problemas e dificuldades.

Nessa revisão do trabalho executado, muitas foram as nossas inquietações. Refletimos muito sobre o nosso trabalho e podemos afirmar que o nosso envolvimento com as comunidades onde estavam inseridas as salas de aula foi quase nada. Deveríamos ter-nos envolvido mais com as associações de bairros; também envolver mais os nossos universitários nos problemas das comunidades, nem que para isso precisássemos, num primeiro momento, ter menos aulas efetivas em sala por semana.

Quanto às capacitações e os cursos, acredito que poderíamos ter oferecido com maior intensidade, mesmo esbarrando nos desconfortos do cansaço em que os alunos universitários e nós enquanto coordenação, nos encontrávamos em nossas férias escolares.

Aprendemos muito em nossos HTPCs, esses momentos foram imprescindíveis. Essa é a verdadeira formação continuada dos professores. Precisamos



fazer o HTPCs com mais planejamento, e sempre retornando aos pontos discutidos no grupo. Foi também um grande aprendizado registrar os encontros tais como estavam acontecendo, palavra por palavra, assim, foi produtivo para se refletir sobre a prática e também, a contribuição que trouxe para este trabalho de pesquisa, o resgate da história dos HTPCs. Não podemos ter receio de registrar, sempre achamos que não sabemos escrever. Entretanto é mais interessante escrever do jeito que se sabe do que não o fazer. E o professor começa a ter o hábito do registro de suas atividades e o hábito de retornar a elas para a reflexão de sua prática. É escrevendo que se aprende a escrever.

Outros momentos prestimosos foram os relatos de experiência, momentos que só aconteceram pela relação amorosa e de confiança entre os participantes do Programa: monitores e coordenadores. As trocas que ali aconteciam foram fundamentais para o crescimento do grupo enquanto grupo; no processo de rever a ação da sala de aula; na confiança em apontar as próprias dificuldades e poder, através da fala, expressar seus conhecimentos, ao mesmo tempo, em que se refletia sobre eles; e os que ouviam, puderam contribuir para a busca de soluções, fazendo comentários e dialogando com a própria prática e a prática dos colegas. Para nós, a confiança estabelecida nos relatos nos dava a oportunidade de compartilhar as dúvidas, encontrar soluções e através das dúvidas, verificar qual seria nosso próximo passo, tanto para intervenção teórica como para a prática com atividades para os alfabetizando.

Vimos quantas dificuldades existem para se estabelecer uma parceria. No segundo capítulo, estudamos e fomos conhecer parceria para poder compreender melhor o que se passava. Podemos declarar que a parceria precisa ser horizontal, ou seja, ambas as partes construir o projeto; isto nós fizemos, só que esquecemos que faltavam os alunos alfabetizando e os alunos monitores bem como os representantes das associações de bairro, e o que fizemos foi, na medida do possível, ouvindo-os através das sociedades amigos de bairro sobre os horários, locais e os dias melhores para as aulas.

Procurávamos, através da coordenadora da prefeitura, fazer visitas às salas de aula para ouvir mais de perto os alunos. Mas nem sempre isso foi possível, pois às vezes a secretaria da Educação não tinha recursos para o combustível, outras vezes o nosso próprio horário de trabalho e estudos atrapalhavam. Hoje sabemos da necessidade

de recursos para realizarmos as visitas e esses devem fazer parte do plano de implantação de qualquer projeto.

Com essa reflexão, percebemos que as visitas às salas de aula são muito importantes, não no sentido de fiscalizar, mas sim, para melhor compreender o monitor e a sua classe. Porém, o que é muito difícil, e, acreditamos faz parte da parceria, são as negociações do saber da Universidade e o saber da Secretaria de Educação, esses são os encontros e desencontros que estavam presentes e precisamos aprender a administrar compartilhando as inquietações. A humildade, a honestidade e a confiança são imprescindíveis na relação entre os parceiros.

No capítulo quarto, explicamos a nossa metodologia de trabalho, relatamos as falas de alunos e monitores e com a análise de dados, chegamos a algumas conclusões sobre o Programa de Combate ao analfabetismo que assim sintetizamos:

Quanto às qualidades que um professor alfabetizador deve ter, podemos afirmar o que tanto monitores como alfabetizandos concordaram, ressaltando as qualidades de professores que mais estiveram presentes tanto nas falas dos alunos quanto na dos monitores e que coincidem com as posições dos autores que temos estudado nesta pesquisa:

- saber ouvir: este é um ingrediente indispensável ao educador popular; ele aprende a ouvir e a sentir a realidade de seus educandos e seus educandos aprendem a falar e a discutir sua própria realidade; há o diálogo entre educador e educandos, como diz Freire (1997).
- saber explicar: o educador popular tem que ter domínio da linguagem e da matemática, ele recria os conteúdos, como afirma Ireland (2000); articula os conteúdos de ensino regular com os conteúdos práticos, tal como Ribeiro, (2000); sabe gerir situações de ensino/aprendizagem mantendo o interesse, esperando que os alunos compreendam as lições que são expostas de forma gradativa e dialógica, como declara Perrenoud, (1992).
- saber dar atenção: o educador popular tem sensibilidade, empatia, se identifica com os sujeitos do processo educativo, como afirma Ireland (2000), luta a favor da democratização e mergulha nos sonhos de seus alunos para quando se afastar, entender o universo de seu educando, enfatiza Freire (1997).

- ter compromisso: o educador popular tem consciência politizada como processo biográfico, histórico e coletivo, enfatiza Frei Betto (2000); a profissão docente detém a responsabilidade das influências políticas, econômicas e culturais. Ter compromisso com os sonhos de seus alunos. O educador popular é aquele que tem lealdade e comunga com os anseios e desejos de libertação e se coloca a serviço das classes populares.

Vimos, através das entrevistas e dos questionários, os momentos importantes para a formação do monitor, assim podemos declarar que os cursos, capacitação e os HTPCs, trouxeram momentos de encontros e oportunidades para nos conhecer e, conhecendo-nos, reconstruir a nossa ação pedagógica através do diálogo, das trocas de experiências, dos debates, fazendo e refazendo o nosso ato pedagógico. Assim, concluímos que algumas ações são particularmente importantes para o Educador Popular. São elas:

- o diálogo: como professores temos muito que falar, mas, como educadores, temos muito que aprender ouvindo, pois, aprender escutando é que aprendemos a falar com o outro, como declarou Freire (1997). Para ele, quem escuta paciente e criticamente o outro é que fala com ele. Assim, escutar nesse sentido, é disponibilizar a abertura para o outro, e, ao mesmo tempo, ter o direito de exercer a capacidade de discordar, de se opor e de se posicionar frente ao outro. Esse autor, falando do escutar, nos orienta para o diálogo, pois quem escuta o outro respeita a diferença. Ao escutar não se discrimina por se sentir mais ou melhor do que o outro, e aprende a falar com o outro que é diferente. Quem escuta, ouve as dúvidas de seus alunos. Este é o diálogo de um educador democrático e progressista.
- o diálogo entre a teoria e a prática: quando o monitor após a aula pensa no que aconteceu, no que observou e no seu significado, ele está refletindo sobre sua ação pedagógica. O monitor está dialogando com sua prática através da teoria conhecida. O diálogo apreendido no saber escutar, dá o espaço para o aluno falar e o aluno falando, entendemos o

processo de seu conhecimento na ação com o saber escolar. (Schön, 1992). Estamos falando do professor reflexivo.

- o diálogo com a teoria: Na capacitação, nos cursos e nos HTPCs houve momentos de diálogos com a prática e as experiências vivenciadas pelos monitores. Tentando resgatar os conhecimentos adquiridos na Universidade, tentamos dialogar: como declara Ireland (2000), o diálogo não se dá apenas nos momentos de leitura e aprofundamento teórico, mas esses momentos são importantes e precisamos ter espaços e tempos para que isso também se realize.
- o diálogo com a reflexão: esse é o momento do monitor consigo mesmo preparando a sua aula, organizando os diálogos anteriores e buscando na escuta de sua sala, a reorganização dos conteúdos, do material, das atividades. Momento extremoso de sua prática, pois ao rever suas experiências com sua classe, pode refazer seu plano de trabalho.

Em relação ao que pensam os alunos e monitores sobre o analfabetismo, sobre as causas que levam os alunos a procurarem as salas de alfabetização, podemos afirmar que as respostas dos monitores estão “coladas” nas falas dos alunos. As primeiras aulas do curso de alfabetização se iniciaram com os alunos contando a história de seu nome e de sua vida; foi também nesse momento que relataram o que gostariam de aprender no curso de alfabetização. Assim, os monitores tomaram conhecimento dos motivos, relatados pelos alunos, que os levaram a não participarem das escolas quando eram mais jovens. Mas esses motivos colocados como pessoais e práticos no caso dos alunos não foram compreendidos pelos monitores como consequência de fatores sociais e políticos. Assim acreditamos que faltaram elementos na formação dos monitores; são eles:

- a conscientização política: o que nos faz pensar que a capacitação não envolveu politicamente os monitores, justamente porque as falas dos monitores estão em nível de senso comum. Frei Betto (2000) nos alerta que ter consciência política é a pessoa, nos fluxos de informações, saber relacioná-las entre si e assim ter apreensão da vida e não ter necessariamente lido Marx. Freire (1991) enfatiza que

deveríamos ter como ponto de partida nestes tipos de programas uma pesquisa participante, pois a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante. Só assim, para estes dois autores teríamos uma leitura crítica do real para além do senso comum;

- os conteúdos: os monitores estavam imbuídos de conteúdos tradicionais do ensino fundamental e não conseguiram se desvencilhar deles para que, como declara Ribeiro (1999), pudessem abordar os conhecimentos pedagogicamente de maneira a avançar as capacidades crítica, criativa, e com autonomia de seus alunos. Os alunos pediam para aprender a ler a Bíblia, isto não queria dizer que seria uma leitura simples, mas utilizá-la como um trabalho de cultura popular, assim seria um trabalho de ação pedagógica libertadora. (Frei Betto, 2000). Os analfabetos das cidades sabem a importância do ler e escrever em suas vidas, entretanto, salienta Freire (1989), não é o ato de saber ler e escrever que irá modificar a qualidade de vida, mas sim as lutas coletivas por mudanças. Precisa-se de anos de prática, experiência e reflexão para entender o significado dos conteúdos na cotidianidade dos alunos;
- as estratégias: a nossa preocupação esteve voltada para uma ação pedagógica centralizada na técnica de ensinar/aprender a ler e a escrever e não estava presente a própria estratégia de desenvolvimento das aulas que deveria estar voltada para a conscientização, assim como os próprios encontros para o trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que deveriam estar fundamentados no método indutivo, com temas geradores para se chegar à conscientização. Temos que utilizar as mesmas estratégias que dizemos que devem ser executadas para os alfabetizandos para os professores iniciantes, os monitores.

Queremos chamar a atenção para o que não foi dito efetivamente pelos alfabetizandos sobre a confiança deles em seus professores. Os monitores notaram que enquanto não se estabeleceu um vínculo afetivo de confiança e credibilidade, as aulas não

se desenvolviam satisfatoriamente. Após um tempo, com o vínculo estabelecido, os alunos se abriam e contavam as suas expectativas através de sua história de vida ou mesmo algum tempo depois, em momentos menos esperados. Algumas vezes chamavam o professor em suas carteiras e outras vezes, como reconhecimento, ofereciam festinhas e presentes; esse era o sinal de que o professor tinha sido aceito. Porque, se o vínculo afetivo não estivesse estabelecido, os alfabetizandos começavam a não mais freqüentar as aulas. Sobre esse tema podemos destacar:

- confiança e credibilidade: o aluno que vem com um histórico de escolas que o fizeram excluído, marcado pelo seu próprio despreparo, assustado, com medo e inseguro, calcado na sua incapacidade, como declara Haddad (1997), isto é revelado no silêncio da sala de aula, até que o aluno, se sentindo-se seguro de que esse professor que está na sua frente é de confiança, fala. Notamos, com isso, o quanto é difícil a troca de professores para as salas de alfabetização de jovens e adultos. Para Freire (1997) a convivência amorosa vivida entre monitores e alunos ajuda na construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento, porque o medo que se tem do professor e os temores serão enfraquecidos à medida que a confiança estará sendo construída através de atitudes éticas dos monitores. Não estamos nos referindo ao maternalismo que muitas vezes pode acontecer, mas enfatizando a importância do vínculo afetivo estabelecido através da ética e da confiança.

Um outro tema das falas citado pelos alunos, mas não pelos monitores refere-se ao livro na sala de aula. O material que falta para o aluno, tanto para a sala de aula quanto para ter em suas casas, é o livro:

- o material de leitura: querer um livro é altamente significativo, pois além de se ter no imaginário que um livro sinaliza conhecimento, é no livro que estão as palavras que devem ser lidas. É no livro que a alfabetização, enquanto ato político e ato de conhecimento, estará comprometida com o processo de aquisição da leitura da palavra e paralelamente com a leitura e a reescrita da realidade. E aqui vale a

pena lembrar aquilo a que Paulo Freire tem se referido inúmeras vezes e vimos que Pedro Pontual em sua entrevista também ressaltou: a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso nos faz refletir que o alfabetizando fez uma leitura do mundo da escrita anteriormente à sua entrada na sala de alfabetização. Muitos materiais de leitura foram utilizados na sala de aula, mas o livro, não. O respeito aos alfabetizandos nos faz repensar o uso de livros, "cartilhas", como alguns disseram, nas salas de aula.

Acreditamos que essas reflexões sejam uma forma de avançar nos estudos na formação de professores traçando alguns caminhos para contribuir com a formação do Educador Popular.

Acreditamos que um programa pode terminar à medida que não exista mais o interesse político. Esse Programa de Combate ao Analfabetismo, desta vez, com a mudança de governo não terminou, apesar de ter voltado o mesmo prefeito que havia assumido em 1992.

As salas de alfabetização entraram na atribuição de aulas dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, como carga suplementar. Sabemos que uma de nossas monitoras, concursada para a 1ª série do ensino fundamental, está também com uma sala de alfabetização de jovem e adulto. Houve um investimento público nos alunos universitários e que não foi aproveitado. Alguns monitores que participaram do Programa de Combate ao Analfabetismo continuam em projetos, tanto em suas cidades como na Universidade, sobre a EJA.

Quanto ao nosso trabalho, ele continua com alguns avanços. Como já dissemos, a Pró-Reitoria de Extensão remanejou recursos para a abertura do Programa de Educação de Jovens e Adultos na UNESP, tendo sete núcleos espalhados pelas unidades e em cada núcleo, temos um professor coordenador e cinco estagiários trabalhando em salas de alfabetização ou pós-alfabetização. Em nosso caso, temos duas salas de alfabetização para jovens e adultos com deficiência visual e uma sala para a terceira idade, onde temos procurado realizar uma ação de arte educação, a pedido da clientela; e estamos com matrículas abertas para uma quarta sala na periferia em convênio com uma Igreja Católica.



Outro trabalho que estamos desenvolvendo desde janeiro de 2001, é o convênio com o INCRA e MST no Pontal do Paranapanema e na região de Andradina, o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Temos vinte e uma salas oficiais de alfabetização, com o objetivo de chegar até o final do ano com cinquenta salas, pois essa é a demanda de região. Estamos também inscritos no P.A.S.- Programa de Alfabetização Solidária, onde atendemos o município de Itabaianinha, em Sergipe, com 10 salas.

Estamos trabalhando com capacitação de alfabetizadores de adultos em dois programas: PAS e PRONERA. Estamos desenvolvendo uma metodologia e estratégias de trabalho com alunas e alunos que cursam pedagogia e um aluno do curso de geografia por ter estudado o MST como assentado. Para isso, temos encontros semanais de estudos e discussões e quando temos uma capacitação, trabalhamos na confecção de apostilas de atividades que são construídas a partir das necessidades dos monitores e para isso fazemos avaliações e visitas nas salas de aula.

Com o PEJA – Programa financiado pela Pró-Reitoria de Extensão, temos trabalhado para desenvolver metodologia para a sala de aula. E além dos encontros com todo o grupo, temos o nosso HTPC uma vez por semana.

Com isso, ganhamos experiência e nossos quinze alunos estagiários estão envolvidos em projetos de educação de jovens e adultos. Assim, estamos trabalhando para que o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Educador Popular (NEPEP) nasça a partir desses interesses em construir pesquisas e trabalhos de extensão para a E.J.A.

Para tanto, precisamos que o nosso curso de Pedagogia abra as portas para esse profissional que precisa de espaço e de tempo para se formar como “Educador Popular”.

Na obra de Paulo Freire encontrei o Educador Popular, e, na minha prática como capacitadora em alfabetização de jovens e adultos, me redescobri em formação constante e interminável e redescobri os meus sonhos.

- pensando, como enfatiza Paulo Freire (1997), em como somos seres inacabados e ao mesmo tempo ‘ensinantes e aprendizes’, onde o ensinar e o aprender fazem parte da vida e a formação contínua

existe, por um lado porque somos finitos e por outro, por termos consciência disso;

- pensando no direito que temos em sermos diferentes e sermos respeitado nesse direito;
- pensando em que temos direito de uma escola que supere preconceitos que saiba universalizar os conteúdos e que respeite os conteúdos daqueles que são diferentes que têm formas e maneiras de pensar e ver o mundo diferente;
- refletindo em torno daqueles que dizem que basta aprender ler e escrever, mas que sabem que o que ele quer é “enxergar” o mundo como aqueles que freqüentaram a escola.

Acreditamos, assim, ser o Educador Popular o que mais próximo pode chegar dessas pessoas.

O Educador Popular na visão de Paulo Freire(1997). é:

- aquele que em sua ação educativa não se deixa aprisionar pelas amarras burocráticas do sistema educativo e reconhece que sua própria ação pedagógica é política também;
- aquele que trabalha com as pessoas sabendo que são o próprio sujeito do conhecimento;
- aquele que transforma, junto com seu educando, o saber do senso comum ingênuo em conhecimento científico crítico;
- aquele que tem como ponto de partida os desejos, sonhos, frustrações para a sua ação educativa e sabe utilizar o próprio discurso, com suas palavras cheias de vida, em processo de aprendizagem;

Com esse perfil e com a vivência e a análise feita, podemos continuar a refletir sobre a formação do professor: O Educador Popular.

A Universidade tem uma função perante a sociedade e a comunidade que a cercam. Uma Universidade pública deveria formar professores para a escola pública. Por que os professores iniciantes se assustam com a clientela da escola pública, quando assumem uma classe? Como estamos formando esses professores que não conhecem e não sabem reconhecer a sua própria realidade?



Para impulsionar a formação do Educador Popular de pessoas jovens e adultas, precisamos promover programas que estimulem ações pontuais que irão desencadeando mudanças nos professores que influenciam a EJA e os futuros professores.

Acreditamos que formando o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Educador Popular (NEPEP) poderemos criar um canal articulador e facilitador, poderemos, também, acompanhar os processos educativos, apoiando e fortalecendo as ações educativas já existentes e estimulando outras ações na região.

Esse Núcleo poderá iniciar o resgate de informações da região:

- 1- sobre os trabalhos desenvolvidos nos municípios, tanto nas cidades como no campo;
- 2- conhecer os movimentos populares e sociais que existem e existiram;
- 3- conhecer como está desenvolvendo a profissionalização: condições de trabalho, salário etc. dos alfabetizadores de jovens e adultos;
- 4- sistematizar os conhecimentos teórico-metodológicos, habilidades e atitudes específicas.

Esse Núcleo poderá promover ações pedagógicas:

- 1- seminários de EJA para toda região;
- 2- participação em eventos nacionais e internacionais;
- 3- cursos de especialização;
- 4- capacitação e assessoria;
- 5- desenvolver pesquisas em áreas temáticas;

Partindo desse Núcleo, poderemos manter um fórum de discussões regionais para levar as discussões no Fórum Paulista de EJA, participando ativamente dos encontros nacionais.

Com a participação das pessoas que constroem conhecimento sobre o Educador Popular poderemos, por enquanto, oferecer disciplinas em nossa unidade Universitária como:

- 1- Educação básica e alfabetização;
- 2- Educação de jovens e adultos;
- 3- A EJA e a cidadania;



- 4- A matemática na alfabetização; a geografia na alfabetização; a educação física na alfabetização, isto é, todas as áreas de conhecimento do ensino fundamental na alfabetização;
- 5- A EJA no campo;
- 6- O Educador Popular e sua prática reflexiva.

Percebemos a importância de estar abrindo um espaço e oferecendo-o à comunidade que trabalha e estuda a EJA, e também para aqueles que querem iniciar esses estudos, para que possamos fundamentar propostas para uma Formação de Educadores Popular dentro da Universidade.

Assim como temos uma dívida social com os analfabetos adultos, acredito que temos uma enorme dívida social com os monitores que nos últimos dez anos trabalharam e ainda trabalham como educador popular: alfabetizam, lutam por uma escola de adultos, mas não têm uma escola para eles. Os monitores alfabetizadores de adultos dos movimentos populares e sociais não têm certificado de licença para darem aulas em escolas tidas como “regulares”.

Vimos pelas análises do programa do qual participamos, o quanto a formação de monitores é frágil. As universidades precisam abrir seus espaços para a formação inicial desses educadores que se construíram através de sua prática, entretanto, precisam conhecer o saber científico para poder sistematizar a sua prática e torná-la científica também.

Trata-se de construir um novo campo dentro da Universidade. Não quero dizer que se trata de uma “Universidade virtual”, onde o uso das telecomunicações seria apropriado. Sem rejeitar propostas de educação a distância, é preciso considerar que nelas estaríamos correndo o risco de tratar os monitores como são tratados os nossos alunos alfabetizando em salas de tele-curso.

É necessário criar uma Universidade que esteja centrada em uma ação investigativa ligada à experiência vivenciada, onde o conhecimento desenvolvido em aula é a teorização da prática como reflexão de um trabalho realizado. Queremos pensar uma Universidade que acredite em outro conhecimento que não seja o científico, mas que possa tornar um saber pragmático em científico. Podemos citar Torres & Rodriguez,

membros da CEPAP (Centro de Experimentação Para el Aprendizaje Permanente) – UNESR (Universidad Nacional Experimental Simon), de Caracas Venezuela:

“...el CEPAP ha operado institucionalmente en el país desde 1976 como una estructura universitaria atípica, cuya mayor fortaleza consiste en la consolidación de un modelo de formación de docentes centrado en la acción investigativo ligada al aprendizaje y a la experiencia”. (2000, p. 54)

Criar uma Universidade para as pessoas que já praticam a educação popular e também para aquelas que querem iniciar um trabalho para a EJA: esse é um grande desafio e precisamos superar alguns preconceitos em relação à teoria e à prática.

Perrenoud aborda alguns aspectos que acredita serem de importância para certas mudanças identitárias por parte do professor.

A primeira delas é *“não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor”* (1999, p. 55); para esse autor, a Universidade continua fechando os olhos e acreditando que os alunos universitários serão pesquisadores; que o saber aplicado é uma contingência humana e deveríamos reconstruir uma relação com o saber menos pautado em hierarquia, que começa pelo saber erudito e entender que os conhecimentos sempre partiram da ação.

A segunda mudança identitária para Perrenoud é:

“Aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica da ação”. (1999)

A terceira: *“Desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno”* e a quarta mudança *“Ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação”* (1999)

Entendemos que essas mudanças devem ocorrer nas Universidades, pois elas são feitas e construídas por professores. Temos claro, assim como Perrenoud, que:

“... apesar de ter passado um século dos movimentos de escola nova e de pedagogias ativas, apesar de várias décadas de abordagens construtivistas, interacionistas e sistêmicas nas ciências da educação, os modelos transmissivos e associacionistas conservam sua legitimidade e, com certa frequência, dominam a cena”. (1999, p. 55)

Assim, a Universidade se fecha para novas conquistas e construção de conhecimento deixando de lado uma população que sabe fazer e faz. Mas, esse saber dos monitores de jovens e adultos não está organizado histórica e nem universalmente. Não estamos dizendo para renunciar ao ensino organizado, mas lembrando de que ele é fruto de um pensamento que foi imposto nas escolas para que nunca chegássemos ao fim das teorias para iniciarmos a prática. É hora de um novo ensino universitário.

A proposta da qual estamos falando é de uma visão centrada nas classes populares, jovens e adultos do campo e da cidade, pois são essas pessoas que freqüentam a escola pública e são elas que foram excluídas do sistema escolar vigente. E continuamos a formar professores como se essas pessoas não existissem!

Para Di Giorgi (2001) redefinir a concepção de escola é de alguma forma superar os conflitos atuais, possibilitando a democracia no interior escolar pensando nos problemas educacionais em conjunto com outros problemas sociais e isso nos faz trazer para a superfície, o professor reflexivo que se relaciona com o tema da participação popular.

Di Giorgi (2000) cita características que a escola hoje deveria assumir:

“... o modelo de escola que melhor responde ao desafio da nova situação, aproveitando positivamente as suas potencialidades, tem as seguintes características básicas”:

- a- é produtora de conhecimento, como propõe Elie Ghanem.*
- b- tem alto grau de autonomia.*
- c- assume funções educativas mais amplas, por si mesma ou através de forte ligação com outras agências que também tenham caráter educativo.*
- d- promove, como papel a ser gradativamente assumido nas políticas públicas e legitimado no imaginário social, a dinamização cultural, social e eventualmente até econômica de seu entorno.*
- e- O processo de formação dos educandos é, crescentemente, determinado, tanto no plano coletivo como individual, por eles*

próprios, única perspectiva pedagógica coerente com a formação de sujeitos “. (2000, p. 160)

Caldart (2000) afirma que a busca por uma nova escola é, ao mesmo tempo, a busca da humanização; é a reafirmação dos homens como sujeitos de seu próprio destino e de sua própria história. Vemos isso muito claramente no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, MST, quando no processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade sem terra, eles vêm produzindo um jeito novo de fazer educação que se chama PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.

Formar professores para essas novas escolas é também transformar as Universidades. Torná-las democráticas e ter em seu currículo maior flexibilidade para que os alunos universitários possam escolher as suas disciplinas, montando o seu curso de acordo com seus interesses e necessidades. Precisamos de um curso de formação de professores sem grade curricular, sem aprisionar os universitários em disciplinas que não são de sua necessidade profissional.

Podemos traçar um perfil do Educador Popular partindo de uma prática da formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Acreditamos ser importante traçar esse perfil de escola, aluno e professor, pois são essas características que nos ajudarão a desenvolver um novo sistema escolar para a EJA. Assim, possibilitaremos uma formação com uma tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas.

Juntando o que os alunos gostariam que fosse o professor, a sala de aula, as aulas e a escola, com no que os monitores acreditam, e com os autores aqui mencionados, podemos afirmar:

1. precisamos de uma escola especialmente voltada para os excluídos do sistema formal de ensino, porque temos, como todos concordam, uma dívida social e educacional para com eles. Não adianta mais continuarmos a anunciar um novo programa, uma nova campanha, precisamos lutar para pagar essa dívida. Portanto precisamos de uma escola diferente com as características de Di Giorgi, Arroyo, Freire e Haddad e não esquecendo o que nossos alunos alfabetizando disseram: “uma escola onde a sala de aula seja nossa para decorarmos com as nossas coisas”. Uma escola com identidade dos jovens e adultos;

2. para essa escola, precisamos de professores formados em universidades que conheçam e valorizem outros saberes e conhecimentos que não sejam somente os acadêmicos; uma formação centrada nas experiências dos movimentos sociais e populares dialogando com os conhecimentos científicos; reinventando metodologias, conteúdos para atingir objetivos que conscientizam politicamente os alunos jovens e adultos, tornando-os participantes ativos das decisões política de seu país;
3. um currículo aberto aos alunos universitários para decidirem com que tipo de educandos querem trabalhar, e, trabalhando, construírem-se continuamente como um Educador Popular. Para isso teríamos estudos básicos de fundamentação pedagógica, e como estagiários, os alunos conheceriam diversas entidades e instituições educacionais: desde orfanatos, berçários, escolas formais, asilos, hospitais, clubes, movimentos populares e sociais. Conheceriam o universo onde o educador pode atuar fazendo pesquisas, quantitativas e qualitativas, monitorados por professores desde o início de seu curso.
4. durante os anos na universidade, os alunos escolheriam as disciplinas e os professores com os quais iriam se dedicar e se aprofundar nas áreas de sua atuação educacional. As disciplinas para a EJA estariam sendo oferecidas juntamente com as demais. Assim, teríamos estudantes universitários dedicando-se a estudos, aprofundamentos e pesquisas. Ao mesmo tempo, poderíamos oferecer aos monitores com anos de prática em trabalho com EJA, essa oportunidade de cursar a universidade, ao mesmo tempo estariam trazendo subsídios para pesquisas e, conseqüentemente, poderíamos tornar seus conhecimentos populares, ou seja, científicos, sistematizados e socializados.

Essa é a nossa utopia, após anos de trabalho capacitando universitários para alfabetizarem jovens e adultos. Existem caminhos traçados, mas não existe a ousadia de caminhar por eles. Dar os primeiros passos, esse é o nosso grande desafio.

Seguir os passos de nosso Andarilho da Utopia:

"Eu continuo com o sonho..."

O primeiro pelo seguinte: porque, para mim, é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço a caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho.

A questão é saber que às vezes nos equivocamos no romântico. Mas, puxa, se só acertássemos, então, até nem teria graça." (Freire 2000, p. 86)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Ana R. et al. **Referenciais para formação de professores polivalentes: proposta para organização curricular e institucional.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: _____. **Formação de profissionais da educação: tendências e políticas.** Campinas: CEDES, 1999.
- _____. (org.). **Da escola carente à escola possível.** São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. Prefácio. In: KOLLING, Nery Molina (org.). **Por uma educação do campo.** Brasília: FUB, 1999.
- BARRETO, Vera; BARRETO, José Carlos. A Formação de Alfabetizadores. In: GADOTTI; ROMÃO (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli S. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: EUB, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3).
- BETTO, Frei; FREIRE Paulo. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** 11ª.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: EDUNESP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Curso normal superior e da habilitação para magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia (Parecer n. CES 970/99).** [s.n.t.]. mimeografado.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Marília: FCF/UNESP, 1998. (mimeografado).
- CARVALHO, José Sérgio. Direitos humanos, cidadania e práticas educativas. **Revista de apoio à ação alfabetizadora do Brasil,** São Paulo, nº 7, 1998.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Lãs propuestas Del Banco Mundial para la educación: ?Sentido oculto o problemas de concepción?** [s.n.t.]. mimeografado.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G. **Por uma escola da consciência universal: a escola dinamizadora do seu entorno em tempos de globalização.** 2001. Tese (Livre

Docência). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

DIRETRIZES curriculares nacionais para educação de jovens e adultos (EJA): **parecer CEB/00**, [s.n.t.]. mimeografado.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas recentes**. Em Aberto, v. 11, n. 56, 1991.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima. **Educação de jovens e adultos: o que é e pra quê?** [s.l.: s.n.]. 1999. mimeografado.

FORUM aberto: pedagogia e formação de professores documento-base. São Paulo: Forum Estadual Paulista de Pedagogia, 1999. mimeografado.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 15ª.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Política e educação. In: _____. **Questões da nossa época**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Prefácio. In: GADOTTI; ROMÃO (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Helena C.L. A reforma de ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: _____. **Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Campinas: CEDES, 1999. (Educação e Sociedade, n°. 68)

GARCIA, Carlos Marcelo. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GERMANO, José W. **Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOERNE, Juan Madrigal. Reflexiones sobre la profesión del educador de adultos: una Propuesta metodológica para la detección de la tendencia de las prácticas formativas hacia la profesión. **La Piragua Revista Latino Americana de Educación y Política**, n. 17, 2000.

GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, Aparecida. Palmas para cidadania: programa de alfabetização de mulheres adultas em Mato Grosso do Sul. **Revista de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil**, São Paulo, nº 4, 1996.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova L.D.B.**

_____. Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores. In: ARROYO (org.). **Da escola carente à escola possível.** 4ª.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14; 2000.

_____; DI PIERRO, M.C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS IMPLEMENTAÇÃO DE COMPROMISSOS DE JONTIEM NO BRASIL, 1., Brasília, DF, 1999.

IRELAND, Timothy D. A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro. **La Piragua - Revista Latino Americana de Educación Y Política**; nº 17, 2000

JANUZZI, Gilberta S.M. **Dois planos de alfabetização de adultos – Paulo Freire e MOBIL.** 1978. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KOLLING, E.J.; NERY Jr.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: EUB, 1999.

LEITE, Yoshie U. Ferrari. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.** 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

- MUNARIM, Antonio. *Parceria uma fâca de muitos gumes: alfabetização e cidadania. Revista de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil*, São Paulo, nº 5, 1997.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Formação de professores e profissão docente*. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [s.l.: s.n.], 2001.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-SP. Revista de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil*, nº 5, 1997.
- PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Prefeitura. **Relatório do PEA – Projeto de Educação de Adultos da Cidade de Presidente Prudente no período de 1982 a 1989**. Presidente Prudente, [s.d.]. mimeografado.
- _____. **Relatório dos monitores do Programa de Combate ao Analfabetismo do período de 1997 a 2000**. Presidente Prudente, [s.d.]. mimeografado.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetização de jovens e adultos: diversidade dos sujeitos. Alfabetização e Cidadania, Revista da Rede de Apoio à Alfabetização*, nº4, 1997.
- _____. (org.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- _____. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. In: _____. **Formação de profissionais da educação – políticas e tendências**. São Paulo: CEDES, 1999.
- _____. (org.). **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. São Paulo: CEDI, 1990.
- SÁCRISTAN, J. Gimeno. *Conciencia e acção sobre a prática como libertação dos professores*. In: _____. **Profissão Professor**. 2ª.ed. Lisboa: Porto, 1998.
- SÃO PAULO (município). Secretaria de Educação. **Construindo o ciclo ensino fundamental I – MOVA-SP**. São Paulo, 1992.

- _____. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Subsídios para reflexão sobre o processo de alfabetização:** construindo a proposta político-pedagógica do MOVA-Diadema. Diadema, 1996.
- SCHON, Donald A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SOUZA, João Francisco. **Formación de educadores y educadoras desde la trayectoria y horizonte de la educación popular en América Latina.** La Piragua – Revista Latino Americana de Educación y Política, n. 17, 2000.
- TORRES, Elizabeth S.; RODRIGUEZ, Glória H. **Profesionalización de educadores, aprendizes interactivo y proyectos comunitarios:** potencialidades y perspectivas desde uma experiência universitária venezolana. La Piragua - Revista Latino Americana de Educación Y Política; nº 17, 2000
- VERNER, Coolie; BOOTH, Alan. **Educacion de adultos.** Buenos Aires: Troquel, 1971.



1970

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author, 1970-1971

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

ANEXOS

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

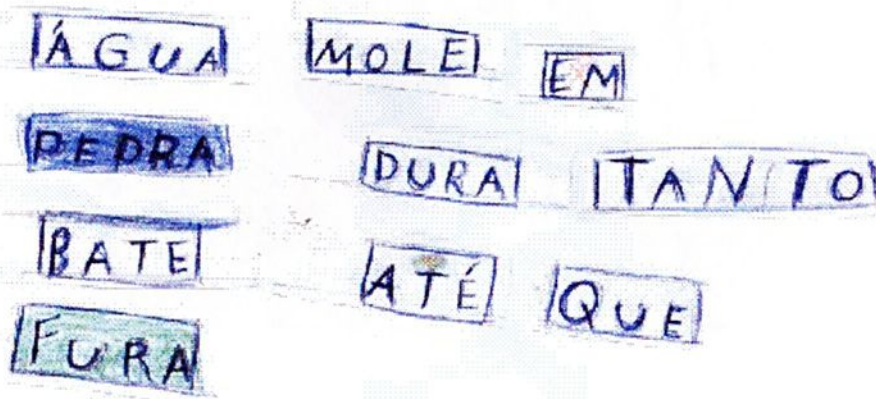
Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

Unpublished work of the author

ANEXO I**Produção dos Alunos Alfabetizando**

Exemplo de atividade desenvolvida após a discussão do Filme: Por trás das letras”, parte I – “Falando Devagarinho”.



MIGUEL JOAQUIM DE ARAÚJO

Objetivo da Atividade: resgatar os ditados populares conhecidos;

verificar quantas palavras tem no texto;

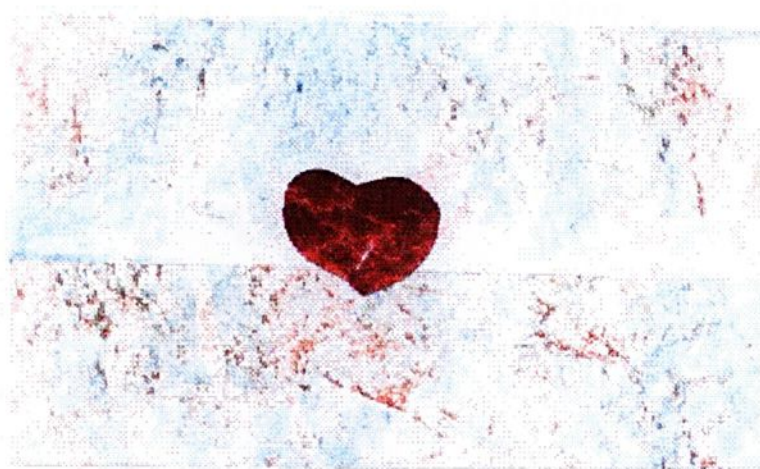
avancar na hipótese silábica;

desenvolver a oralidade.

Conteúdo: ditados populares;

diferença entre palavra e letra.

Exemplo de atividade desenvolvida na aprendizagem de bilhetes



LUCIANA FELIZ NATAL E
PRÓSPERO ANO NOVO
SÃO OS VOTOS DE

ORLADO BARBATO

Objetivo da atividade: escrever bilhetes e cartão

Conteúdo: cartão de Natal

preenchimento do envelope : destinatário e remetente

Exemplo de atividade desenvolvida para aprendizagem do texto classificado:

Enloda 25 Maio de 1999
 Antonia Daimunda da Silva



VENDE-SE UMA MÁQUINA
 DE LAVAR ROUPA 90100
 TRATAR NA RUA NOROESTE-373-ENEID
 E 04E 28 7070
 COM-JAQUELINA:

Textos Classificados

Objetivo da atividade: perceber a diferença entre texto classificado e texto publicitário;

estudar as palavras e as letras com alfabeto móvel.

Conteúdo: diferença entre os texto em revistas e jornais;

diferença entre palavras e letras

Exemplo de atividade com rótulos:



Objetivo da atividade: descobrir a importância da leitura dos rótulos;

estudar as palavras e letras com alfabeto móvel

Conteúdo: leitura dos rótulos;

qualidade e quantidade de letras.

Exemplo de atividade de listas de compras:

HOJE É DIA 12 DE JANEIRO DE 1998
 SEGUNDA-FEIRA
 1 dúzia Pulga Tombola
 1 dúzia Pulga Tombola

1E boteteraba
 tomate gileu sau

Objetivos: escrever a lista de compras;

estudar as diferenças de palavras e o uso das letras nas palavras.

Conteúdo: listas; o alfabeto móvel

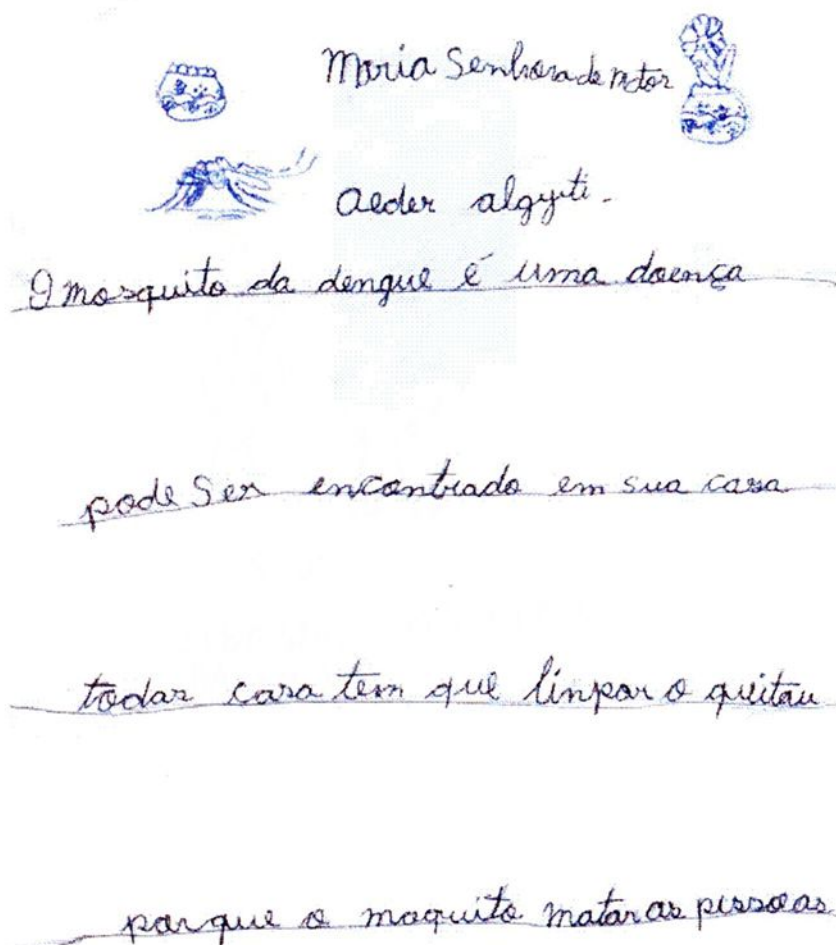
Exemplo de atividade de carta:

P R E S I D E N T E P R E S I D E N T E 10
 DE DESEMBRO DE 1997.
 ESTO L C S C R E N U D O P O R O S O B E R
 S E O S N O T E C I S
 Q U A N D O V O S E S T D O N O M E C E S
 J U N V O O U R C M O S D E Q R E A
 M E N T E V O C E M U D E E
 E N A O M E E S C R E C L I E
 N E M L L G O V
 E S C R E N O P A R A L H L D L S J A R
 V L M F E L E E N A T A L I V M
 P R O S P O Q A V O N A R O
 B G I O S D E S V O C M I G O
 M A R I A D A C O N C E I C E I A C S I L V A D E
 O L I N E I R A

Objetivo: escrever um carta para um amigo da classe;

Conteúdo: carta

Exemplo de atividade realizada após a leitura do cartaz sobre a Dengue:



Objetivo da atividade: descobrir a importância da leitura dos cartazes como fonte de informação;

intervir na escrita alfabética utilizando o texto coletivo.

Conteúdo: leitura de cartazes;

correção ortográfica.

Exemplo de atividade após discussão sobre doenças sexualmente transmissíveis:



Objetivo da atividade: discutir sobre doenças sexualmente transmissíveis;

Confeccionar cartaz sobre o assunto em pauta.

Conteúdo: D.S.T.;

Escrita e leitura de cartazes.

Exemplo de atividade a partir do texto:

TEXTO

DO SONHO À REALIDADE

ARMANDO COELHO DE CARVALHO NETO

A MAIS LONGA CAMINHADA DA VIDA É A REALIZAÇÃO DOS
SONHOS,
QUE ENCHEM A ALMA DE UM SER À PROCURA DE SEUS
CAMINHOS
E NÃO HÁ CAMINHOS SEM SONHOS
NEM REALIDADE SEM FANTASIA
E MUITAS VEZES
NÓS ESTAMOS TÃO PERTO DESSA REALIDADE,
QUE INCRÉDULOS NÓS AFASTAMOS
E SÓ DEPOIS DE PERDÊ-LA
- SENTIMOS A ETERNA NECESSIDADE
- DE SONHAR E NÃO ACORDAR PARA A REALIDADE PERDIDA
E AO OLHARMOS PARA DENTRO DE NÓS
VEREMOS O QUANTO FICARAM VAZIOS OS SONHOS,
TRANSFORMADOS EM RUÍNAS E NEM OS PASSAROS CANTANDO
AO LONGE
NEM O CÉU AZUL... ENFIM NADA QUE BELO HÁ, ASSIM O SERÁ
E SUA ALMA ADORMECIDA NÃO MAIS SENTIRÁ A SUA RAZÃO
DE SER
NO SONO DESESPERADO PARA ESQUECER ATÉ O DESPERTAR
ANUNCIE...
A ESPERANÇA DO AMANHECER

COMPLETE A FRASE ...

E NÃO HÁ CAMINHOS SEM SONHOS
NÓS ESTAMOS TÃO PERTO DESSA REALIDADE
E AO OLHARMOS PARA DENTRO DE NÓS
NEM O CÉU AZUL... ENFIM NADA QUE BELO HÁ, ASSIM O SERÁ

Continuidade da atividade anterior:

NOME: Maria de Lawider Hah
 LOCAL: BRASIL Novo
 DATA: 18/8/1999

CACA PALAVRAS

C	O	J	C	A	E	G	P	K	C	U
J	L	I	B	E	R	D	A	D	E	V
A	H	S	O	N	H	O	S	L	U	X
M	A	M	R	B	C	H	S	M	Q	W
O	R	E	A	L	I	D	A	D	E	Y
R	K	R	C	C	F	J	R	N	R	X
T	S	A	Z	U	L	I	O	O	S	Z
R	T	O	C	D	N	O	S	P	T	O
D	E	S	E	S	P	E	R	A	D	O

AMOR, CÉU, OLHAR, LIBERDADE, SONHOS, REALIDADE, AZUL,
 DESESPERADO, PÁSSAROS, NÓS

MONTE A FRASE CORRETAMENTE

HÁ - SONHOS - SEM - CAMINHOS - FANTASIA - SEM - REALIDADE -
 E - NÃO - NEM

E NÃO HÁ CAMINHOS SEM SONHOS
NEM REALIDADE SEM FANTASIA

PERDIDA - NECESSIDADE - DE - ACORDAR - ETERNA - A -
 SENTIMOS - SONHAR - E - REALIDADE - NÃO - A - PARA
SENTIMOS AETERNA NECESSIDADE
DE SONHAR E NÃO ACORDAR PARA A REALIDADE

Objetivo da atividade: estudar as palavras do texto e seu significado;

verificar a ortografia;

reconhecer as palavras no texto e do texto.

Conteúdo: leitura do texto;

estudo das palavras.

Algumas atividades elaboradas pela equipe de monitores.

Essas atividades foram desenvolvidas em sala de aula e mais tarde, no 2000, escolhidas para fazerem parte de um caderno que está sendo elaborado pelas monitoras:

Maria Dirce; Maria Lúcia e Maria Elza.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNESP - PRES. PRUDENTE
1998

Canção Sertaneja - CHICO MINEIRO

Tonico/Francisco R.

Fizemo a urtima viagem
Foi lá no sertão de Goiás
Fui eu e o Chico Mineiro
Também foi o capataz.

Viajemo muitos dia
Prá chegar em Ouro Fino
Aonde nós passemos a noite
Numa Festa do Divino.

A festa tava tão boa
Mais antes num tivesse ido
O Chico foi baleado
Por um home desconhecido

Larguei de compra boiada
Mataro meu companheiro
Acabou o som da viola
Acabou-se o Chico Mineiro.

Depos daquela tragédia
fiquei mais aborrecido
Não sabia da nossa amizade
Porque nós dois era unido.

Quando vi seu documento
Me cortou o coração
Vim saber que o Chico Mineiro
Era meu legitimo irmão.



PROPOSTA DE PROCEDIMENTOS:

- A- Conversa-se sobre o tipo de texto;
- B- Temos que mostrar outros textos e comparar para verem as diferenças e semelhanças;
- O que vocês acham que seja esse texto?
 - Quem sabe o que está escrito aqui?
 - Parece uma carta? Uma história?
 - Quem conhece essa canção? Vamos cantá-la ou ouvi-la ou os dois juntos.
 - Qual a estrofe da canção que vocês mais gostaram?
 - Vamos desenhar? Ou, Fazer uma colagem? Ou, dramatizar?

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

- 1- Quem fez a viagem?
- 2- Para onde foram?
- 3- Por que o Chico Mineiro ficou tão triste?

ESTUDO DAS PALAVRAS

- 1- Onde está escrito: VIAGEM – mostrar as diferenças entre a escrita e a fala;
 - 2- Onde está escrito: CHICO MINEIRO – quantas vezes aparece essa palavra – porque?
 - 3- Onde está escrito um nome de cidade; onde fica?
 - 4- Procure a palavra FESTA DO DIVINO; por que está escrito em letra maiúscula como as outras palavras que procuramos;
 - 5- Procure a palavra COMPANHEIRO E IRMÃO;
- Procurar escrever essas palavras com o alfabeto móvel e a seguir o caça- palavras com essas mesmas

C	E	R	F	B	I	R	M	Ã	O	X	M	O
A	V	I	A	G	E	M	I	V	K	Z	R	B
S	D	R	Y	K	X	Z	B	Ç	P	H	D	I
F	E	S	T	A	D	O	D	I	V	I	N	O
X	M	C	O	M	P	A	N	H	E	I	R	O
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
C	H	I	C	O	M	I	N	E	I	R	O	X

EXTRAPOLAR O TEXTO

- Quem já viajou? Para onde? Porque? Com quem?
- Onde fica o lugar que você foi?

ESTUDOS SOCIAIS E DA NATUREZA

- Procurar no mapa: Onde fica Goiás e Ouro Fino;
- Procurar no mapa as cidades citadas pelos alunos;
- Mostrar no mapa a localização da cidade em que estão;
- Pegar o mapa da cidade e localizar o bairro da escola, classe ou assentamento;
- Resgatar a festa tradicional na cidade;

FECHAMENTO DO TEXTO:

- Reescrever o texto poético
- Reinventar um texto com as características do grupo;
- Criar um novo texto com a mesma melodia.

ATIVIDADES MATEMÁTICAS**PROBLEMAS:**

1- O pão caseiro da Judite dá 5 pães. Quanto precisamos comprar de ingredientes para fazer 50 pães?

- quantas receitas teremos?
- quanto de farinha de trigo?
- quanto usaremos de fermento?
- quanto usaremos de sal?

2- Seu José cria vacas leiteiras. São 208 vacas distribuídas igualmente em 4 estábulos que produzem no total 4 mil litros de leite por dia.

- nessa fazenda quantas vacas ficam em cada estábulo?
- quantos mil litros de leite são produzidos por semana?

3 - O caro de Cristina anda 15 mil quilômetros por ano.

- quantos quilômetros ele anda em dois anos? E em 4 anos? E em 6 anos?

4 - Eu tenho R\$ 100,00. Vou comprar 100 cabeças de gado. Os bezerros custam R\$ 0,50 cada um. As vacas custam R\$ 5,00 cada uma. O boi custa R\$ 10,00.

- quantos bezerros vacas bois vou comprar?
- não pode sobrar nem faltar dinheiro ou cabeças de gado.

5 - Numa festa se encontraram 6 amigos. Esses amigos viviam se desafiando. Nessa festa o desafio era que se cumprimentassem, trocando apertos de mão, apenas 1 vez cada um. Quem foi cumprimentado 1 vez não foi cumprimentado novamente pela mesma pessoa.

- Quantos apertos de mão aconteceram nesse encontro festivo?

4 - Numa sala tem 40 pessoas. Se 21 são mulheres, quantos homens são dessa sala?

5 - Maria tem 25 anos e José 37. Quantos anos José é mais velho que Maria?

6 - Com 15 reais posso comprar 5 pacotes de arroz. Quanto custa cada pacote?

7 - Nesta manhã, fui a uma pequena fábrica na rua da minha casa e comprei 3 litros de detergente, 2 litros de água sanitária, 1 litro de amaciante, 2 litros de desinfetante. Preciso saber:

- quantos tipos de produto eu comprei?
 - quantos litros comprei no total?
 - quanto gastei de dinheiro?
-
- preço de cada litro de detergente é R\$ 0,50.
 - preço de cada litro de água sanitária é R\$ 0,60.
 - preço de cada litro de amaciante é R\$ 0,70.
 - preço de cada litro de desinfetante é R\$ 0,80.

8 - Vou fazer uma festa. Fiz 80 coxinhas, 60 pães, 120 esfirras e 50 tortinhas. Qual o total de salgadinhos?

9 - Qual a idade de uma pessoa que nasceu em 1952?

10 - Ganhei 56 canetas e doei 32 canetas para uma escola. Com quantas canetas fiquei?

11 - Problema elaborado na sala de aula que causou polêmicas. Ele foi se estruturando conforme as questões que os alunos levantavam. O Problema foi sendo resolvido de acordo com as dúvidas. Ele não aparece inteiro num mesmo dia. Levou duas semanas de discussão.

A questão inicial partiu da professora, e foi a seguinte:

Tenho uma padaria com 20 funcionários e trabalhamos sob encomendas. O sistema de empacotamento dos pães é o seguinte:

- 5 pães em cada saquinho
- 5 saquinhos em cada pacote
- 5 pacotes em cada caixa

Recebemos uma encomenda de 260 pães. Como será o empacotamento?

Esse foi o primeiro desafio. Porém os alunos queriam saber muito mais, pois tinham na sala uma colega que vendia pães. Outras questões apareceram no grupo:

1- Como será o empacotamento de :

- 40 pães –
- 100 pães –
- 230 pães –
- 400 pães –
- 1280 pães –

2- Quantos pães foram empacotados em:

- 3 saquinhos
- 2 pacotes e 3 saquinhos
- 4 pacotes e 4 saquinhos
- 4 caixas
- 1 caixa, 3 pacotes e 4 saquinhos

3- O preço é R\$ 2,50 o pacote. Se vendermos 2 pacotes e um saquinho de quanto será a venda?

- se for 2 caixas, quanto será o valor?
- Se for 3 caixas, 2 pacotes e 2 saquinhos. Quantos pães eu vendi e qual será o valor da venda?

Com a conversa animada, Os alunos queriam saber:

- quanto a padaria receberia por dia se os funcionários empacotassem 500 pães?
- quanto a padaria receberia por mês se as vendas fossem de 500 pães/dia?
- quanto a padaria teria que pagar para os funcionários?

Quanto a essa questão houve uma discussão significativa sobre lucros, impostos e salário mínimo. Apareceu também a discussão sobre patrimônio, aluguel de prédio e compra de material: tanto os materiais permanentes para iniciar uma padaria, como os de consumo e o quanto teriam que investir no negócio e o quanto poderiam dividir lucros e despesas com os funcionários.

TRABALHO COM FESTA JUNINA

Procedimento:

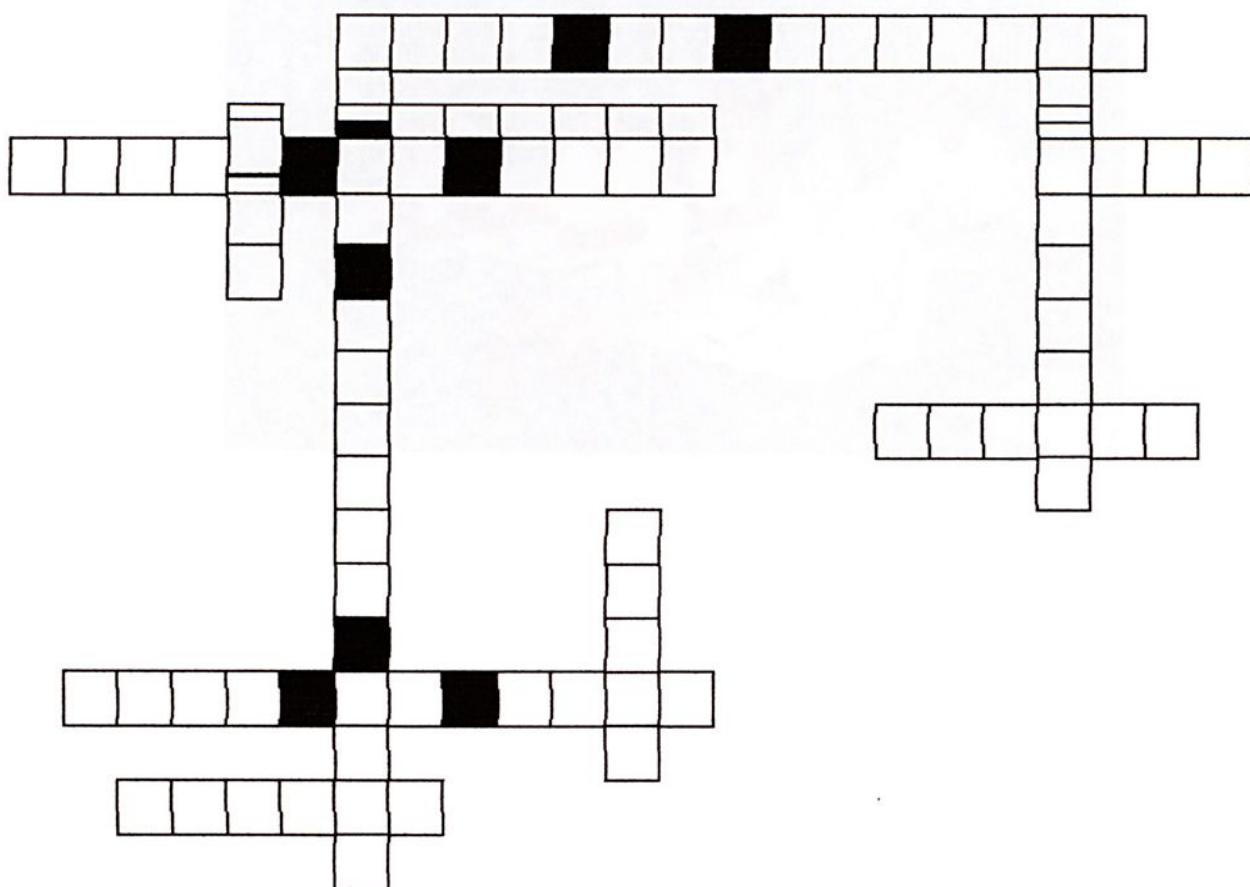
- elencar o que se tem em uma festa junina;
- trabalhar as palavras com o alfabeto móvel;
- escrever na lousa essas palavras referentes a festa junina;
- aplicar palavras cruzadas;
- trabalhar com letras de forma maiúsculas e minúsculas;
- pedir aos alunos que desenhe algo sobre a festa junina;
- realizar uma festa com a classe;
- realizar uma avaliação da festa junina:
 - . o que você mais gostou na festa junina?
 - . o que você não gostou da festa junina?
 - . o que você acha que poderia ser feito para a festa Junina do ano que vem ser melhor?

Proposta de exercícios:

1 - Faça uma história que pode acontecer numa noite de festa junina. Pode ser real ou inventada.

2 - Palavras cruzadas:

1 - doce de abóbora; 2 - esfirra; 3 - bolo de coco; 4 - pipoca; 5 - goma; 6 - doce de batata doce
7 - refrigerante; 8 - bolo de fubá; 9 - paçoca; 10 - quibe; 11 - quentão

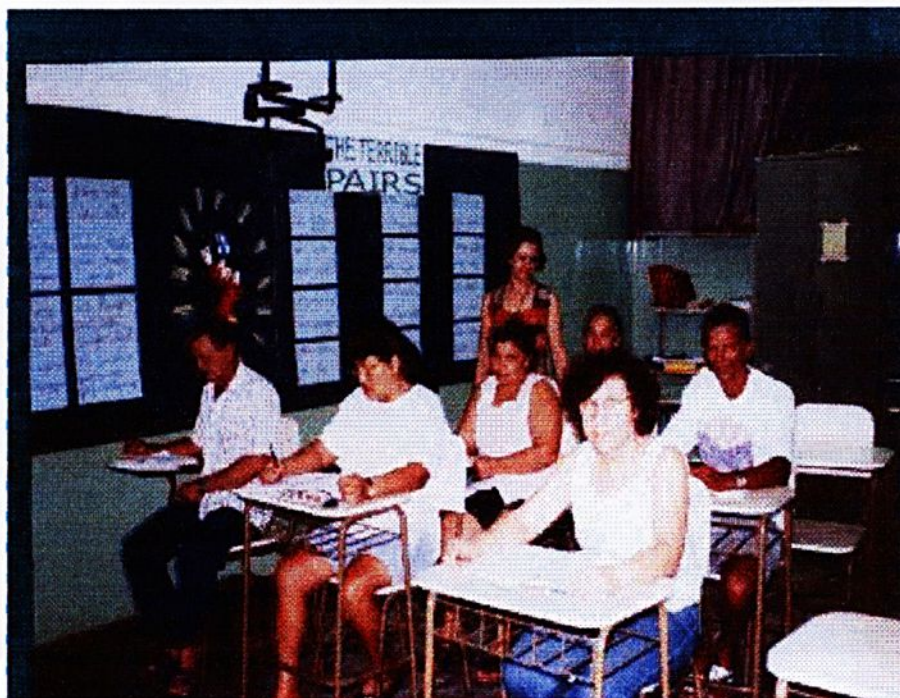


Fotografias de algumas das Salas de Alfabetização

Sala de Aula da Monitora Maria Antonia dentro do Colégio Raio de Sol.

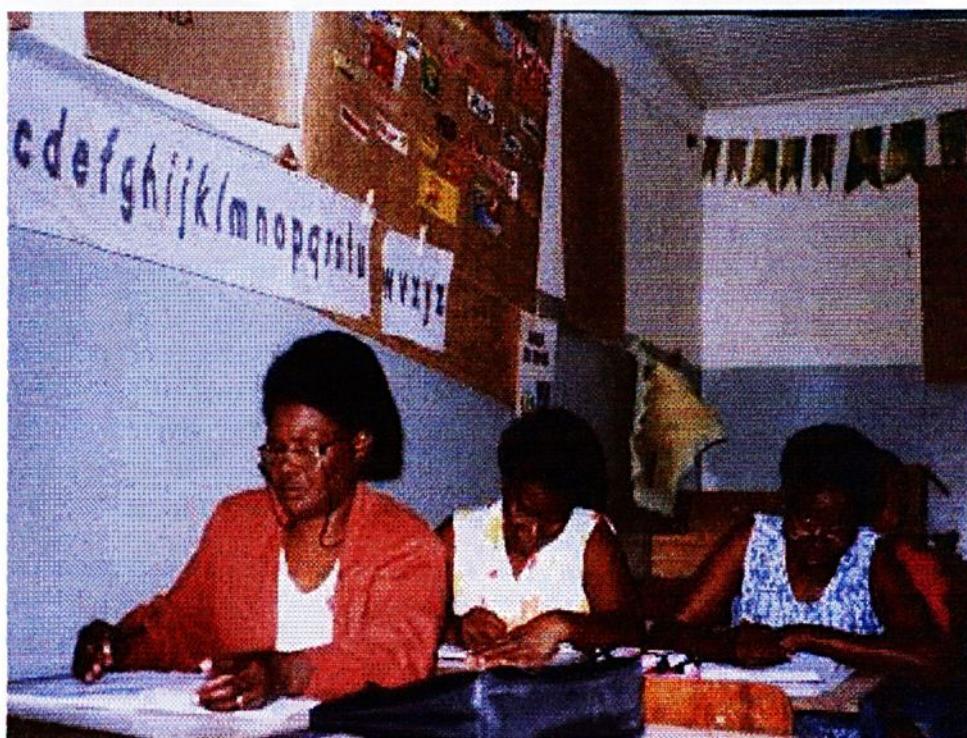
Essa foi montada dentro da biblioteca, porém os alunos e alunas não podiam colar nenhum de seus cartazes nas paredes.

Podemos ver que essa sala também era utilizada para aulas de língua estrangeira.



Sala de aula da monitora Dilene na Escola do Sesi “Mário Amato”

O material da parede são dos alunos e das alunas que estudam na mesma sala no período da manhã e da tarde.



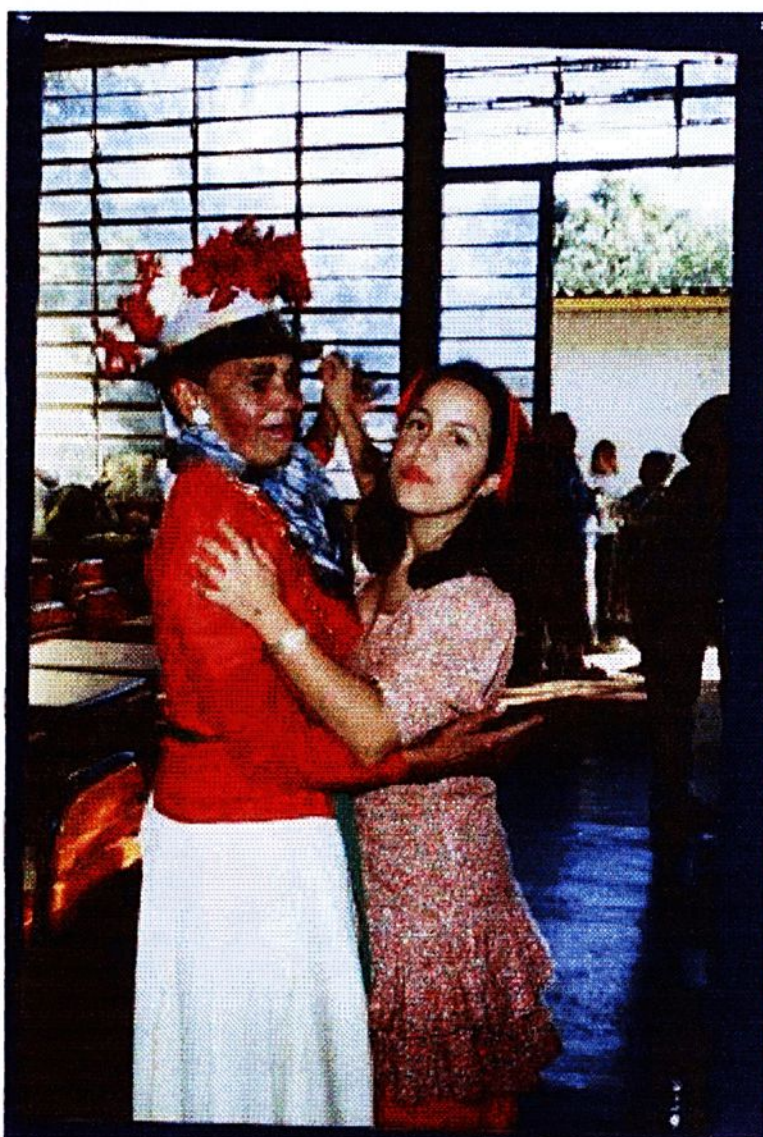
Sala de aula da Monitora Guadalupe, instalada no D.E.R..

Essa sala de aula ficou diferenciada, pois os alunos eram só homens e todos no final tiveram certificados.



Sala da monitora Eulália Augusta, instalada no prédio do Centro Social Urbano.

Dia da Festa Junina.



Sala de aula da monitora Viviane instalada na Escola do Ensino Fundamental Municipal

O material fixado nas paredes são de alunos e alunas dos períodos da manhã e tarde de terceira série.



ANEXO - II**ENTREVISTA: MONITORA**

Qual a sua idade? Que curso você faz?

R: Eu tenho 25 anos e faço Educação Física.

Seus pais são escolarizados?

R: Não. Minha mãe terminou a 4ª. série e meu pai a 3ª. série.

Você frequenta Igreja?

R: Sim, sou católica.

Você ouve rádio, assiste televisão?

R: Música eu gosto para tomar banho, trocar de roupa e na hora de dormir; televisão eu começo a assistir e durmo.

Você está praticando esportes?

R: Faço musculação e caminhadas.

Você lê revista, livros, jornais?

R: Eu leio revista, mas não faço nada do que está lá.

Você tem horário para descansar?

R: Só quando vou dormir.

Você tem horário para fazer visita?

R: Mais de sexta-feira.

Antes de entrar no programa você já tinha tido alguma experiência em EJA?

R: Não, não tinha. Só tenho experiência de estágios da faculdade.

Por que você foi participar do Programa?

R: Eu fiquei sabendo no último dia de inscrição. É uma coisa que eu gostava, na Faculdade eu não me dava bem do lado prático, eu gostava mais do lado teórico.

O que você achou de sua classificação?

R: Eu fiquei um pouco decepcionada, eu tirei o 26º lugar, mas na prova eu tinha ficado em 13º, achei que foi fácil e na entrevista você me perguntou assim: O que eu faria na aula de matemática. E Eu não tinha idéia nenhuma e eu acho que foi por isso que eu fiquei classificada nessa colocação, depois eu vi que era pelo currículo, eu não fazia pedagogia.

Você não tinha experiência quando foi chamada?

Comecei muito preocupada com o que eu tinha que fazer. Tinha uma orientadora na época de quando entrei que dava umas coisas que não tinha muito sentido. Ela pedia para eu estar passando para os alunos o A,B,C, todos os dias, porque eles tinham que decorar, e eu achava, que não era aquilo. Então depois que mudou a orientação eu passei a gostar muito. Porque os alunos te dão toda a atenção, te tratam como uma filha, cria uma relação de amizade. E eu sentia que eles precisavam muito, eu chegava em casa e ficava pensando que não podia dar. Tentando bolar alguma coisa para dar a eles porque tinha casos de alunos não saberem nem pegar no lápis, então eu ficava perdida. Eu acho que no meu primeiro ano eu não fui uma boa professora.

Você entrou em que ano?

R: Eu entrei em 1997, dia 10 de setembro.

Você participou de todos os cursos?

R: Eu participei de todos.

O que você achou desses cursos?

R: Eu achei assim que a gente estava acostumada a ter aqueles cursos práticos. Lembra quando nós tivemos aquele curso sobre Planejamento? Eu achei que aquele lá, as pessoas não deram muito valor, mas eu achei importante saber planejar, as pessoas acharam chato.

Como você acha que deveria ser a capacitação; os conteúdos que foram abordados; o que mais te chamou a atenção?



R: Um curso que eu gostei muito foi da CLER. Ela ensinou a gente a enxergar as coisas pelo outro lado, ela ensinou a trabalhar com criatividade e motivação. E Eu trabalhei com todas as turmas esse tema, foi um curso que me marcou muito. Eu expliquei para os alunos sobre a invenção da lâmpada que ele tentou mil e quinhentas vezes, até que seu assistente perguntou para ele, como que você conseguiu errar tantas vezes, e ele falou: eu senti ótimo porque eu já sabia mil e quinhentas coisas que eu não deveria fazer. Eu acho que ele mostra o outro lado. Isto me marcou muito.

E os HTPCs, o que foi para você?

R: Eu acho que os HTPCs depende muito dos dois lados, de quem prepara e de quem está fazendo. Uma coisa que eu lembro muito é sobre o material dourado, que foi uma das primeiras coisas. Era para a gente estar fazendo, sobre o café da manhã, do pãozinho, do salário. Isso foi em março, até outubro, foi se falando em material dourado e matemática. Eu sei que quando chegou em outubro tinha gente que ainda não tinha trabalhado matemática e eu achei que ficou um pouco maçante, porque para quem trabalhou desde o começo com o material dourado parecia que era sempre a mesma coisa. Eu acho assim, que tem que ver o monitor quer, se ele quer aprender material dourado para que ele não fique empatando as outras pessoas.

Como você vê o HTPC no geral?

R: Nos HTPC tem que ter o lado do estudo, ler, tentar se aprofundar tirando-se dúvidas. Eu acho que tem que partir do lado da necessidade do grupo. A parte que está organizando o material de aula não pode ser maior do que a do estudo. Não chegar e falar eu trouxe isso no HTPC e sim ver o que o grupo precisa. Eu acho que tem que ter um espaço para troca de experiência.

O que você acha que mais contribuiu nos HTPCs para você?

R: A troca: vendo o que os outros monitores faziam para seus alunos é que eu conseguia elaborar alguma coisa. Lembra quando eu fazia os problemas de matemática, que eu fazia várias perguntas sobre o mesmo problema. Foi vendo as pessoas trabalharem que eu aprendi, sempre ter idéias novas. Eu achei importante as leituras que a gente fez no HTPC, porque eu não fiz Pedagogias, eu achava muito rica essa parte.

Onde você acha que a gente aprende a dar aula?

R: Na sala de aula. Tem que pelo menos saber o que se deve fazer, tem que ter aquele jogo de cintura. O que não está certo tem que tentar mudar.

Agora você está trabalhando com criança. Você acha que tem muita diferença?

R: No conteúdo não. Mas com aluno adulto você tem que falar mais sobre o trabalho, mais voltado para o assunto, mas a maneira é a mesma.

Com a criança a gente pode dar uma atividade brincando, cantando e com o adulto?

R: >Não é que não pode, é melhor que não se faça. O adulto tem que pedir para ele falar, a criança você pergunta ela já está falando. A rapidez do raciocínio. Com adulto você tem que explicar, explicar e é difícil ele te dar o retorno. A criança você fala ela já responde. Eu estava com medo de trabalhar multiplicação com as crianças. Eu achava que era muito para uma criança de sete anos estar fazendo tabuada do 11 eu ensinei, eu ensinei fazerem a do 1 e a do 2, daí para frente eles fizeram sozinhos. A diferença está aí, eles conseguiram aprender mais rápido.

Como você organiza a sua sala de aula?

R: Com adulto eu não trabalhava muito em grupo, eu errei. Também eu não sabia trabalhar com projeto de uma tema, só eu trabalhava matemática, língua portuguesa. Eu acho que deveria explorar mais. Eu dava muitas palavras cruzadas e caça palavras. Já no HTPC eu via gente que falava que trabalhava 15 dias com um texto, eu achava uma maluquice. Eu achava que a pessoa estava enrolando, eu levava um texto a cada dois dias. Eu não sabia trabalhar a interdisciplinaridade.

Você fazia Planejamento, Plano de aula?

R: Não fazia, eu pegava um texto e via que tinha a ver com a minha sala, ali eu trazia atividades, nunca mudava muito, levava o texto, tinha perguntas, palavras cruzadas, tinha caça-palavras. Eu fiz um trabalho que as pessoas eram cozinheiras, trabalhei em grupo de duas pessoas botei regras. Que se fizesse uma receita boa, simples e barata. Dessa s duas juntei duas duplas, e aí que se escolhesse uma só, até que foi entrando a sala inteira. Foi uma aula assim que eles gostaram muito, foi diferente eles trabalharam em grupo. Foi uma aula diferente. Que eu não soube aproveitar o momento, mas eu acho que o professor tem que entender a fazer um projeto.

Teve algum conteúdo nos HTPCs que chegou próximo disso?

R: Teve sim. Só que eu não conseguia pegar e transformar, eu não tinha maturidade para fazer. Uma coisa é falar, assim, eu acho que tive medo de tentar, mas foi passado, eu não consegui elaborar.

Você teve dificuldade de adaptação com os alunos?

R: Não, foi tranquilo. Só no primeiro ano de trabalho tinha uma aluna que tinha problemas mentais e ela me deixava nervosa, mas depois de algum tempo ela desistiu. Os alunos se apegaram e não faltavam mais.

Teve alguma situação difícil em sua sala com relação ao conteúdo?

R: Tive um aluno que faltava muito. Depois aparecia e dizia que tinha que ir a outra escola, e trazia a atividade que a outra professora passava e era um estilo de uma cartilha e ele me cobrava muito isso, e falava: Lá a professora é boa. Só que ele nunca ficava lá e com isso criava situação na sala de aula. Tive outro caso, de uma aluna que não sabia nada e tinha medo de escrever, então eu tinha que ficar perto, para ela poder ficar mais tranquila para escrever. Também teve um aluno de 18 anos, ele queria falar muito e brincar e criava um conflito. Um dia tive que dar um corte, então, ficou uma semana sem aparecer, depois voltou.

O que é um aluno adulto para você?

R: Uma pessoa que teve dificuldade para aprender a ler e a estudar, mas que tem um sonho de aprender. O professor tem que dar muito valor tem que gostar muito do que faz para ficar com o aluno.

O que quer dizer para você, tem que gostar muito?

R: Gostar muito é assim, não vir para a sala de aula sem nada preparado, tem que diagnosticar, para ver se aquilo que ele está dando para o aluno está dando certo. Se não tiver não é por causa do aluno é por culpa sua.

O que você acha importante o aluno alfabetizando aprender?

R: Eu acho importante ele aprender coisas que ele faz todos os dias, como, por exemplo, o nome do ônibus, escrever cartas, data de validade do produto, quanto ao

dinheiro, quanto ele vai gastar, quanto vai receber de troco. Isso tem que partir dele é importante saber o que ele está procurando, de repente ele que ler a bíblia.

Quais as qualidades do alfabetizador?

R: Tem que respeitar o seu aluno, porque ele já vem numa trajetória de vida de que errou, de que teve muitas barreiras para passar. E hoje todos serviços tem que saber ler escrever. Então o alfabetizador tem que ter caráter para sanar a dificuldade dessa pessoas. Respeitar, tentar ser um bom profissional para poder alfabetizar essa pessoa.

O que você acha importante o alfabetizador saber?

R: AH! Eu acho assim que ele tem que saber avaliar, por exemplo, ele tem que saber avaliar as fases da escrita e da leitura, se por um acaso ele não sabe que um aluno vai colocar uma letra para cada sílaba, ele vai interferir para o aluno avançar, vai ter que interferir, mediar.

O que você acha que leva o aluno a faltar?

Justamente essa questão que o aluno tem que trabalhar ou a escola fica longe e outras dificuldades que o levam a não poder ir à escola.

Você acha que tem algum material imprescindível na sala de aula?

R: Eu acho que tem que ter letras, palavras, os alunos tem que ter contato porque às vezes ele nem conhece a própria letra do nome, ele tem que ter motivação.

E Recursos?

R: Eu acho que o professor tendo uma louza que dê para ele escrever está bem, não precisa de coisas grandiosas.

Que aula você deu que mais contribuiu para o conteúdo do aluno.

R: Uma aula onde fizemos uma pesquisa e eles recortaram aqueles folhetos de preços de móveis e eletrodomésticos. Eles liam o nome do produto, fizeram uma pesquisa e colaram, depois fizeram uma lista para ver o que cada grupo ia vender.



Que tipo de aula você acredita ser boa para a alfabetização de adultos.

R: A organização... hoje eu trabalharia mais em grupo do que individualmente. Eu acho mais importante em grupo, ter que ser motivante e partir da necessidade deles, uma coisa que eles estão gostando.

Como você acha que deveria ser uma sala de alfabetização de adultos.

R: Uma sala sem economizar... um lugar que os alunos não tivessem que ficar olhando um para a nuca do outro, Tem que ser uma coisa diferente, onde eles possam estar se olhando, um lugar onde tenha sala de leitura, lista telefônica, livros de histórias, textos diferentes, letras de músicas e música mesmo, por que alguns chegam lá sem banho , cansados e a música relaxa, seria bom se tivesse tudo isso.

O que você acha que faltou na sua formação, como alfabetizadora de adultos?

R: Quando eu falo isso as pessoas acham ruim eu acho que faltou uma cobrança , por exemplo: Não foi falado um tema que engloba todas as disciplinas, então porque não cobraram, eu teria corrido atrás e feito, uma cobrança sobre o resultado, porque eu acho importante a troca, é importante. Falava-se muito sobre o que fazer, o como fazer, mas chegava na outra HTPC não tinha tanta ligação aquilo que a gente tinha visto, ninguém tinha comentado mais.

QUESTIONÁRIO: MONITORES

Idade: **23** Est.Civil: **solteira** Nacionalidade: **bras.**

Escolaridade: Ensino médio: **Colegial**

Graduação: **Geografia e cursando Pedagogia**

Pós-Graduação:

Escolaridade

Pais: **segundo grau**

Irmãos: **uma irmã**

Filhos:

Marido:

Religião: **Casa de Oração**

Freqüenta Igrejas: **às vezes**

Atividades realizadas em folga:

- televisão (X) - Rádio(X) - cinema(X) - teatro(X) - shows()- **Internet**

- leituras : revistas (X) -livros(X) - jornais(X) -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa: **SIM** Recebe e faz visitas: **ÀS VEZES** Cuida da casa: **sim**

Pratica Esportes: **não**

Você teve alguma experiência anterior?

R: Sim

O Motivo que fez participar do programa:

R: Continuar trabalhando com E.J.A.

O que achou da sua classificação?

R: Muito boa.

Qual a expectativa quando foi convidado (a) para iniciar:

R: Lecionar.

Participou da capacitação? O que achou?

R: Sim; foi de grande ajuda nos apontando sugestões e soluções para alguns contratemplos ocorridos e como abordar alguns conteúdos.

Em que mês e ano você começou este trabalho?

R: Dia 23 de setembro de 1999

Tem participado dos cursos oferecidos? Quais? Dê a sua opinião.

R: Sim.

Qual o momento mais importante da capacitação?

R: As trocas de experiências.

O horário de trabalho pedagógico Coletivo (HTPC) te beneficiou? Onde e porque?

R: Sim. Na Secretaria de Educação Municipal pude aprender como agir e como não agir; os conteúdos significativos para os adultos que procuravamo Projeto de Combate ao analfabetismo.

Onde se aprende a dar aula?

R: Na sala de aula, HTPC, troca de experiências e pesquisas.

Há diferença entre dar aulas para adultos e para crianças? Por que?

R:Sim, a abordagem feita é diferente; o adulto que busca a escola quer resultadose usa de mecanismos particulares para provar o professor.

Como você organiza as aulas e a sala de aula?

R: A sala de aula é organizada de maneira que se forma um círculo. As aulas são baseadas com temas no cotidiano, discute-se notícias locais; é feito um planejamento semanal que pode ser modificado conforme a necessidade.

Você encontra dificuldade para preparar as aulas?Quais?

R: No princípio sim. Quanto aos conteúdos que seriam signmificativos a clientelaque me foi dirigida.

Houve dificuldades para se adaptar com os seus alunos? Por que?

R: Sim, não tinha preparo emocional e psicológico para trabalhar com pessoas de terceira idade.

Houve alguma situação difícil na sua sala de aula?

R: Sim, a utilização da cartilha a todo custo pelos alunos e sobretudo a entrada de uma adolescente portadora de síndrome de Down.

O aluno Adulto-- O que vc pensa?

R: É sobretudo alguém com vontade real de aprender e socializar-se.

O que você acha importante o aluno alfabetizando aprender?

R: A lidar melhor com pequenos acontecimentos do cotidiano: pegar ônibus, assinar o próprio nome, ler placas, anúncios...

Que qualidade você acha que o professor alfabetizador deve ter?

R: A melhor possível, pois ele auxiliará a outras pessoas a lerem o mundo.

O que você acha importante que o professor alfabetizador deve saber?

R: O que o aluno espera dele e procurar superar dando uma aula significativa e de qualidade.

O que você acha que leva o adulto ser analfabeto:

R: O sistema excludente e concentrador da sociedade que vivemos.

Que material você acha imprescindível para a sala de aula :

R: Lousa, giz, material dourado, cartolina, pincel atômico, blocos, jornais e revistas.

Houve dificuldades em trabalhar com alguma disciplina?

R: Somente matemática.

Qual aula que você deu que contribuiu mais em conteúdo para o seu aluno?

R: Quando foi abordado o tema “ Trabalho Infantil”.



Que tipo de aula você acredita que deve ser para alfabetização de adultos?

R: Partindo do cotidiano e avançando para o global.

Conte uma aula sua que você gostou muito de desenvolver:

R: Quando iniciei o trabalho de unidade e dezena, partindo do concreto para o abstrato e vice - versa, neste momento elas agiram com surpresa, gostando de manipular o material dourado.

Onde e como você acha que deveriam ser as salas para alfabetização de adultos?

R: Onde haja demanda a ser alfabetizada, periferia ou centro; manhã, tarde e noite.

O que faltou para a sua formação como alfabetizador de adultos?

R: A prática é imprescindível.

Houve mudanças nas relações afetivas entre os alunos e professor, no decorrer do curso?

R: Sim, o afetivo aumentou.

Qual foi o papel da coordenação dentro e fora das HTPCs.

R: De suma relevância, pois norteia nosso trabalho, como encaminhar.

O Horário Pedagógico Coletivo (HTPC) te beneficiou? Onde e por que?

R: O Horário era curto e surgiam muitas dúvidas.

Você viveu alguma situação antes de entrar no programa que foi importante para você dar aula de alfabetização de adulto?

R: Convívio com analfabetos no bairro onde moro e avós analfabetos.

Observação:

Escreva o que você acha importante que se saiba sobre a formação do alfabetizador de adultos.

R: Deveria haver alguma disciplina específica para se capacitar o alfabetizador e estes programas deveriam ser regulares como o supletivo

QUESTIONÁRIO: MONITORES

Idade: **35** Est.Civil: **casada** Nacionalidade: **bras.**

Escolaridade:

Ensino médio: **Colegial**

Graduação: **Pedagogia**

Escolaridade

Pais: **primeiro grau**

Irmãos: **três irmãos**

Filhos: **dois cursando colegial**

Marido: **segundo grau**

Religião: Freqüenta Igrejas:

Atividades realizadas em folga:

- televisão (X) - Rádio(X) - cinema(X) - teatro() - shows()

- leituras : revistas (X) -livros(X) - jornais(X) -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa: Sim Recebe e faz visitas: **sim** Cuida da casa: **sim**

Pratica Esportes: **faço caminhadas todas as manhãs.**

Você teve alguma experiência anterior?

R: Não

O Motivo que fez participar do programa:

R: Vontade e necessidade de trabalhar com educação.

O que achou da sua classificação?

R: Gostei, há muito tempo não era avaliada.

Qual a expectativa quando foi convidado (a) para iniciar:

R: De começar o mais rápido possível para conhecer os alunos.



Participou da capacitação? O que achou?

R: Sim; Achei muito bom saber mais sobre aulas para os adultos.

Em que mês e ano você começou este trabalho?

R: Dia 01 de abril de 1998.

Tem participado dos cursos oferecidos? Quais? Dê a sua opinião.

R: Sim. Todos oferecidos sobre EJA são muito importantes para renovar os nossos conhecimentos e nesses cursos sempre se aprende algo mais importante.

Qual o momento mais importante da capacitação?

R: Todos os momentos são importantes, mas o mais importante são as explicações de como se dar aulas para os adultos.

O horário de trabalho pedagógico Coletivo (HTPC) te beneficiou? Onde e porque?

R: Sim. O HTPC é importante porque lá aprende-se a como dar aulas para os adultos e tira as nossas dúvidas.

Onde se aprende a dar aula?

R: Aprende nos HTPC e no dia a dia com os próprios alunos e nos livros viver e aprender que são muito bons..

Há diferença entre dar aulas para adultos e para crianças? Por que?

R: Sim, a diferença é muito grande porque os adultos vão para aprender, e as crianças não são muito interessadas em aprender.

Como você organiza as aulas e a sala de aula?

R: As aulas são organizadas nas HTPC e na biblioteca da UNESP e na minha casa. Já levo tudo preparado para a sala de aula, lá eu passo na lousa e explico.

Você encontra dificuldade para preparar as aulas? Quais?

R: Não. Porque tem o manual do educador, mas se houver dificuldade procuro a coordenadora.



Houve dificuldades para se adaptar com os seus alunos? Por que?

R: Não, nenhuma.

Houve alguma situação difícil na sua sala de aula?

R: Não, não houve.

O aluno Adulto-- O que você pensa?

R: O adulto tem muitas expectativas, uma delas é "será que vou conseguir aprender a ler e escrever?". Que o adulto não teve todas as condições, ele foi ceifado para ajudar no orçamento familiar, até mesmo pela Signorância doas pais que achavam que mulheres não tinham necessidade de aprender a ler.

O que você acha importante o aluno alfabetizando aprender?

R: Além de ler e escrever, saber posicionar-se na sociedade, interpretar o que você já conhece, extrapolar para conhecimentos novos. O adulto vem com uma bagagem muito grande, você têm que partir dessas experiências que o aluno têm.

Que qualidade você acha que o professor alfabetizador deve ter?

R: Criativo; dinâmico; responsável; compromissado; estar sempre atualizado.

O que você acha importante que o professor alfabetizador deve saber?

R: O professor alfabetizador deve estar sempre em processo contínuo de busca de informações a respeito de qualquer assunto relacionado a alfabetização, participando de cursos e Fóruns.

O que você acha que leva o adulto ser analfabeto:

R: A dificuldade financeira, falta de condução para vir para a cidade e instrução dos pais.

Que material você acha imprescindível para a sala de aula :

R: Todo o tipo de material é importante para a sala de aula. Os módulos Viver e Aprender são muito importantes.



Houve dificuldades em trabalhar com alguma disciplina?

R: Dificuldade em trabalhar as disciplinas sempre há, mas a mais difícil para eles sempre é a matemática.

Qual aula que você deu que contribuiu mais em conteúdo para o seu aluno?

R: Escrever cartas. Os meus alunos são muito interessados e contribuiu muito porque eles têm famílias em outros estados.

Que tipo de aula você acredita que deve ser para alfabetização de adultos?

R: Mais contato com os lugares que se fala em sala de aula. E pesquisas com jornais e revistas.

Conte uma aula sua que você gostou muito de desenvolver:

R: Todas as aulas são importantes, mas a mais importante a que mais atraiu o interesses deles foi as cartas.

Onde e como você acha que deveriam ser as salas para alfabetização de adultos?

R: As salas de alfabetização para o adulto deveria ser na escola e com todas as regalias que as crianças tem; com direito a merenda e todos os direitos de um estudante.

O que faltou para a sua formação como alfabetizador de adultos?

R: Sempre falta algo, mas procuro me especializar o máximo indo aos seminários, HTPC e etc...

Houve mudanças nas relações afetivas entre os alunos e professor, no decorrer do curso?

R: Sim, com o passar do mês tenho mais contato com os meus alunos afetivamente.

Qual foi o papel da coordenação dentro e fora das HTPCs.

R: Excelente. Dentro e fora das HTPC, sempre presente.

Você viveu alguma situação antes de entrar no programa que foi importante para você dar aula de alfabetização de adulto?

R: Não. Nunca.



Observação:

Escreva o que você acha importante que se saiba sobre a formação do alfabetizador de adultos.

R: Eu acho que em relação a Ciências Sociais e naturais têm que ser trabalhada de uma forma mais abrangente, há poucos estudos, nessa direção, aplicados ao ensino de EJA. Com certeza isso é um caso a se pensar.

ENTREVISTA: ALUNOS ALFABETIZANDOS

Nome: **Tereza**Idade: **70**Est. civil: **casada** filhos: **6**escolaridade da família: **marido 88anos e 63 de casada**Profissão: **do lar** aposentado:Religião: **católica** Frequenta Igrejas: **a igreja é muito longe**

Atividades realizadas em folga:

- televisão (X) - Rádio(X) - cinema() - teatro() - shows()

- leituras : revistas () -livros() - jornais() -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa:

Recebe e faz visitas: **não**Cuida da casa: **sim**Pratica Esportes: **não**

Participa de alguma Associação ou Sociedade Amigos de bairro?

Onde mora? **Ana Jacinta****não tem creche , e a escola fica longe.**O Bairro tem: posto de saúde ? **mais retirado**hospital? **não**esgoto? **sim**asfalto? **sim**farmácia? **sim**

Porque veio participar do programa?

R: Procurei pelo seguinte.. eu tinha muita vontade de um dia assinar meu nome, porque eu assinava mas com muita dificuldade, então quando eu ia à cidade e pegava um cheque pra levar pra desconta num banco..eu viva perguntando pros outros: Onde fica esse banco? O seu moço, Faz o favor? Vivia quebrando a cabeça. Pra pegar um ônibus às vezes a gente pegava errado, queria ir pra praça e pegava tudo errado.

Como a família recebeu esta notícia?

R: Olha eu o seguinte... eu morava sempre em sítio, quem mora no sítio é muito mais difícil, depois vim pra cidade e depois tinha que criar os filhos nunca sobrava tempo para mim...Aqui não tinha escolas; aí eu vi uma senhora entrar aqui com o caderno na mão e eu pensei o que esta senhora faz aí? Aí, eu perguntei pra uma delas o que a senhora vai fazer aí e ela falou que ia estudar.. escola noturna Um dia eu vi a Dilene chegar e perguntei e ela falou se quiser vir vem. Aquele dia foi a maior maravilha parece que eu .. foi a mesma coisa que abrir a porta do céu.. Ah...eu voltei em casa e contei pro meu marido. Marido tem escola aqui perto! Agora eu vou conseguir eu vou conseguir...De lá pra cá não parei mais..

E o seu marido sabe ler e escrever?

R: Sabe um pouco, mas ele tem um problema ele é muito surdo e pra falar com ele é muito difícil..meus filhos acharam uma maravilha eles falam: vai mãe, vai em frente.. eles olham meu caderno ..eles falam vai em frente, não larga não nunca mais.. e nunca mais eu quero largar... eu quero continuar..

O que a senhora quer continuar?

R: Pra mim aqui.. eu queria mesmo assim que a professora ensinasse... eu tenho esperança de que um dia escrevesse pelo menos uma carta pela minha mão própria, pra meus filhos era o que você queria.. vichi eu adoraria... por enquanto ainda não... eu leio alguma coisa mas por enquanto eu não consigo juntar.... está certo... este ano teve muito feriado, muita eleição... mas pretendo continuar, ir até o fim.

O que achou da professora?

R: Muito legal, muito boa, muito calma com a gente

O que mais gostou da professora?

R: O carinho que ela faz com a gente, sei lá, ela explica muito pra gente, ela tem uma vontade de explicar pra gente, eu gosto muito dela, adoro ela..

Qual a aula que mais gostou?

R: Aqui mais me marca é uma que eu tenho ali... porque esta eu já aprendi a escrever meu nome.. uns dias atrás eu não sabia isto aqui... eu já vou pra cidade, eu já pego o meu ônibus.

Depois que frequentou as aulas o que mudou em sua vida?

R: Eu virei uma criança... que nem criança do primeiro ano...

O que significa pra senhora a vida de criança..

R: Vida de criança... a loucura que eu tinha de aprender cheguei agora e consegui...então agora não me acho mais velha.. agora eu posso me divertir.. eu falo assim... vocês acham que eu sou velha, agora sou jovem estou indo à escola...também ponho os livros debaixo do braço...todo mundo brinca comigo.. minhas amigas... eu sou muito feliz..

O que é uma escola para você?

R: Escola como diz o ditado, como se fala, se tivesse uma sala para aumentar mais gente, acho que seria ótimo, seria ótimo..mas eu não posso informar bem pra senhora porque eu entrei este ano, eu nunca estudei. Não posso dizer qual escola é melhor.

Você acha que deveria existir uma escola só para adultos? Por quê?

R: Eu acho que deveria ter as duas ... eu acho que adulto com adulto ele tem uma cabeça, eu acho que o jovem tudo bem tudo legal, eu lido com jovens eu vendo doces na porta da escola..fico o dia inteiro com crianças e jovens...

Você acha que poderia ter jovens juntos na escola de adultos?

R: Eu acharia bom porque o que um não sabe o jovem pode saber muito mais..o jovem junto faz a gente vive..eu vivo mais por causa do jovem.. eu tenho cabeça, mas o jovem muitas vezes tem mais cabeça que a gente mesmo...

Que material deveria ter na escola para adulto?

R: Mais gente pra acompanhar com a gente..e ter uma cartilha boa por que esse ano não tivemos uma cartilha que preste, por que a cartilha, eu mesmo não consigo seguir ela..porque é pra quem tem 5a. série assim..não é cartilha pro primeiro ano..é muito

difícil. Era bom uma cartilha mais explicada, que empurrasse a gente.. eu gostaria sim, este ano nós não tivemos.

Professora... escola... o que isso significa para você?

R: Ah.. professora pra mim agora.. nesses momentos que estou passando com ela é uma grande amiga, uma grande esperança para mim, é uma pessoa que eu nem sei explicar... nem tenho palavras...não sei explicar o que ela é pra gente..neste momento agora...

e escola....pra mim é tudo agora.. não quero nem pensar sem escola...

aluno...nós brinca muito, nós se diverte muito..nos bate papo..AH sei lá... a gente em casa.. sabe como é... não tem dia que a gente não tem problema..aqui não a gente chega, daqui pra cá a gente esquece tudo...aquilo tudo desapareceu... a gente chega em casa a gente é outro.. dá até pra pensar melhor nos problemas...não tem nem comparação.

Qual é o seu maior sonho?

R:É escrever uma carta... meu maior sonho: o dia que eu escrever uma carta, que eu mandar uma carta minha pro Japão, que minha filha está no Japão, pela minha própria mão, aquele dia vai ser meu último sonho meu..

Quando a senhora realizar este sonho vai aparecer outro...

R: Pode aparecer outro mas este é o grande sonho..

ENTREVISTA: ALUNA ALFABETIZANDA

Nome: **Francisca Batista Alves**

Idade: **59**

Est. civil: **casada** filhos : **06**

escolaridade da família: **estuda mais eu**

Profissão: **do lar**

Religião: **católica** Freqüenta Igrejas: **sim**

Atividades realizadas em folga:

- televisão (**X**) - Rádio(**X**) - cinema() - teatro() - shows()

- leituras : revistas () -livros() - jornais() -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa:

Recebe e faz visitas: **sim**

Cuida da casa: **sim**

Pratica Esportes: **não**

Participa de alguma Associação ou Sociedade Amigos de bairro?

R: Participa da pastoral distribuindo cestas de alimentos no bairro.

Onde mora? **No Watal** (perto da escola)

O Bairro tem: posto de saúde ? **não**

hospital? **não**

esgoto? **sim**

asfalto? **sim**

farmácia? **sim**

Porque veio participar do programa?

R: Eu só sabia um pouco, não lia direito, mas já sabia escrever meu nome... aí começou no Watal, ele começou da primeira série porque ele não sabia nada, quando chegou pra ele ir pra segunda serie, tinha muito poucos alunos que passaram na época, a professora era muito colega da gente então um dia ela chegou na minha casa e falou..Dona Francisca eu queria ajuda da senhora. Dá pra senhora arruma umas

peessoas pra passa... pra segunda serie pra me ajudar porque eu só vou continuar com a minha classe se pelo menos tiver uns 15 alunos da segunda...sabe professora eu vou ajudar a senhora.. sabe como? Eu vou entrar na escola da senhora. aí tinha gente lá, eu convidei pra vir pra escola. e se não der certo a gente sai, aí entrou eu mais dois

Como a família recebeu esta noticia?

R: Gostou, às vezes eu faloaí eu falo assim .. Ah minha fia eu vou saí da aula, porque eu fico com dó ela estuda de manha e depois vem todo dia junto com a gente e fica ali .. sentadinha esperando, mas ela fala que de jeito nenhum a mãe vai parar ...

Houve alguma dificuldade para freqüentar o curso?

R: não

O que achou da sala de aula? dos amigos?

R: Ah! eu acho muito bom..muito respeitador, todo mundo é colega, é amigo...

Você acha que a sala de aula poderia ser diferente?

R: Eu acho que poderia ser mais bonita... eu queria uma sala só pra nós, a gente podia por alguma coisa na parede, enquanto isso a gente não pode..

O que achou da professora?

R: A professora eu acho ótima.. muito legal.. ela tem a maior da paciência... principalmente com quem está na primeira série.. ela dá maior atenção pra eles que estão começando agora

O que mais gostou da professora?

R: Eu gosto quando ela passa lição pra gente escrever, uma historia de um livro, aí eu gosto mais..

Qual a aula que mais gostou?

R: Outro dia ela deu uma aula sobre a AIDs, tuberculose, a gente então ficou sabendo como é que se cuida das doenças...

Depois que frequentou as aulas o que mudou em sua vida?

R: Tem sim; eu acho.. tenho assim a fala do nordestino que é um pouco diferente da fala do pessoal daqui..e acho que já falo melhor quando comecei a estudar eu pego a fala dos outros.. até meus filhos já falaram .. mamãe até prá escrever a carta já está pondo as palavras mais... a senhora tinha erros de português agora a senhora está escrevendo bem....

Seus filhos estudaram?

R: Estudaram aqui até a 8a. serie depois eles pararam porque precisavam trabalhar com o pai lá em São Paulo. e agora eles voltaram a estudar, agora escrevo cartas pra eles, eles notam a diferença depois que comecei a estudar.

O relacionamento com sua filha e seu marido tem alguma diferença?

R: Não

Você sempre votou?

R: Sempre. O meu marido teve um tempo que não votava...aí eu ensinei ele a assinar o nome dele...

Como você acha que deveria ser um escola para o adulto?

R: Acho que deveria ser assim separado... aqui a gente tem que subir tantas escadas e a gente fica até cansada....

Você acha que deveria existir uma escola só para adultos? Por quê?

R: Tinha que ser só de adultos mesmo... acho que por causa das conversas, só adulto fica melhor de se entender.

Que material deveria ter na escola para adulto?

R: Eu acho que deveria ter um livro pra gente ler uma lição... ter o livro prá levar pra casa..



Professora... escola... o que isso significa para vc?

R: Professora... me lembra quando era nova e tinha vontade de ter uma professora, que queria estudar mas meu pai achava que só precisava aprender o nome prá poder votar, depois tinha que parar.

escola...me lembra quando era nova... pra estudar.. pra ter colega na escola..isso ai eu sempre tive vontade

aluno... deve ser uma classe

Depois disso o que a senhora gostaria de fazer..

R: Eu gostaria assim de ir ate a 8a. série... a professora disse que no meio do ano eu estava fraca ainda em matemática.

O q. a senhora acha que falta para estudar matemática?

R: Eu acho que mais um pouquinho de atenção que a gente deve ter , porque a professora tem toda a paciência, ela explica bastante, mas eu acho que a minha cabeça que não tá... tem hora que a gente está tão cansada...

ENTREVISTA: ALUNA ALFABETIZANDA

Nome: **Maria José**

Idade: **50** naturalidade:

Est. civil: **casada** filhos : **3** netos: 4

escolaridade da família: **marido servente encostado**

Profissão: **do lar** aposentado:

Religião: **católica** Freqüenta Igrejas:

Atividades realizadas em folga:

- televisão (X) - Rádio (X) - cinema () - teatro () - shows ()

- leituras : revistas () - livros () - jornais () -

O ultimo livro que muito gostou:

Descansa:

Recbe e faz visitas: **para doentes**

Cuida da casa: **sua e de sua mãe**

Pratica Esportes:

Participa de alguma Associação ou Sociedade Amigos de bairro?

R: Não

Onde mora? **Perto da escola**

O Bairro tem: posto de saúde ? **não**

hospital? **não**

esgoto? **sim**

asfalto? **sim**

farmácia? **sim**

1- Porque veio participar do programa?

R: Tinha vontade de estudar não sabia fazer o nome... veio do norte e lá o pai achava que não precisava mulher estudar

2- Como a família recebeu esta noticia?

R: Acharam bom.. no ano passado estudei eu e meu marido. Todos os filhos estudaram. O menino fez até a 5a. série, fugiu para casar, 18a., a gente faz força para ele estudar. A caçula estudou o 3o. colegial e agora faz informática

3-Houve alguma dificuldade para freqüentar o curso?

R; nenhuma

4-O que achou da sala de aula? dos amigos?

R: É uma coisa muito boa, a gente só aprende o que é bom. Estudar para ser uma pessoa boa. O estudo é uma coisa que só tenho inveja... acho lindo abrir uma bíblia e ler.

5- O que é uma escola pra você?

R: Primeira coisa é uma professora , a educação que deve dar e o respeito

6-Como você acha que deveria ser uma professora para o adulto?

R: Ter paciência, educação, o que respeita a sala, professora bruta e malcriada nunca vai ter respeito. A minha filha mais velha ficou 3 anos no primeiro ano. A professora disse que ela tinha problema não desenvolvia como as outras, foi na psicóloga e hoje faz o 3o. colegial e tem 26 anos.

7-Você acha que deveria existir uma escola só para adultos? Por quê?

R: Criança é quebrar a cabeça.

8-Que material deveria ter na escola para adulto?

R: Queria tanto uma cartilha..., minha irmã estudou até o 4o ano e com os 4 anos daquele tempo ele ensina minha filha...

9-Professora... escola... o que isso significa para você?

R: Professora.. é muito importante, só ensina o que é bom pra gente, não ensina nada errado.. se todo jovem fosse pra escola seria gente

escola... é um bom caminho

aluno... se for inteligente é uma beleza. Todos ficam contentes.. a profa. fica contente.



RESUMO

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos a inquietação sobre o trabalho de capacitação para futuros alfabetizadores de jovens e adultos. Muitas indagações foram aparecendo no transcorrer das experiências que íamos tendo como capacitadoras. E destas inquietações surgiram as questões fundamentais que nos levaram a pesquisar sobre Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa visa buscar a compreensão do que é Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma escolarização inicial, para melhor compreendermos como formar alfabetizadores de jovens e adultos. Para tanto, fomos buscar na história como se manifestava a formação de alfabetizadores de jovens e adultos a partir do II Congresso de Educação, onde tivemos uma grande manifestação por parte dos professores. Apontamos uma campanha de Alfabetização, no início da década de 60, que estava sendo bem sucedida em Pernambuco e que se desfez com o golpe de 1964.

Percorremos um caminho histórico apontando as diversas formas em que o Estado interviu na formação de professores de Jovens e Adultos, mostrando as campanhas e as parcerias a nível nacional. Para compreendermos a especificidade da Formação de Educadores para a EJA, mostramos os últimos acontecimentos no panorama nacional do que estava acontecendo com a formação geral de professores.

Descrevemos o Programa de Combate ao Analfabetismo, idealizado pela Prefeitura de Presidente Prudente, executado pela Secretaria de Educação – SEDUC, em parceria com a UNESP – Faculdade de Ciência e Tecnologia. Esse programa é apresentado num capítulo, pois ele é o nosso objeto de pesquisa e o nosso objeto de indagações, pois vivenciamos a capacitação de monitores com alunos universitários dos cursos de licenciatura. Com esse objeto de estudos, entrevistamos alfabetizando e monitores para compreendermos como aconteceu a formação de alfabetizadores na visão dos atores mais importantes do processo: alunos e monitores.

Finalizamos, mostrando a função e a responsabilidade das Universidades na Formação Inicial do Educador Popular dentro dos cursos de Pedagogia ou das Faculdades de Educação. Fizemos uma proposta de formação de Educadores Populares Alfabetizadores de Adultos, tanto para pessoas que querem conhecer a Educação Popular e as especificidades da EJA, para poder fazer a sua opção, quanto para o

monitor alfabetizador de jovem e adulto que tem o conhecimento prático e suas implicações, mas não possui certificação para isso.

What we felt most about capitalizing that we found significant of young and adult. Many donors that supported believe us in our experience as specialists and from this experience raised fundamental question that led us to research about the formation of young and adult alphabetizers.

The purpose of this work is to search for a better comprehension of what is education of young and adult in the perspective of an initiative scholarization to understand how to form better alphabetizers of young and adult. For such task we looked through history to have a clearer perception of how the formation of alphabetizers of young and adult has been organized in the 20th century in Education, where we found great similarities from the questions present at the end. We understood a well started alphabetization course sign in the beginning details only in Pernambuco that came under with the First military regime.

A literature work was examined searching in different ways the State has intervened on the formation of teachers of young and adult, and showed action with campaigns and perceptions.

To understand the specificity of the formation of educators for the EJA, the latest national occurrence, while the general formation of educators were shown.

The program against illiteracy, initiated by the city of Presidente Prudente, created by the City Education Department – SEDUC in partnership with UNESP – University of Science and Technology. It is presented in our chapter, for that is our research object, as well as our investigation object, for our work involves examination of advisors with university students of Teacher Training courses. Having this object of study, we interviewed alphabetizers or achieve comprehension of the process of forming alphabetizers by the age of the ones interviewed, other by the research students and teacher.

We begin up by showing the role and responsibilities of the institutions in the initial formation of the popular educator within the pedagogy context in the education schools. We propose a way to form adult alphabetizers popular educators, offer to individuals that want to know popular education and the qualification of EJA, to make an option, or the young and adult alphabetizer that have practical knowledge and its implications, but is not certified for such task.

ABSTRACT

When this research was first initiated we felt unrest about capacitating work for future alphabetizers of young and adult. Many doubts that appeared before us in our experience as capacitors and from this uneasiness raised fundamental questions that led us to research about the formation of young and adult alphabetizers.

The purpose of this work is to search for a better comprehension of what is education of young and adult in the perspective of an initiative scholarization to understand how to form better alphabetizers of young and adult. For such task we looked through history to have a clearer perception of how the formation of alphabetizers of young and adult has been manifested in the II Congress of Education, where we found great manifestation from the teachers present at the act. We mentioned a well succed alphabetization campaign, in the beginning decade 60, in Pernambuco that came undone with the 1964 military strike.

A historical path was examined stressing on different ways the State has intervened on the formation of teachers of young and adult, and showed nation wide campaigns and partnerships.

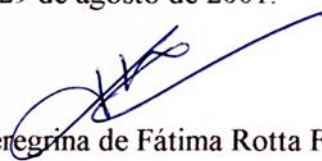
To understand the specificity of the formation of educators for the EJA, the latest national occurrences within the general formation of educators were shown.

The program against illiteracy, idealized by the city of Presidente Prudente, executed by the City Education Department – SEDUC in partnership with UNESP – University of Science and Technology. It is presented in one chapter, for that is our research object as well as our investigation object, for our work involves capacitation of advisers with university students of teacher forming courses. Having this object of study, we interviewed alphabetizees to achieve comprehension of the process of forming alphabetizers by the eye of the most important roles in the process: students and teachers.

We finish up by showing the role and responsibilities of the universities in the initial formation of the popular educator within the pedagogy courses or the education schools. We propose a way to form adult alphabetizers popular educators, either to individuals that want to know popular education and the specificities of EJA, to make an option, or the young and adult alphabetizer that has practical knowledge and its implications, but is not certified for such task.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, 29 de agosto de 2001.



Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

