

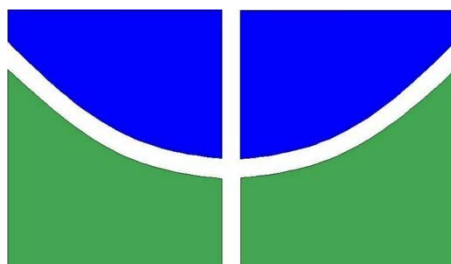
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ASSOCIAÇÃO ATLÉTICA
SANTA MARIA-DF: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO POPULAR**

THISSIANA BARBALHO CORDEIRO

Brasília

2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THISSIANA BARBALHO CORDEIRO

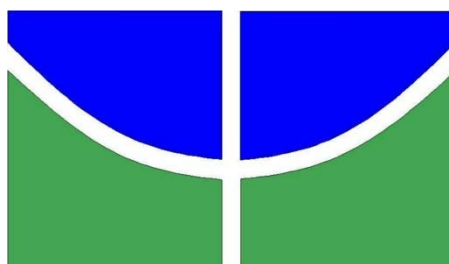
**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ASSOCIAÇÃO ATLÉTICA
SANTA MARIA-DF: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO POPULAR**

Monografia apresentada ao curso de graduação
em Pedagogia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Sônia Marise Salles
Carvalho

Brasília

2013



Monografia de autoria de Thissiana Barbalho Cordeiro, intitulada “A Alfabetização de Jovens e Adultos na Associação Atlética Santa Maria-DF: Uma Experiência Pedagógica na Perspectiva da Educação Popular”, apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília.

Profa. Dra. Sonia Marise Salles Carvalho (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Prof. Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Prof. Dr. Paulo Sérgio Andrade Bareicha (Examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Brasília, 2013.

Dedico este trabalho à minha mãe querida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo o apoio, assim como pela educação, o carinho e o amor recebidos por eles durante toda a minha vida. À minha irmã Luciana, cujos ideais influenciaram em toda a minha vida escolar e acadêmica. Aos meus tios e tias que me acolheram em suas casas com amor e carinho, sempre preocupados para que eu me sentisse em casa.

Ao Felipe Marcel Seabra de Matos, que me incentivou, com alegria e carinho, fazendo com que eu fosse imensamente feliz mesmo nos momentos mais difíceis vividos entre família, vida adulta e faculdade. Ele, de fato, soube me mostrar que é possível viver doces momentos mesmo que em meio a tempestades.

Aos bons amigos que, durante a minha trajetória universitária, foram, por muitos momentos, o incentivo para que eu marcasse presença na nossa querida, mas solitária, Universidade de Brasília. Refiro-me, em especial, às minhas primas amigas irmãs emprestadas Kalliane Lopes, Stephane Caroline, Scarlet Cristine. Obrigada por me resgatarem da solidão a cada fim de aula.

À professora Sônia Marise, por ter sido um exemplo para mim sobre o que é ser um verdadeiro educador, alguém em quem pretendo me espelhar. Obrigada por ter sido tão cuidadosa e amiga nestes anos todos e principalmente neste momento tão especial, porém inseguro, de final de curso.

“A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

RESUMO

A finalidade deste trabalho final de curso é refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da Educação Popular (EP) como alternativa para a formação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período proposto pelo sistema de ensino brasileiro. Elaborado por meio da pesquisa-ação, buscou-se relatar a experiência pedagógica vivenciada em uma sala de alfabetização de adultos na Associação Atlética Santa Maria, situada na cidade de Santa Maria, Distrito Federal. Foi realizada, ainda, a busca por fundamentação teórica relacionada à história da educação de jovens e adultos e da educação popular no Brasil e das respectivas bases legais. A teoria de Paulo Freire também foi objeto de leitura com o intuito de ampliar a reflexão ao considerar as características e as necessidades da EJA na perspectiva de uma educação para vida. Relacionar a literatura consultada e a prática realizada tornou possível avaliar a real situação da EJA, além das contribuições da EP, para o aumento da sua abrangência e consequente democratização. Concluiu-se que as contribuições da EP são de fundamental importância para que a EJA seja amplamente difundida, visando formar cidadãos críticos por meio de uma educação popular e, portanto, próxima da realidade dos alunos. Constatou-se, ainda, a importância de se adentrar na comunidade a fim de conhecer suas especificidades, familiarizando-se às situações cotidianas, assim como ao linguajar local, entre outras características, que possibilite o planejamento de aulas que despertem o interesse dos alunos pelo simples fato deles se identificarem com o conteúdo. Desta forma, professores e alunos poderão construir coletivamente o aprendizado que contribuirá com a transformação da nossa realidade social, em busca de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos e fundamentalmente adequar a educação a uma realidade problematizadora e problematizada dos sujeitos de aprendizagem dessa modalidade de educação do país.

Palavras-chave: Pedagogia, Educação de Adultos, Educação Popular, Alfabetização.

ABSTRACT

The purpose of this final year project is to reflect on the Education of Youth and Adults (EJA) from the Popular Education (PE) as an alternative to the formation of youth and adults who have not had opportunity to study the period proposed by the Brazilian education system. Prepared through action research, we sought to report the educational experience lived in a room adult literacy Athletic Association in Santa Maria, located in Santa Maria, Federal District. The search for theoretical reasons related to the history of youth and adult education and popular education in Brazil and their legal basis was also performed. The theory of Paulo Freire was also the subject of reading in order to expand the reflections to consider the characteristics and needs of adult education in the perspective of an education for life. Relate to the literature and practice made it possible to assess the real situation of the EJA, besides the contributions of EP, for increasing its scope and consequent democratization. It was concluded that the contributions of EP are of fundamental importance for the EJA broadly disseminated in order to form critical citizens through popular education and therefore close to the reality of students. Furthermore, it was noted the importance of entering the community to ascertain their specificity, becoming familiar to everyday situations, as well as the local language, among other features, which allows the planning of lessons that arouse the interest of students by simple fact that they identify themselves with the content. Thus, teachers and students can collectively construct the learning that will contribute to the transformation of our social reality, in search of a more just society for all citizens and fundamentally tailor education to a problematical reality and problematized the subject of this type of learning education in the country.

Keywords: Education, Adult Education, Adult Education, Literacy.

SUMÁRIO

<i>PRIMEIRA PARTE</i>	12
MEMORIAL EDUCATIVO	12
<i>SEGUNDA PARTE</i>	16
CAPÍTULO 1	16
1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	16
1.1 Analfabetismo no Brasil: Para Além dos Números Fornecidos Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE	16
1.2 A Necessidade de Formação de um Novo Cidadão: O Papel da EJA e da EP e Suas Características Atuais	19
1.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Abordagem Histórica e da Base Legal.....	22
1.3.1 Democracia e a Nova Visão Sobre a Educação de Jovens e Adultos	30
1.4 Proposta Educacional de Paulo Freire.....	34
CAPÍTULO 2	39
2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UMA COMUNIDADE SITUADA EM SANTA MARIA-DF.....	39
2.1 O Início do Projeto em Santa Maria-DF e o Encontro com a AASM	41
2.2 A AASM e as Primeiras Atividades Realizadas Pelo Projeto em Suas Instalações	44
2.3 O Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos na AASM.....	45
2.3.1 O Programa BB Educar e a sua Parceria com a AASM como Primeiro Campo de Observação.....	47
2.3.1.1 As Aulas do programa BB Educar na AASM: Compreensão da Realidade Educativa da Comunidade.....	49
2.3.2 As Aulas do Professor Naldo na AASM: Inserção na Realidade Educativa da Comunidade e Segundo Campo de Observação.....	52
2.3.3 As Aproximações e Distanciamentos entre a Prática Pedagógica do BB Educar e a do Professor Naldo: O Que Aprendi com Cada Uma Delas.....	54
2.4 Experiência Pedagógica no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos da AASM	57
2.4.1 As Aulas Ministradas na AASM pelo GT-EJA	58
2.4.2 As Contribuições Das Aulas Ministradas pelo GT-EJA Para a Nossa Vida Profissional	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
<i>TERCEIRA PARTE</i>	69
PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	69
REFERÊNCIAS	70

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – orientado pela professora Dr^a Sônia Marise Salles Carvalho – tem como objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Popular (EP), na comunidade de Santa Maria-DF, a partir da experiência pedagógica vivenciada por mim no Projeto IV, que corresponde ao estágio obrigatório do curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade de Brasília.

Para alcançar este objetivo, organizamos o trabalho procurando atingir os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar a história da EJA no Brasil, assim como da sua base legal, buscando relacioná-las às características da EJA atual;
- Identificar as especificidades da alfabetização de jovens e adultos, através da proposta educacional de Paulo Freire;
- Investigar, por meio de uma prática docente reflexiva, possibilidades para a melhora das práticas educacionais realizadas pelos professores que atuam na modalidade EJA;

Esta etapa da minha formação ocorreu entre os anos de 2011 e 2012, no qual tive a oportunidade de assumir, pela primeira vez, uma sala de aula e, assim, fazer a associação entre a teoria aprendida da faculdade e a prática necessária para a minha formação docente.

Buscou-se, desta forma, a contribuição para o enriquecimento dos estudos voltados para EJA, em especial ao seu período de alfabetização. Compreende-se que ao abordar sobre a importância da EJA e da EP como instrumento de inclusão social, emancipatória e democrática de jovens e adultos na sociedade atual, abrem-se espaço para discussões sobre essa temática, ampliando, assim, a visibilidade para a referida modalidade.

Este trabalho foi, portanto, dividido em três partes que estão dispostas a seguir: Primeira Parte – Memorial; Segunda Parte – Reflexões sobre uma experiência pedagógica vivenciada em turma de alfabetização de jovens e adultos, à luz da proposta educacional de Paulo Freire e suas contribuições para uma prática transformadora; Terceira Parte - Perspectivas Profissionais.

A primeira parte é dedicada ao Memorial Educativo, no qual relato sobre minha vida escolar a partir da qual apresento fatos que marcaram a minha trajetória. Fatos estes que me aproximaram da temática EJA.

A segunda parte é dividida em dois capítulos, sendo que, no primeiro deles, discuto o que é a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular e apresento sua trajetória histórica desde a época da colônia até os dias atuais. Desta forma, torna-se possível constatar a realidade da EJA hoje e projetar as suas possibilidades futuras, identificando, à luz dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, os desafios e as necessidades vividas pelos professores que se dedicam a esta modalidade de ensino, seja na escola ou em outros espaços educativos.

Já o segundo capítulo é inteiramente dedicado a minha experiência pedagógica na comunidade de Santa Maria, no Distrito Federal. Lá foi realizado o meu Projeto IV, no qual pude colocar em prática as contribuições construídas, de forma coletiva, durante as observações e, ainda, por meio do diálogo com os sujeitos da pesquisa. Foram acrescentadas melhorias às atividades desenvolvidas na ONG visitada – em especial ao seu curso de alfabetização de jovens e adultos.

O método utilizado foi a pesquisa-ação, pois é imprescindível para a formação docente considerar que o processo de compreensão e melhoria da prática educacional, por parte dos professores e dos alunos, começa pela reflexão da sua própria experiência.

A terceira parte contém as minhas perspectivas profissionais, na qual exteriorizo o desejo de aprofundar os estudos sobre o tema, levando adiante o projeto iniciado e desenvolvido neste trabalho, na tentativa de contribuir para a melhora da EJA no Distrito Federal e ampliando as pesquisas já realizadas a este respeito.

PRIMEIRA PARTE

MEMORIAL EDUCATIVO

Sou filha de um topógrafo e de uma chaveira. Minha mãe, quando eu completei sete anos de idade, aprendeu e desempenhou o ofício de chaveira, profissão até hoje considerada bastante masculina, mas que, por muitos anos, foi o nosso principal ganha pão. No passado ela havia se formado no ensino médio e trabalhado como secretária de uma empresa, no Núcleo Bandeirante, Distrito Federal – para onde se mudou ainda criança, apesar de ser nativa do estado de São Paulo - até se casar com meu pai.

Já meu pai estudou Topografia na escola técnica de Vitória, no Espírito Santo. Ainda jovem passou em segundo lugar num concurso público - no qual foi chamado rapidamente - e logo se casou com minha mãe que, depois do nascimento da minha irmã mais velha, passou a ser dona de casa.

Ao todo meus pais tiveram duas filhas. Sou a caçula. Nasci em Vila Velha, Espírito Santo. Porém, nunca morei neste Estado, tendo vivido a minha vida escolar entre Taguatinga-DF, Macaé-RJ e Ribeirão Preto-SP.

Não tive muitos problemas para aprender a ler e a escrever. Minha alfabetização foi toda realizada em escola pública, situada na cidade de Taguatinga-DF, por meio de cartilhas e da tabuada, que eram devidamente decoradas e reproduzidas através de muito treino, por exigência da professora. Esse método do decoreba, principalmente na matemática, talvez tenha sido o motivo para as minhas maiores dificuldades com os números e as suas operações.

Apesar de ter recebido uma boa alfabetização, o decorrer da minha trajetória escolar não prosseguiu com o mesmo nível de qualidade. No interior do Rio de Janeiro, nos finais da década de 1990, a educação pública oferecida para os alunos que freqüentavam a escola a partir da então 5ª série do ginásio até o 3º ano do 2º Grau, era precária e sofria com a constante falta de professor.

Em 1999, aos 16 anos, terminei o ensino médio e comecei a trabalhar. Como o trabalho não era nem um pouco flexível para que eu pudesse cursar uma universidade em horário oposto (escalas desorganizadas e imprevisíveis), demorei alguns anos para me organizar e assim conseguir voltar aos estudos.

Notei uma grande evasão escolar entre os meus antigos colegas da época em que cursava o Ensino Fundamental, além da existência de outra parcela que permaneceu na escola, ainda por muitos e muitos anos, devido a inúmeras reprovações. Portanto, enquanto eu já me preparava para ingressar no ensino superior, alguns dos meus amigos da época do ensino fundamental ainda buscavam uma formação básica, porém na modalidade EJA.

O que mais chamava a minha atenção era que alguns deles permaneceram por muitos anos nesta situação, até desistirem porque constituíram família, ou porque conseguiram um emprego de renda razoável, no qual não necessitavam de nenhum comprovante de escolarização ou, no mínimo, um que comprovasse os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cursei um semestre de Letras-Inglês numa instituição tradicional, porém privada, de Macaé, mas que resolvi trancar e me preparar para o vestibular de uma universidade pública. Neste período minha mãe faleceu, eu tinha 21 anos de idade. Resolvi, portanto, retornar para Brasília, Distrito Federal, e tentar cursar Desenho Industrial na Universidade de Brasília (UnB). Passei a morar com meus tios maternos no Jardim Botânico, Distrito Federal.

Prestei vestibular para vários cursos: Desenho Industrial, Ciência Política, Ciências Sociais, Letras-Português e respectiva Literatura e, finalmente, Pedagogia (seguindo a ordem de preferência do primeiro para o último). Passei, portanto, para Pedagogia, no turno noturno.

Nos meus três primeiros semestres, eu tive muita dificuldade para conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo – neste período eu trabalhava em uma rede de salões de beleza, onde era telefonista, recepcionista e caixa. Apesar dos meus chefes saberem que eu era estudante, diversas vezes era necessário continuar trabalhando após o horário do expediente, o que me fazia chegar atrasada na faculdade ou, até mesmo, perder o dia de aula.

Ir ou não à faculdade já não fazia diferença para além do registro da chamada, pois, às vezes em que conseguia assistir às aulas, eu não tinha condições físicas para entender o conteúdo, devido ao cansaço do trabalho.

Tornou-se impossível conciliar trabalho e faculdade, ainda mais quando meus tios se mudaram para uma localização muito longe e sem condução para a faculdade. Foi nesse contexto que resolvi participar da seleção para bolsista moradia e permanência oferecida pela universidade. Percebi que passar no vestibular não era o único pré-requisito para ingressar no nível superior, era necessário, ainda, ter condições financeiras para poder se manter como estudante. Passei em sexto lugar para receber a moradia e em primeiro para a Bolsa Permanência.

A partir disso pude continuar os estudos de forma muito mais proveitosa, podendo me dedicar inteiramente à faculdade. Aproveitei para me aprofundar no universo oferecido pela Faculdade de Educação e conhecer as diversas possibilidades e áreas de atuação do Pedagogo, o que me foi muito enriquecedor.

Várias disciplinas foram muito importantes para mim:

- Processo de Alfabetização, com a professora Norma Lúcia, onde pude começar as minhas reflexões sobre alfabetização de jovens e adultos;
- Sociologia da Educação, onde pude conhecer a professora Sônia Marise e ainda outros teóricos como Bourdieu, que sempre se traduz diante dos meus olhos quando me deparo com algo que identifico como violência simbólica;
- Educação de Jovens e Adultos, com a Maria Luiza Pereira, onde pude aprofundar meus conhecimentos sobre Paulo Freire; além, é claro,
- História da Educação Brasileira, com Antônio Vilar, onde tive a oportunidade de viajar no tempo e refletir sobre o passado para compreender o presente.

Matriculei-me no projeto Economia Solidária e Educação, onde me engajei na área da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. A partir deste momento, ampliei as reflexões sobre minha trajetória escolar. Relembrei e compreendi com mais clareza todas as dificuldades pelas quais passei para concluir a educação básica, juntamente com os muitos colegas que eu conheci durante este percurso.

Percebi o quanto o trabalho assalariado influencia no fracasso ou sucesso escolar do aluno trabalhador, o quanto a família, a origem, o contexto, determina a educação que teremos

acesso e o quanto a vida moderna mudou a forma de enxergarmos a realidade, a importância da escola, sua real filosofia, sua significação. Além, é claro, de ter sido apresentada a uma alternativa ao sistema econômico atual: a Economia Solidária.

Logo passei a acompanhar e a ministrar aulas de Alfabetização de Adultos em uma Organização no Governamental (ONG), a Associação Atlética Santa Maria, que se tornou parceira do Projeto. Tentávamos fazer círculos de cultura, conhecer os alunos, planejar aulas contextualizadas e interessantes, buscando incluir no conteúdo as experiências destes alunos para enriquecer as aulas. Resultado: Eles não gostavam e achavam que demorávamos a passar o conteúdo e perdíamos tempo com tanta conversa.

Presenciei várias situações como esta na ONG e, até mesmo, na própria universidade. Já ouvi muitas conversas paralelas onde meus colegas da Pedagogia, frustrados, reclamavam que eram obrigados a ter um discurso baseado em Paulo Freire na Faculdade de Educação, mas que, contudo, em uma sala de aula na modalidade EJA, a realidade era diferente: para ter a atenção e a confiança dos alunos era preciso passar conteúdo e cobrar exercícios, nada mais.

Juntei todos estes relatos e a minha vivência em uma sala de aula e pensei muito em busca de uma resposta. São muitos os porquês que eu tento responder por meio deste trabalho, que é o fruto da minha experiência no projeto Educação e Economia Solidária.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 1

1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo expõe a Educação Popular (EP) como alternativa válida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando refletir sobre as principais necessidades desta modalidade de ensino. Ao longo do capítulo será abordada a história da EJA e da EP no Brasil, juntamente com a legislação existente sobre o tema.

Após percorrer a história e, portanto, compreender as características da EJA e da EP atuais, a proposta de educação de Paulo Freire será apresentada como caminho eficiente para a construção de um saber que parta da análise crítica dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais existentes dentro e fora da escola.

1.1 Analfabetismo no Brasil: Para Além dos Números Fornecidos Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE

Refletir sobre a EJA na perspectiva da EP é importante na medida em que, no Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cerca de 12,9 milhões de analfabetos e 30,5 milhões de analfabetos funcionais (IBGE, 2011) entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Dentro desta taxa de analfabetismo, 96,1% é composto por pessoas com 25 anos ou mais de idade e, deste grupo, mais de 60% se concentra na faixa dos 50 anos ou mais, ou seja, 8,2 milhões de pessoas (BRASIL, 2011). Estas são, portanto, as pessoas que a EJA não alcança, muitas vezes, pela falta de políticas públicas eficientes voltadas para a área, perpetuando estes jovens e adultos analfabetos em pessoas anônimas perante a sociedade.

A situação do analfabetismo no Brasil se agrava ao pensarmos que o IBGE, ao fazer a sua amostra, não leva em conta o nível de proficiência dos alunos em leitura e escrita. Ou seja, para o IBGE, analfabeto é:

[...] a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que apreendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome [...] (IBGE, 2010, s/p).

Este critério, porém, não é apresentado no questionário aplicado, não existindo “qualquer referência ao o quê a pessoa é capaz de ler e escrever ou à compreensão do que é lido ou escrito” (SOARES, 2006, p. 92).

Percebe-se que a alfabetização funcional é colocada como típico de pessoas que possuem certo número mínimo de anos de escolarização formal (SPERRHAKE; TRAVERSINI, 2012). Porém, a quantidade de tempo na qual a pessoa permaneceu na escola não pode ser critério para determinar se sua alfabetização foi ou não realizada de forma eficiente.

Esta ideia de relacionar a alfabetização ao tempo de permanência da pessoa na escola é baseada numa qualidade educacional que não se confirma com a realidade brasileira. Muitos adolescentes estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e, até mesmo, no Ensino Médio, porém sem as devidas habilidades de escrita e leitura.

Isso pode ser verificado nos resultados obtidos tanto pelo Programa Nacional de Avaliação de Estudante (PISA, 2013), no qual se verificou que o Brasil, em todas as disciplinas, está nos níveis mais baixos da escala em comparação com os outros países participantes do exame, estando na 55ª posição no ranking de leitura. Dos alunos brasileiros que participaram do exame, 49,2% não alcançaram o nível 2 de desempenho na avaliação (numa escala de 0 a 6), ou seja, estes alunos sabem deduzir informações do texto, porém não conseguem compreender nuances da linguagem.

E em matemática, apesar de ter alcançado uma pequena melhora em sua pontuação, 2 em cada 3 alunos participantes não conseguem interpretar situações que exigem apenas deduções diretas da informação dada e não são capazes de entender percentuais, frações ou gráficos.

Esse estudo mostra que os alunos, mesmo alcançando o final da Educação Básica, “evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades” (SOARES, 1999, p. 86).

Verifica-se, portanto, que a educação brasileira está muito longe da qualidade garantida pela Constituição Federal vigente como um direito subjetivo do cidadão. A situação, vista por este ângulo, é muito mais perturbadora do que a anunciada pelo IBGE.

A falta de formação de qualidade oferecida aos docentes - que os possibilite ter conhecimento aprofundado sobre uma teoria educacional que o oriente em sua prática educativa, em ambiente escolar ou não - é um dos obstáculos que determinam esta baixa qualidade da educação brasileira, principalmente no período de alfabetização – em qualquer modalidade.

É, portanto, necessário refletir sobre como aplicar os preceitos oferecidos pelas Teorias Críticas de Educação existentes, defendidas por Saviani em seu livro *Escola e Democracia* (2008), que, apesar de muito discutida, é pouco praticada no cotidiano da sala de aula.

Essas Teorias Críticas de Educação se baseiam em uma escola que reproduz as desigualdades sociais presentes na sociedade e, ao mesmo tempo, possui as ferramentas para promover a emancipação social, tendo um caráter transformador (SAVIANI, 2008). Segundo Demerval Saviani, estas teorias “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, p. 17, 2008).

No livro *A Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire nos apresenta a sua visão sobre a Educação Tradicional (pertencente, por outro lado, às Teorias Não Críticas de Educação), chamada por ele como uma educação bancária, que é elaborada e difundida pela classe dominante. Essa educação é aquela opressiva, inflexível e, portanto, excludente, usada como forma de oprimir a classe dominada, calando a voz desta ao retirar a sua capacidade de refletir sobre o mundo a sua volta. Essas teorias não críticas, por sua vez, consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade em detrimento das determinações sociais do fenômeno educativo (SAVIANI, 2008).

Em uma escola onde os alunos são meros espectadores de um professor que apresenta conteúdos desconexos e distantes da realidade, a formação esperada é a de meros analfabetos funcionais, acostumados a memorizar, treinados a não refletir e a apenas seguir regras, seja na escola, seja na vida.

Quando se percebe que a escola pública não está de fato formando o cidadão capaz de atuar na sociedade de hoje, a Educação Popular chega com a tentativa de suprir esta necessidade, buscando fornecer à classe oprimida sua leitura de mundo, realizada por meio da leitura da sua palavra. Esta educação baseada na realidade do educando é a base para a formação de sujeitos aptos para ter sucesso em sua vida social.

A educação necessária para a libertação da classe dominada é aquela que respeita o indivíduo, assumindo-se como ferramenta de transformação social e da sua responsabilidade para com a construção de um mundo mais justo.

E é sobre isso que será destinada a próxima seção. Serão, portanto, abordadas essas novas exigências educacionais para a formação do cidadão apto a atuar na sociedade contemporânea, sujeito da transformação da sua sociedade, por meio da consciência crítica oferecida por uma educação transformadora.

1.2 A Necessidade de Formação de um Novo Cidadão: O Papel da EJA e da EP e Suas Características Atuais

O mundo contemporâneo exige, cada vez mais, a formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade e a complexidade existente na sociedade atual. Com o advento da tecnologia e as conquistas da ciência, é crescente a dinâmica e a velocidade das mudanças ocorridas, assim como é muito pequeno o entendimento sobre as variáveis existentes que, juntas, constitui a realidade.

Determina-se, então, que não se pode mais assumir a realidade apenas pela “análise de fatos isolados, porém integrada ao contexto de um todo, que na maior parte das vezes se desconhece” (LEITE, 2002, p.247).

Neste contexto, ter uma compreensão holística da realidade é essencial no processo de ensino/aprendizagem. Anísio Teixeira, porém, afirma que essa mudança na civilização ocorreu sem que, necessariamente, ocorresse uma mudança positiva na estrutura social:

A moderna sociedade industrial, e explorando ao máximo as possibilidades financeiras das novas invenções por meio de um sistema científico e impessoal de trabalho e, por outro lado, lutando com todas as forças para se manter conservadora, se não reacionária, deu em resultado a situação presente, em que um máximo de

integração mecânica se alia a um mínimo de integração social, produzindo em consequência o indivíduo perdido, fragmentado e neurótico, em que se vem transformando o homem moderno (TEIXEIRA, 1996, p. 30).

Para atender a esta nova demanda social, se torna necessário oferecer educação que contenha as ferramentas para a formação cidadã, coerente ao mundo atual, visando à inserção social crítica/transformadora do indivíduo nesta nova sociedade. Apesar disto, o que se observa é uma educação envolta por uma mística que a conserva como um instrumento da elite para o triunfo da sua hegemonia.

A educação voltada para a população oprimida é aquela cujo processo esteja voltado para as lutas do povo contra a dominação exercida sobre ela. A educação popular tem como ponto de partida a realidade do oprimido que, por meio de uma reflexão coletiva, coloca-se como agente no processo de libertação do indivíduo e da sociedade.

Educação Popular é aquela desenvolvida por formas participativas de organização, tendo como fio condutor a prática social, “complexa e contraditória, a partir e em função da qual os grupos sociais se apropriam do saber técnico-científico-cultural, reelaborando-o contínua e criticamente” (FLEURY, 1990, p. 161).

A ideia da Educação Popular surgiu no Brasil com a ampliação do ensino escolar para todos (FLEURY, 1990). Porém, por ter sido promovida pelo Estado ou por entidades a eles vinculadas, “estas iniciativas acabavam cooptando e burocratizando movimentos educativos surgidos no interior dos movimentos populares” (FLEURY, 1990, p. 159).

Por outro lado, a educação oferecida em instituições públicas é aquela pensada pelo Estado que, por sua vez, é controlado pelas classes dominantes. Foi estruturada de maneira formal, hierárquica de forma a reforçar as relações de dominação por meio de um currículo composto por conceitos abstratos, que devem ser assimilados pelos estudantes (ibidem), sem necessidade de reflexão.

Neste sentido, pensar na viabilidade de uma junção entre Educação Popular e Sistemas Escolares é pensar em um conflito de interesses que há muito tempo vem sendo vencido pela parte mais influente da população, ou seja, pela elite dominante.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10/05/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, diz que apesar do oferecimento de Ensino Fundamental gratuito e obrigatório, e da expansão do qualitativo de vagas cada vez mais

crescente para as crianças em idade escolar, existe um quadro sócio-educacional seletivo que continua a manter adolescentes, jovens e adultos sem a escolaridade completa.

Esforços são direcionados para diminuição da distorção idade/série e para promover o acesso à escolaridade obrigatória. Temos como exemplo os ciclos de formação (que é uma alternativa à organização curricular por séries, sendo mais flexiva ao contexto dos alunos) e as turmas de aceleração (que buscam a reintegração do aluno no fluxo escolar).

Entretanto, sem promover devida preparação aos professores, estas tentativas se tornam ineficientes e acabam por formar grupos de alunos excluídos dentro das escolas, cujo destino é a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contudo, ainda que prevista na Constituição Federal (1988) e em lei específica (Lei 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais. Isto favorece a criação de programas de Governo em detrimento das políticas de Estado, culminando em iniciativas vulneráveis à descontinuidade político-administrativa causada, como consequência, pelas alterações nas gestões públicas.

Muitos dos jovens e adultos classificados como analfabetos ou semianalfabetos não tiveram condições de acesso ou permanência na educação escolar por inúmeros motivos que, em grande maioria, se relacionam com a situação na qual se encontram perante a sociedade.

Na visão de Paulo Freire (1987), a situação daquele que não teve acesso à educação - completa e de qualidade - pertence à classe dominada que, comandada e submetida pela classe dominante, é excluída do processo de alfabetização e levada à marginalização.

Por outro lado, quando a classe dominada tem acesso e condições de permanência na escola, o que falta é a qualidade na sua formação. O que acontece é que a “classe dominante filtra informações a partir dos seus interesses à grande massa; exemplo disso é aquele cidadão pobre, sem instrução, que em seu modo de vida simples habitua-se a viver a partir de 'cabrestos' sociais” (BARBOSA; DUARTE, 2007, s/p).

A EP vem como possibilidade de construção do ideário transformador que, por ter sua origem no movimento de libertação do povo frente às situações de injustiça social e ao questionar e agir sobre o modelo econômico e político dominante, busca a criação de uma nova hegemonia, partindo da cultura popular.

Conceber a EJA a partir da Educação Popular significa alicerçar-se numa educação voltada para a transformação histórica e cultural, onde o posicionamento político de mudança e libertação – por ser explícito – assume lugar privilegiado no processo educativo.

Todas estas características supracitadas são frutos de uma construção histórica ainda ressentida por uma formação escravocrata e hierárquica, onde a EJA é reconhecida como uma compensação, apenas sofrendo alteração desta tradição quando colocada como um direito voltado para a reparação e a equidade (BRASIL, 2000).

Ainda é longo o caminho para se alcançar a correção dos erros históricos que culminaram na exclusão de homens e mulheres jovens e adultos sem acesso à educação na sociedade atual e que assuma a EJA como um direito de todos e parte integrante da construção de uma sociedade realmente cidadã.

Na próxima seção será feita uma abordagem histórica contemplando fatos importantes sobre a história da EJA, com o objetivo de se entender os caminhos percorridos - que muitas vezes se aproximam e se confundem com a Educação Popular - e as razões pelas quais ela se constitui da forma como a conhecemos.

1.3 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Abordagem Histórica e da Base Legal

Para entender a educação oferecida no Brasil, é necessário conhecer os meandros da nossa colonização, sua trajetória a partir desta característica e as suas influências na educação atual. A partir dos estudos feitos por Freire (1993), será apresentada uma síntese sobre a história da EJA de forma a compreender o fenômeno da exclusão numa perspectiva histórica.

Após o descobrimento do Brasil, a formação econômica colonial, voltada para a exploração – onde milhares de escravos eram dirigidos pelos proprietários de terras numa época marcada pela imobilidade social -, delineou a educação formal oferecida no país.

Freire (1993, p.32) aponta que “a preocupação com a educação surgiu como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa”. Em seu livro “Analfabetismo no Brasil” (1993), Freire demonstra que ser analfabeto é o estado daqueles que teve retirado, durante anos, o seu direito de ser ele mesmo, seja índio, mulher, negro ou qualquer outra característica que abranja a diversidade.

Este período é fortemente representado pela Educação Jesuítica (1549), baseada na formação religiosa ou na aculturação dos nativos; assim como pela Reforma Pombalina (1759), que objetivava colocar a escola para atuar a favor do Estado e teve como marco a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa ao invés do latim (FREIRE, 1993).

Neste contexto, a educação era fornecida por meio de um ensino humanista clássico, que privilegiava a memorização e a retórica, tendo a sua aplicação baseada na distribuição de prêmios e castigos, conforme o desempenho do aluno. Aplicação esta também muito apreciada pelo Governo no seu trato com o povo, baseada no fisco e na punição (GOHN, 1995).

O Período compreendido entre 1808 e 1822 foi o início da instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro e, conseqüentemente, da educação escolar. Porém, o interesse do Estado pela educação não se configurava em prestígio na área (FREIRE, 1993), sendo poucos aqueles que se dedicavam à profissão de professor que, na maioria das vezes, era exercida “por amadores e práticos que pagavam taxas para obter licenças para trabalhar” (GOHN, 1995, p.187).

Apesar desse ambiente propício para o desenvolvimento educacional do país, “na verdade, o governo pretendia formar burocratas capazes de gerenciar e prover os cargos públicos, resolvendo, dessa maneira, o problema da falta de técnicos e administradores para as diferentes atividades governamentais.” (FERREIRA, 2001, p.82).

Surgiu, como uma saída do Governo para a formação de mão de obra, o ensino supletivo, que foi instituído pelo decreto nº 7.247 e previa a criação de cursos de alfabetização para o analfabeto trabalhador. Estes cursos ofereciam uma educação descontextualizada, que buscava apenas ensinar a pessoa a ler, capacitando o aluno para seguir instruções, e assim efetuar o trabalho a ele destinado.

A constituição imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos – que nesta época não abrangia aos escravos e nem às mulheres - a instrução primária gratuita, que era oferecida por meio de poucas escolas e de forma ineficiente, já que os incentivos voltados para a formação docente eram bastante pequenos.

Freire afirma que “não havia formação profissional adequada para cuidar da alfabetização dentro de Estado nacional brasileiro” (1993, p. 53), o que se refletia na qualidade da educação oferecida na instrução primária do povo.

Em 1881, foi criada a Lei Saraiva (Decreto nº 3.029), que proibia o voto dos analfabetos, pois esse era ligado diretamente à incapacidade social. Constituiu-se, neste contexto, o analfabetismo como problema social no país. Cabe destacar que essa lei está voltada apenas para a questão política e não pedagógica, pois não havia desinteresse pela educação da população, tendo como principal objetivo evitar o alargamento da participação popular nas eleições.

Segundo Leão (2012), este processo de exclusão dos analfabetos gerou certa estigmatização dos “portadores” da qualidade de analfabetismo e ainda, embasada em Nobert Elias e John L. Scotson (2000, p.23), a autora sustenta que:

“a estigmatização consiste no fato de '[...] um grupo afixar em outro um rótulo de inferioridade humana e fazê-lo prevalecer em função de uma figuração específica que os dois grupos formam entre si [...]'. De acordo com os autores, o processo de estigmatização se apóia em uma relação de poder, do grupo mais poderoso sobre o grupo menos poderoso, de tal modo que o estigma social atribuído pelo primeiro ao segundo 'costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isto, enfraquecê-lo e desarmá-lo [...]'. (2000, p. 24). Para os autores: 'Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o estigmatizado é excluído'. (2000, p. 23). É nessa disputa de forças que um grupo se coloca na posição de classificar negativamente o outro, influenciando na sua autoimagem, lançando-o no ostracismo, minorando-o à condição de inferioridade e desonra, à condição de “indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros' (Ibidem, p. 23-27)”. (LEÃO, 2012, p. 10).

Escolarização é, portanto, associada à ascensão social, e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência. A Lei Saraiva vigorou até a Emenda Constitucional n. 25, de 1985 e a Constituição de 1988, que tornou os analfabetos apenas inelegíveis e inalistáveis, tendo direito ao voto facultativo.

Com início da República (1891), a alfabetização passou a ser vista como possibilidade de melhoria dos problemas sociais do Brasil. Novas escolas foram criadas, além de melhoras pedagógicas e didáticas, na tentativa de aumentar a qualidade da educação, ainda que de forma insipiente.

Criaram as “Ligas contra o Analfabetismo”, de caráter meramente quantitativo, que dizia buscar erradicação do analfabetismo, porém visando o aumento do contingente eleitoral sem de fato se preocupar com a formação eficiente dos educandos.

A Constituição Republicana (1891) retira a gratuidade da instrução. Contudo, esta alfabetização não oferecida pelo Estado ainda era pré-requisito para se exercer o direito de voto. Tal medida tinha como objetivo mobilizar, sem a responsabilidade do Estado, os analfabetos em busca da sua educação. O indivíduo, nesta conjuntura, se torna responsável pela sua trajetória escolar ou sua ascensão social, característica típica de uma teoria liberal e não crítica da educação.

Segundo Gohn (1995), em 1850, o modo de produção escravista é substituído pelo modo de produção capitalista dependente e, com a chegada de imigrantes para preencher a mão de obra assalariada, a economia se dizimou. Isto culminou no surgimento de pequenas manufaturas e na urbanização das cidades, ampliando a necessidade de operários capacitados.

Em 1920, como relatado por Jorge Nagle em sua obra “Educação e Sociedade na Primeira República” (2001), houve o entusiasmo geral pela educação e a fase do otimismo pedagógico que culminou com a introdução, no Brasil, das ideias da Nova Escola, onde se destacou Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. E este entusiasmo, em conjunto com as mudanças econômicas ocorridas no país, impulsionou grandes reformas educacionais.

A Constituição de 1934 apresentou, pela primeira vez, a educação como direito de todos e que deveria ser fornecida pelo Estado e pela família (art. 149). Em seu artigo 150, referiu-se ao Plano Nacional de Educação, e que este deveria seguir ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência escolar obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a).

Essa formulação que incluí o direito à educação primária aos adultos expressa os movimentos sociais da época, que teve no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova a base política e de modernidade que alicerça a educação brasileira desde então.

Com o golpe instituído pelo Estado Novo (1937-1945), a Constituição de 1937, em seu artigo 129, evidencia uma educação para o trabalho para a classe menos favorecida, com o intuito de gerar mão de obra especializada. Observou-se um retrocesso perante as conquistas legalmente alcançadas até então pela sociedade brasileira.

Durante seu governo, Getúlio Vargas – durante o Estado Novo – e José Linhares – durante o governo provisório - outorgaram as chamadas Leis Orgânicas do Ensino que, em conjunto, ficaram conhecidas como Reforma Capanema por terem sido elaboradas por uma comissão presidida por Gustavo Capanema (então Ministro da Educação). Essas Leis Orgânicas tiveram como objetivo reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, buscando adequá-la às características econômicas e sociais do país, resultantes da intensificação do capitalismo no Brasil.

Foram criadas por meio dessas leis o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) pelos Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946, além das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial, do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola pelos Decretos-lei nº 4.073, de 30/01/1942; 4.244, de 09/04/1942; 6.141, de 28/12/1943; 8.529, de 02/01/1946; 8.530, de 02/01/1946 e 9.613, de 20/08/1946.

Em 1942 foi criado ainda o Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinou 25% dos recursos à educação de adultos, mas que foi regulamentado apenas em 1945. Haddad (1988, p. 41) diz que “toda esta mobilização acabou por criar, em praticamente todas as unidades da federação, serviços de atendimento educacional para jovens e adultos”, já que para se obter educação de qualidade é necessário que se garanta condições de financiamento para sua realização.

A partir das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o governo brasileiro criou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), encabeçada por Lourenço Filho, no ano de 1947, e retomada, em 1952, no governo de Getúlio Vargas com o nome de Campanha Nacional de Educação Rural. Esta campanha atendia aos apelos da UNESCO em favor da educação popular.

O objetivo do CEAA era preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, ingressar no campo e ainda incluir os imigrantes e seus descendentes no sul do país, objetivando se estabelecer como um instrumento de melhora da situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Todas estas atividades incentivadas pela UNESCO, organização criada em 1945, reforçavam o reconhecimento, em nível internacional, do direito dos Adultos à educação.

Portanto, é possível identificar, neste período histórico, a primeira conquista de um espaço mais sistemático da ação do setor público no campo da educação de adultos. Ela era ainda pouco diferenciada do ensino regular, pensada sob a ótica da reposição da escolaridade perdida, com as mesmas características das práticas educativas ofertadas à educação infantil (HADDAD, 1988, p. 41)

Foram elaboradas estratégias para a educação de adultos, visando à melhoria do padrão de vida da sociedade ao colocar o analfabetismo como a causa da pobreza. Porém a qualificação do professor não foi levada em conta, já que a educação de adultos era considerada uma tarefa de pouca complexidade.

A alfabetização de adultos vista como uma doença que precisava de tratamento teve essa interpretação contestada no II Congresso nacional de Educação de Adultos, em 1958. Paulo Freire - que se destacou na educação de adultos ao evidenciar o analfabetismo como um efeito da pobreza, e não o contrário - participou deste evento.

O congresso destacou a discussão sobre a desigualdade social existente e a necessidade de uma alfabetização mesclada ao letramento, voltada para a conscientização e com uma prática educativa direcionada para a cultura popular.

No final da década de 50, surgiram experiências educativas que integraram o Movimento de Educação de Base (MEB), este celebrado entre a igreja e o Estado e desenvolvido pelas escolas radiofônicas nas arquidioceses de Natal e Aracaju, atuando de forma prioritária nas regiões do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Este movimento formou lideranças e agentes de educação de base que posteriormente se apoiaram na filosofia de Paulo Freire.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 4024 de 1961), traz a educação primária como destinada a crianças a partir dos sete anos, e tem por fim o seu desenvolvimento e a sua integração no meio físico e social (art. 25). Porém, esta educação poderia ser ofertada por meio de classes especiais ou cursos supletivos aos que iniciarem após idade estipulada como correta. Estes prestariam exames de maturidade, após os estudos, que seriam efetuados fora da escola normal (art. 99).

Na década de 60, surgiu a Campanha de Pé no Chão se Aprende a ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE), que sustentavam não ser possível alfabetizar apenas através do puro letramento, sendo preciso também conscientizar (GADOTTI, 2008).

Estas campanhas mostram o quanto a Educação Popular, voltada para a alfabetização de adultos, passou a ser mais visada a partir das recomendações internacionais referentes a este nicho educacional. Era preciso se adequar às demandas mundiais, onde os Direitos Humanos entraram em cena como grande protetora dos direitos dos cidadãos.

O Governo então coloca Paulo Freire, que em Angicos (Rio Grande do Norte, 1963), traduziu a palavra “conscientização” por “politização”, a frente das transformações educacionais necessárias (GADOTTI, 2008). Gadotti, ao falar de Paulo Freire, coloca que, “para ele, o alfabetizando precisa, antes de qualquer coisa, entender que é um analfabeto não por sua 'culpa', mas que isso é fruto de uma sociedade injusta” (GADOTTI, 2008, p. 39). Este conceito abre espaço para a construção de uma educação voltada para a EJA, contemplando suas características durante o seu processo de organização do trabalho pedagógico.

Esta época foi marcada por forte movimento de industrialização, que tornava a qualificação de mão de obra uma necessidade para alcançar os avanços pretendidos pelo país. Foram desenvolvidos muitos programas de mobilização popular, marcando fundamentalmente o conceito de educação popular.

O Plano Nacional de Educação (PNA), de 1964, teria como prioridade a alfabetização e buscava mobilizar todos os setores da população para esta luta, incluindo para isso a Educação Popular. Porém, com o Golpe Militar, este plano foi descartado.

A Educação Popular pensada por meio das ideias de Paulo Freire, sobre uma educação dialógica, voltada para a consciência crítica, portanto, contrariava as diretrizes seguidas pelo Governo ditatorial que se seguia a partir de 1964.

Houve, então, o retrocesso na educação, no qual o Estado autoritário apenas viabilizava programas que executassem uma alfabetização na EJA voltada para o assistencialismo, ofuscando qualquer iniciativa para uma educação reflexiva, que culminasse numa percepção crítica sobre a realidade.

Os militares reestruturaram o planejamento para a eliminação do analfabetismo do país através de materiais que veiculavam, segundo eles, ideias nitidamente democráticas e de preservação das instituições e das tradições brasileiras (Decreto nº 53.886 de 1964).

Foi-se então instalada uma educação de jovens e adultos voltada para a alfabetização funcional, para a formação do indivíduo apto para o trabalho, porém incapaz de refletir sobre o conhecimento adquirido ou de criticar sua situação na sociedade. Foi uma maneira eficaz para calar qualquer tipo de reflexão sobre os atos do governo, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma infraestrutura propícia aos interesses dos grandes grupos capitalistas nacionais.

Foi criado, em 1967, por meio da Lei 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por iniciativa do governo, cujo projeto buscava acabar com o analfabetismo em 10 anos – sendo uma tentativa de “ocupar o espaço dos movimentos sociais da época” (SCÁRDUA, 2006, p.110). Instituiu-se como uma fundação com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação e possuía alta captação de recursos advindos de percentual da Loteria Federal e da redução do Imposto de Renda, desempenhando uma campanha em massa de alfabetização e educação continuada para a EJA.

O MOBRAL atingiu todo o território nacional e chegou, a partir do Programa de Educação Integrada (PEI), a condensar o ensino primário e, conseqüentemente, oferecer aos pré-alfabetizados um precário domínio da leitura e da escrita.

Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades oferecidas pelo MOBRAL, mas a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizadas, o que causava um distanciamento das realidades dos estudantes ao longo do país. Apesar de distribuírem livros didáticos inspirados nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, as aulas não seguiam a mesma lógica problematizadora.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, reservou um capítulo específico para o Ensino Supletivo, que abrangia a alfabetização, o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular, a formação profissional e a atualização dos conhecimentos.

O ensino poderia acontecer na modalidade à distância, por correspondência ou por outros meios especificados na Lei. E os exames, organizados dentro dos Sistemas Estaduais de

Ensino, seriam entregues aos estabelecimentos oficiais ou aos que fossem reconhecidos pelo governo.

A partir desta lei, o MEC executou ampla difusão do Ensino Supletivo por meio dos Centros de Ensino Supletivo (CES), ampliando-o para todo o ensino de 1º Grau, inclusive aos egressos do MOBRAL “que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau” (BRASIL, 2002, p.16).

Em 1985 extinguiu-se o MOBRAL, sendo criada então a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos Educar que, apesar de apresentar as mesmas características, não recebia o mesmo financiamento, sendo extinta em 1990. Por sua vez, a extinção da Fundação Educar representou o marco do processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que tornou os municípios responsáveis pelos programas de alfabetização.

1.3.1 Democracia e a Nova Visão Sobre a Educação de Jovens e Adultos

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, onde se determinou o ensino fundamental obrigatório e gratuito como dever do Estado, inclusive assegurada oferta gratuita a todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria (art. 208). Entrou em vigor a Lei 9394/96, que abriga o Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos.

Em seu artigo 205, a Constituição de 1988 estabelece que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Sendo, portanto, um dever do Estado e da família e direito subjetivo de todos os cidadãos.

Logo, a Lei 9394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – que teve, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, um referencial para a sua construção - determina que a EJA seja uma modalidade da educação básica, na etapa fundamental e média e assim, desvinculada da noção de ensino supletivo.

Embora mantenha o termo “supletivo” para se referir a exames, porém este está inserido em uma nova concepção de educação, compreendidos dentro de novos referenciais legais e da concepção de EJA que, no artigo 4º da LDB, expressa:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 37, a LDB afirma que a Educação de Jovens e Adultos é aquela voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ou continuidade dos estudos na idade própria. Em instituições oficiais, a EJA é oferecida para maiores de quinze (Ensino Fundamental) e dezoito anos de idade (Ensino Médio).

Determinou-se, nesta LDB, a igualdade de acesso e permanência na escola, qualidade no ensino, tendo como meta a junção da tríade escola/trabalho/social; o pluralismo de ideias e de práticas pedagógicas; a importância da experiência extraescolar vivenciada pelos alunos; valorização do profissional da educação.

Apesar do que está proclamado na lei, existe um distanciamento deste com o que é, de fato, realizado pelas políticas públicas. O que existe é uma plena contradição entre garantia do direito ao ensino e sua negação pelas políticas públicas engendradas pelo Estado (SCÁRDUA, 2006). E esta característica pode ser identificada nas ações futuras à Lei, que efetuadas pelo governo, não apresentaram coerência e nem preocupação com a problemática da educação de jovens e adultos.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), criado pela Lei 9424/96, teve seu inciso II do artigo 2º considerava a quantidade de alunos do ensino fundamental para a entrega das verbas de investimento da educação vetado com relação à EJA. Desta forma, não a incluía nos cálculos dos recursos do referido fundo, o que desestimulou que estados e municípios abrissem vagas para esta modalidade. O veto à inclusão da matrícula da EJA no computo de Fundef incentivou a invisibilidade desta modalidade do Ensino Fundamental.

Devido a reivindicações feitas pelos estados - cobrando uma solução para a dificuldade de manutenção das matrículas da modalidade EJA com a falta de recursos da União - fez o

Governo Federal lançar o Programa Recomeço (2001), que tinha a função de complementar os recursos para o funcionamento das turmas de EJA do Ensino Fundamental nas escolas.

Aprovada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substitui o antigo Fundef. O Fundeb passa a contemplar toda a educação básica, assim como suas especificidades de atendimento, valorizando a inclusão social. A modalidade EJA passa a receber recursos, ainda que a quantia valor/aluno seja menor do que aqueles destinados aos demais alunos da educação básica. Destaca-se, ainda, a parte do fundo que passa a ser destinada ao aperfeiçoamento e a remuneração do pessoal docente e dos profissionais de educação.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, define novos compromissos engajados com o desenvolvimento da EJA, cuja apresentação foi feita em uma agenda para o futuro. A ideia de educação compensatória ou supletiva vinculada à EJA foi bastante discutida, criando-se um novo conceito de educação, colocando-a como permanente e associada a quatro pilares: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser.

Esse conceito é trazido pela Declaração de Hamburgo, onde o “reconhecimento do 'Direito à Educação' e do 'Direito a Aprender por Toda a Vida' é , mais do que nunca, uma necessidade” (UNESCO, 1997, p. 24).

Com a realização da preparação para a V CONFITEA, o Brasil decidiu realizar, no país, encontros nacionais de discussão sobre EJA, chamados de Encontro Nacional de Jovens e Adultos (ENEJA).

Consagrou-se, assim, “a educação de adultos como um campo próprio e inovador da educação formal e informal, um campo impulsionado hoje pelos novos espaços de formação criados pelas novas tecnologias da informação” (GADOTTI, 2008, p. 38).

Os encontros estaduais tem se constituído um espaço privilegiado para discussões sobre a EJA, contemplando a participação e o debate plural, a partir dos seus principais desafios, onde são feitas proposições de novas políticas e de financiamento da alfabetização. São espaços de discussão coletiva – entre educandos, educadores, entidades governamentais e não

governamentais, movimentos sociais, entre outros – partilham suas convicções e concepções acerca da EJA (ENEJA. II, 2000, p.03).

Em Brasília estes encontros são realizados pelos Grupos de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e Entorno (GTPA), constituindo importantes associações populares, palco de importantes discussões acerca das políticas públicas e da legislação voltadas para o tema educacional.

No ano 2000, realizou-se o Fórum Social Mundial (FSM) que, junto ao Fórum Mundial de Educação (FME), constitui-se um espaço de constante diálogo sobre a cidadania e o direito universal à educação, dando o devido foco à Educação Popular.

O Plano nacional de Educação (2000) fez previsões para os próximos cinco anos para a alfabetização de jovens e adultos em detrimento de ações efetivas para a melhoria da modalidade. Scárdua (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada “Educadoras Populares e EJA: Saberes, Formação e Trabalho” admite que, a partir do início deste século, iniciou-se, no Brasil, “a era das previsões, reduzindo o problema do analfabetismo”, segundo a autora:

“não se pode tentar [...] resolver o problema do analfabetismo, lançando-se mão de prazos [...], prazos são balizadores de políticas públicas e não de fomento de ações forjadas em programas e estatísticas que não refletem a realidade” (2006, p.115).

O que se espera é que, além de previsões, sejam conduzidas ações críticas que conduzam, de forma gradual, porém em longo prazo, a organização do espaço da escola e da formação docente rumo a superação da exclusão e da compreensão dos mecanismos que levarão a uma atuação mais competente, a medida que as diferenças e injustiças sociais sejam diminuídas (SCÁRDUA, 2006).

A partir de 2003 o governo criou o Brasil Alfabetizado que, ao incluir a EJA, estendia o apoio a esta modalidade por meio de transferência direta de recursos às redes de ensino participantes.

A criação pelo MEC da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica que, no Distrito Federal faz parceria entre a UnB e a Secretaria de Educação, tem como proposta se basear numa formação continuada em serviço, oferecido

aos professores e que representa uma possibilidade de melhora na formação continuada dos docentes, visando a melhora da educação como um todo.

A EJA apresenta, hoje, um campo complexo e multifacetado que tem sido, no Brasil, tema polêmico e controvertido, devido a descontinuidades que dificultam a constituição de sua identidade, reconhecimento de suas especificidades (STRECK; SANTOS, 2011) e provocam, segundo Fávero, Rummert e De Vargas, a “desprofissionalização” e o distanciamento da “construção de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina” (FAVERO; RUMMERT e DE VARGAS, 1999, p. 7).

Contudo é inegável o avanço alcançado quando analisamos as leis destinadas a esta modalidade que, apesar de se restringir à EJA apenas num contexto escolar, apresentou uma conquista social, indicando a superação, mesmo que em longo prazo, de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados (STRECK; SANTOS, 2011).

É importante ainda ressaltar que, apesar desses avanços na esfera do direito à educação, “é pouco factível que obtenhamos níveis minimamente razoáveis de atendimento escolar dos adultos, uma vez que as condições de realização de tal democracia social estão muito distantes de serem concretizadas” (HADDAD, 1988, p. 39).

Paulo Freire, ao mostrar para o mundo a sua luta por uma educação de qualidade, principalmente na modalidade da Educação de Adultos, deixou-nos um legado construído a favor da educação para a conscientização e para a transformação. Na próxima seção será apresentada a proposta educacional de Paulo Freire, para que, a partir dela, possamos, juntamente à legislação educacional vigente, analisar sobre as necessidades da EJA e quais são as suas contribuições para a melhora desta modalidade de ensino.

1.4 *Proposta Educacional de Paulo Freire*

Ao percorrermos a história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos o quanto esta modalidade foi, em muitos momentos, pensada e voltada para a formação de pessoas capacitadas apenas para o trabalho manual, perpetuando, assim, sua situação de oprimido.

Paulo Freire (1989) revela a necessidade de se pensar uma educação que se constitua e se defina como prática de liberdade. Para isso é preciso não apenas considerar o homem isolado da realidade ou a realidade isolada do homem, mas sim que ambos estão em permanente relação, inacabados de tal forma que o homem transforma a realidade e, neste processo, ressoante em si os efeitos desta transformação.

Freire aponta uma educação *com* o educando, a partir do que é conhecido por ele. Isso pode ser verificado, por exemplo, no uso das palavras geradoras, que busca construir o conteúdo programático de forma coletiva, levando em conta as experiências de vida de cada um e não apenas a impregnação de conhecimentos científicos descontextualizados.

Há a necessidade de se conhecer o sujeito da aprendizagem, respeitando seus saberes, compreendendo a identidade cultural cuja comunidade se insere, sendo interessante realizar uma investigação temática.

Esta investigação pode ser feita através de uma pesquisa de campo, onde serão coletados os dados que refletirão uma amostra da realidade dos educandos por meio de conversas informais para, a partir disto, elaborar o conteúdo programático a ser trabalhado. Conteúdo este que buscará conter os elementos mais significativos – individual e coletivamente – para os educandos, tornando-o mais próximos do cotidiano destes.

Ao conhecer a comunidade, suas necessidades e características, torna-se possível elaborar como será a atuação docente rumo a uma intervenção nesta realidade. As necessidades identificadas pelo grupo se tornam os temas que serão abordados em sala de aula, tendo o professor a sensibilidade de codificá-la e decodificá-la a partir da troca de experiências entre ele e os educandos.

Para Paulo Freire é assim que os alunos se transformam em sujeitos da sua história, do seu agir e da sua própria educação, onde a comunhão é fator primordial, já que ninguém se educa sozinho e ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Portanto, é a partir da realidade dos educandos que o educador deve trabalhar a sua prática educativa, para juntos ampliarem um conhecimento cada vez mais científico do que fazer e da realidade do povo (FREIRE, 1981). Isso instiga, no educando, a curiosidade, a vontade de aprender mais, de conhecer mais, de ser mais.

Uma vez que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, é através daquela que se deve convergir a ação educativa (FREIRE, 1989). A leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo e, conseqüentemente, esta mesma leitura da palavra é, também, precedida pelo ato de escrever ou reescrever este mesmo mundo, quer dizer, de transformá-lo através de prática consciente (FREIRE, 1989, p. 20).

A partir da realidade do aluno que deve ocorrer a problematização. E essa problematização possibilita aos alunos socializarem o conhecimento sobre o tema proposto e troquem experiências, construindo a aprendizagem de forma crítica e coletiva. E esta conversa, baseada na troca e na construção de conhecimentos coletivos, ocorre com mais facilidade por meio de um círculo de cultura.

O círculo de cultura abandona a formação tradicionalmente adotada por uma sala de aula - que privilegia apenas o saber do professor - abrindo um grande círculo, onde todos os presentes possam se colocar numa mesma posição ativa de participação, buscando a construção coletiva e significativa da aula e do seu conteúdo.

A proposta educacional de Paulo Freire coloca professor e aluno no mesmo patamar de aprendizagem, onde a troca de experiências e conhecimentos norteia o processo educativo e propicia a problematização, de onde se gerará o conflito, o erro, a contradição e a incerteza que direcionará os alunos a refletir criticamente.

Neste processo, o educador será o mediador entre o conhecimento e o aluno. Sendo, ainda, um animador que irá instigar a curiosidade e mover o educando em direção ao saber mais, tornando-o sujeito do seu agir, tendo a consciência crítica sobre a sua realidade, objetivando-a e assumindo a responsabilidade histórica sobre a sua transformação.

Para isso é imprescindível reconhecer a Educação como um “ato político e um ato de conhecimento e, por isso mesmo, um ato criador, tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1989, p. 19). Nessa concepção, o aluno, ao ser o protagonista da sua história, se posiciona e reconhece a realidade e as causas da sua situação, sabendo diferenciar as verdadeiras intenções a respeito do que lhe é oferecido – seja pelo governo ou pelas condições de trabalho e de sobrevivência nas quais se encontra.

Este processo, portanto, leva a uma ação transformadora capaz de mudar a realidade através da mudança de consciência, que leva a uma mudança nas estruturas, cujo processo a

consciência se transforma (FREIRE, 1981). Paulo Freire propõe uma educação para a decisão, a responsabilidade social e política, a liberdade, o homem sujeito (FREIRE, 1987).

A Conscientização visualizada como um ato de conhecimento possibilita a prática desmistificadora da realidade, capaz de fazer uma aproximação crítica desta mesma realidade e também uma reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005). Esta é premissa indispensável para um processo educativo de qualidade.

Esta mesma criticidade leva o homem refletir sobre si mesmo, sobre seu estar no mundo e lhe permite transpor os limites impostos por este mesmo mundo. E é este processo que torna o homem apto a se distanciar da realidade para, assim, contemplá-la em sua totalidade e, portanto, transformá-la (FREIRE, 1987).

O homem dos dias atuais precisa ter bastante claro a ideia de que uma constante revisão e reflexão sobre a sua realidade é a chave capaz de transformar o mundo (FREIRE, 1981). É preciso ter claro também que, além de o mundo, portanto, ser passível de transformação, porém é preciso um constante questionamento, cujo alcance é através da reflexão crítica.

Torna-se necessária a superação da percepção ingênua da realidade, para se alcançar a percepção predominantemente crítica. Isso caracteriza o aprendizado da leitura da palavra como uma evolução da leitura do mundo, de modo a compreender a importância de se dizer a palavra como uma forma de ação e reflexão sobre o mundo em que se vive (FREIRE, 1989).

A libertação do homem está diretamente ligada à sua libertação perante a classe dominadora. Isto coloca a educação para o sujeito como uma prática tão política quanto à educação que serve a classe dominante, por mais que esta mesma classe se proclame neutra (FREIRE, 1981). Paulo Freire volta estas ideias para a educação de adultos marginalizados do processo de decisão do país, o que faz da alfabetização de adultos uma oportunidade de oferecer educação de acordo com as necessidades da classe dominada.

Para ter educação votada para os valores da classe dominada é necessário o conhecimento, por parte dos educandos, das condições da sua realidade, do seu espaço e do seu tempo. Através disso os alfabetizantes se envolvem em suas relações com o mundo e com os outros, e através da transformação do mundo com o seu trabalho, criam também o seu próprio mundo (FREIRE, 1981).

O educando, ao transformar-se transforma o mundo a sua volta. A criatividade se torna de suma importância no processo de significação profunda da linguagem e da palavra (FREIRE, 1981). É necessário que os educandos se coloquem no papel de sujeitos da ação educativa ao lado do educador, evitando-se a educação bancária, onde o professor é o centro da ação educativa, enquanto os alunos são passivos e tem conhecimentos pré-estabelecidos depositados em suas mentes.

O educador e o educando aprendem e ensinam um ao outro, numa troca de experiência e conhecimentos, onde quem aprende ensina e, quem ensina, aprende. Da mesma maneira conhecerão a si mesmos e ao mundo na qual estão inseridos, criando o conhecimento necessário para a libertação da sua posição de dominado (FREIRE, 1987).

Nenhuma realidade transforma a si mesma, e, a partir disto, Paulo Freire coloca a inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis como uma preocupação que deve ser constante por parte do educador. Este deve sempre caminhar de forma a evitar a educação bancária e sua consequente manutenção do sistema educacional vigente, sempre tão a favor da classe dominante.

Ao se inserir num ambiente avesso à sua realidade, o aluno não tem instigada a curiosidade necessária para que ocorra a problematização e a consequente aprendizagem significativa. E quando este mesmo aluno abandona os estudos, é considerado um fracassado, já que a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso alcançado na sua trajetória escolar é colocada sobre ele.

Portanto, na modalidade de Jovens e Adultos, deve-se respeitar as suas características principais: o conhecimento prévio, a diversidade cultural, as dificuldade de permanência na escola, necessidade de motivação, etc.

Para isso é imprescindível professores aptos a atuar de forma eficiente nesta modalidade. Os cursos de formação docente devem possibilitar o futuro educador à compreensão das questões que norteiam a EJA e que extrapolam o âmbito educacional – percebendo, desta forma, seu papel de modo crítico, reflexivo e transformador.

Isto exige uma percepção ampliada das questões de poder e hegemonia que discriminam culturas e reforçam desigualdades (ARBACHE, 2001). Ao dominar estes conceitos, o

professor compreende seus alunos e, numa troca de saberes, ajuda a traçar as bases para a formação cidadã.

No próximo capítulo descrevo a experiência pedagógica com a EJA vivida durante minha graduação no curso de Pedagogia, realizado em uma ONG situada na cidade de Santa Maria. Esta, de alguma forma, me trouxe vivências e aprendizados significativos e que pretendo trazer para o fortalecimento da minha prática docente enquanto futura professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2

2 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UMA COMUNIDADE SITUADA EM SANTA MARIA-DF

O capítulo anterior abordou a EJA em seu âmbito social, histórico e legal como base para reflexão sobre as influências destas características na educação oferecida no Brasil atual. E, partir dos pensamentos de Paulo Freire, buscou-se identificar algumas das características e necessidades mais marcantes para a melhora desta modalidade de ensino, à luz da Educação Popular.

Tendo como intenção principal buscar mais visibilidade para a EJA, por meio da reflexão sobre os movimentos populares engajados na alfabetização de jovens e adultos, será relatado neste capítulo minha experiência pedagógica vivenciada na Associação Atlética Santa Maria (AASM), situada na Região Administrativa de Santa Maria, Distrito Federal, no Projeto IV oferecido pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

A Faculdade de Educação, em seu Projeto Acadêmico (2002), afirma que seu curso de Pedagogia está estruturado de maneira que propicie uma formação básica que poderá ser complementada com uma área de aprofundamento de escolha do formando, tendo, portanto, uma dinâmica própria.

Esta área de aprofundamento do aluno se vincula ao estágio supervisionado que, por sua vez, é direcionado pela realização de projetos variados ao longo do curso. Estes projetos são desenvolvidos em diversas áreas temáticas, cada qual envolvendo uma equipe de professores,

ao longo de oito semestres, e que tem a sua síntese apresentada num Trabalho Final de Curso (TCC).

A formação por projetos – articulados entre ensino, pesquisa e extensão - tem como objetivo integrar os conteúdos estudados na universidade e a realidade da vida concreta onde os fatos e situações educativas acontecem, “seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações” (PROJETO ACADÊMICO, 2002, s/p). Observa-se a busca por uma práxis que se rompa “com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente” (ibidem, 2002, s/p).

Foi neste contexto que minha trajetória acadêmica foi gestada e, em março de 2011, ingressei no Projeto Economia Solidária e Educação, no qual tive meu primeiro contato com a Educação Popular, porém numa perspectiva da Economia Solidária.

A partir deste projeto, foi desenvolvido um curso de extensão universitária, contendo 60 horas, realizado aos sábados ou em dias de semana – de acordo com a disponibilidade dos alunos – na Associação Atlética Santa Maria (AASM), localizada na cidade de Santa Maria, Região Administrativa do Distrito Federal.

Participaram desta experiência alunos matriculados nos Projetos III a V oferecidos pela Faculdade de Educação, assim como interessados – alunos da UnB não matriculados no projeto e pessoas da comunidade – que se identificaram com as propostas e resolveram contribuir para o enriquecimento da práxis.

Outros trabalhos sobre esta experiência já foram publicados, como, por exemplo, o relato de experiência apresentado no Trabalho Final de Curso do atual pedagogo, formado pela Universidade de Brasília, Felipe Marcel Seabra de Matos. Em seu trabalho, intitulado *Experiência Pedagógica na EJA: O Caso da Associação Atlética Santa Maria* (2013), Felipe descreve esta mesma experiência pedagógica, porém através do seu próprio ponto de vista. Cabe destacar que fomos parceiros de projeto e que, portanto, algumas aulas foram planejadas e ministradas também em conjunto.

Outros alunos formandos – ou já formados - do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília também participaram, porém de forma transitória, deste projeto, colaborando com reflexões que nortearão este trabalho, buscando o enriquecimento deste relato de experiência,

como os atuais pedagogos Creni Alves e Alayne Vasques, e as formandas Janaína Segatto e Anna Vanessa Lima.

Na próxima seção será apresentada a nossa chegada à cidade de Santa Maria-DF e também como aconteceu o encontro entre a UnB e a AASM, incluindo, ainda, os primeiros passos do Projeto e as primeiras impressões sobre a comunidade.

2.1 O Início do Projeto em Santa Maria-DF e o Encontro com a AASM

Logo no início do Projeto, visitamos uma escola localizada nos arredores da cidade de Santa Maria-DF com o intuito de construir uma parceria que visasse à troca de conhecimentos e experiências entre universidade e comunidade. Porém, não havia naquela escola a abertura para a população local atuar no projeto.

Seria preciso um trabalho de conscientização da comunidade escolar para mudar essa realidade e assim atraí-los para trabalhar os princípios da Economia Solidária e Educação Popular no ambiente formal da escola. Infelizmente não conseguimos trazer a população para participar das reuniões, já que poucas pessoas apareciam e muitas delas não retornavam.

Enquanto pensávamos em alguma estratégia para diminuir a distância entre a escola e a comunidade, uma senhora chamada Amparo, presidente da AASM, que desde o início participava das reuniões do projeto, nos convidou para que refletíssemos a prática da sua ONG.

Ao nos contar a história da AASM, seus objetivos e estratégias, juntamente com todas as dificuldades enfrentadas por ela para seguir adiante, Amparo nos mostrou uma alternativa para o prosseguimento do projeto. Passamos, portanto, a fazer as reuniões na AASM, e lá encontramos uma maior proximidade com a comunidade e pudemos, portanto, trabalhar em conjunto.

Para que o projeto se realizasse de modo a alcançar os objetivos de uma educação libertadora, pesquisamos os dados sobre a origem, trajetória, faixa etária, renda da comunidade, entre outras informações relacionadas à escolaridade e cultura existentes na comunidade na qual a AASM se inseria.

Segundo o site oficial do Governo do Distrito Federal, a Região Administrativa (RA) de Santa Maria se localiza a 26 km de Brasília e possui uma população, de acordo com o censo

realizado pelo IBGE em 2010, de quase 124 mil habitantes. Esta RA surgiu oficialmente no mapa do Distrito Federal no dia 10 de fevereiro de 1993, porém as primeiras quadras foram ocupadas a partir de fevereiro de 1991.

A cidade é fruto de um grande programa de distribuição de lotes realizado pelo governo do Distrito Federal (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2009). O Programa de Assentamentos Habitacionais do Governo do Distrito Federal tinha como finalidade erradicar as invasões e atender a demanda habitacional das famílias de baixa renda.

Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), que, em 2011, fez o levantamento da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), a maioria da população é composta por pessoas no grupo entre 15 e 59 anos de idade (68,8%), seguida da faixa etária até 14 anos de idade (23,3%).

A maior parte da população é do sexo feminino (51,3%), e, entre os residentes da RA, 57% declaram ter cor parda, contra 33,9% cor branca. Verifica-se também que 53,2% do seu contingente populacional são naturais do Distrito Federal, enquanto que, entre os imigrantes, 66% são naturais do nordeste. Quando verificados os estados do nordeste das quais estas pessoas se originam, a maioria dos imigrantes vem do Piauí (17,7%), Minas e Maranhão (11,8%), Bahia (11,2%), Goiás (10,8%) e Ceará (10,6%).

É interessante visualizar que da população total de Santa Maria, 32,7% são estudantes, sendo que a maioria estuda em escola pública. Apenas 46,9% destes estudantes estão na faixa etária adequada na relação ano/série. Quanto ao grau de instrução da população da cidade, 25,1% tem ensino médio completo, 35,7% possui o ensino fundamental incompleto, enquanto 2,4% declaram ser analfabetas.

Ao comparar estes dados com as características observadas na AASM, verificamos que as pessoas que freqüentavam e participavam das atividades da ONG eram, em sua maioria, mulheres, mães de família, algumas já avós, que possuíam pouco ou nenhum conhecimento de leitura e escrita. Dentre estas pessoas, quase todas migraram das cidades do nordeste supracitadas, ainda quando crianças ou adolescentes, em busca de melhores condições de vida no Distrito Federal.

Após esta primeira aproximação com a comunidade, começamos as reflexões, em conjunto sobre uma conscientização política, rumo à sensibilização necessária para que se ocorra a transformação daquela realidade social por meio da educação libertadora. E isso

somente é possível quando conhecemos os agentes, seu contexto, sua história e trabalhamos juntos para alcance de uma aprendizagem significativa para todos os participantes.

Em vários momentos fizemos círculos de cultura com as pessoas que frequentavam a AASM, valorizando suas falas, suas experiências e interesses. Colhemos informações ainda mais profundas e reais sobre as pessoas envolvidas. Durante estes encontros mostramos também as nossas experiências, o que possibilitou juntar nossos interesses em comum e também nossas forças para melhorar aquele espaço.

Percebeu-se o descaso do Governo junto àqueles jovens e adultos que, desde muito cedo, precisaram trabalhar para ajudar na renda familiar, e que vêem na AASM uma alternativa para afastar as crianças e adolescentes da violência – por meio de cursos de pintura, artes marciais, computação -, ou que possibilitará o aprendizado de uma nova profissão – cabeleireiro, manicure e costura.

Apesar de expresso pela Lei 9394/96, em seu artigo 22, que será assegurada, na educação básica, o desenvolvimento do educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, o fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, estes não foram observados na maioria dos jovens que frequentavam a AASM. Estes jovens não tinham, muitas vezes, oportunidades de ingressar no trabalho assalariado, visto que não possuíam uma formação profissional, assim como não alimentavam expectativas sobre uma formação superior.

Ao caminhar pelas ruas da comunidade de Santa Maria, a senhora Amparo nos apresentou alguns de seus ex-alunos que, quando crianças, frequentaram os cursos oferecidos pela AASM. Todos eles a adoravam e faziam festa quando a encontravam. Ao nos afastarmos, ela acrescentou que, infelizmente, todos aqueles jovens faziam parte de uma gangue, já que ao crescerem e se depararam com a falta de oportunidades e, em alguns casos, com as más influências existentes nas ruas, a AASM não conseguiu afastá-los do mundo do crime por muito tempo.

A próxima seção irá relatar como decorreram os primeiros encontros na AASM, assim como as características desta ONG e as razões que me levaram a colaborar com o curso de alfabetização de jovens e adultos oferecido para a comunidade.

2.2 AASM e as Primeiras Atividades Realizadas Pelo Projeto em Suas Instalações

A AASM tem como objetivo prestar assistência para a comunidade da cidade de Santa Maria oferecendo atividades alternativas que afastem crianças e adolescentes entre 7 a 17 anos do contato com o mundo das drogas e da violência. (ASSOCIAÇÃO ATLETICA SANTA MARIA, 2011).

Estas atividades compreendem esporte, cultura, lazer e cursos profissionalizantes. Atualmente, a AASM atende cerca de 650 crianças e adolescentes e oferece cursos na área de pintura, cabeleireiro, manicure, costura, futebol, karatê, capoeira, hiphop, axé, inclusão digital, bordados, reciclagem, multi mistura, além da alfabetização na EJA.

Após a chegada do projeto, a AASM passou por mudanças significativas e bastante construtivas para a melhoria da sua estrutura. A grande diversidade de alunos participantes – provenientes de vários cursos da Universidade de Brasília, como Ciências Contábeis, Artes Plásticas, Letras, Pedagogia, etc. – contribuiu para que, todos juntos, resolvessem os maiores problemas identificados na ONG.

Sua estrutura física, inicialmente bastante deteriorada, foi reformada com a colaboração de alunos da UnB e voluntários, que juntos coletaram doações e recuperaram móveis, reorganizando, assim, o espaço da AASM.

Foram realizadas reuniões, que contaram com a presença dos professores e alunos dos cursos oferecidos pela AASM, para repensar e solucionar os problemas que estavam prejudicando o bom andamento das aulas, sempre buscando pensá-las coletivamente.

Palestras ministradas na AASM pela professora Dra Sonia Marise Salles Carvalho, juntamente com a integração dos alunos do projeto no dia-a-dia da ONG, ajudaram na mudança de pensamento dos participantes, voluntariados e funcionários da AASM, que passaram a ter uma visão mais crítica e clara sobre sua prática, a partir do momento em que conheceram e vivenciaram conceitos da Economia Solidária.

Na fase em que começaram os mutirões para a revitalização da AASM, decidimos nos separar em Grupos de Trabalho (GT) para que, assim, pudéssemos propor e elaborar soluções que melhorassem as práticas da ONG a partir de reflexões feitas sobre as temáticas disponíveis.

Cada GT contava com a participação dos professores voluntários do cursos oferecidos pela ONG e dos seus respectivos alunos pertencentes à comunidade, sendo a presença destes sujeitos de fundamental importância para a coleta de informação e para o conhecimento das principais necessidades dos cursos oferecidos pela AASM.

Um destes GT's se dedicou ao curso de EJA, e é sobre este grupo e seus desdobramentos que dedicaremos este presente trabalho. Pois foi a partir deste encontro que comecei a minha pesquisa-ação, tendo como temática a alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva da Educação Popular.

Na próxima seção, apresentarei o curso de alfabetização de jovens e adultos oferecido pela AASM, os dados sobre os alunos matriculados, tendo como objetivo conhecer as características, necessidades, que enriqueceram o desenvolvimento do projeto pedagógico que foi praticado com o grupo durante o meu Projeto IV.

2.3 O Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos na AASM

O curso de alfabetização de jovens e adultos oferecido pela AASM é voltado para o público que pretende se preparar para o ingresso no 1º segmento da EJA, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, oferecido pelo sistema regular de ensino do GDF. Sua ênfase, portanto, é no ensino das primeiras letras e do conhecimento matemático. As aulas aconteciam no horário noturno, das 19 às 21 horas, as terças e quintas-feiras.

Inicialmente, o GT-EJA planejava oferecer auxílio pedagógico ao professor de alfabetização de jovens e adultos na AASM. Queríamos trazer as ideias da Educação Popular para a realidade do curso, a partir das práticas realizadas pelo professor e da vida cotidiana dos alunos. O planejado era realizar reuniões semanais, nas quais seriam construídos coletivamente os planos de aula e estratégias educacionais a serem aplicadas nas aulas.

Teríamos, portanto, a finalidade de auxiliar na melhoria da prática educacional, a partir da discussão e reflexão – sempre com a participação ativa do professor de alfabetização – sobre a ação a ser realizada e, após, refletir também sobre a ação realizada de fato, além da reflexão sobre a própria reflexão da ação. Buscando nos fundamentos da pedagogia libertadora de Paulo Freire os preceitos para a formação de um professor reflexivo e consciente sobre sua prática.

Na primeira reunião do GT-EJA, o então professor de alfabetização da AASM compareceu e relatou suas dificuldades perante a estrutura física nas quais eram realizadas as aulas – carteiras quebradas, falta de iluminação adequada, etc.. Foi abordado por ele também a sua dificuldade de ser voluntário e, por isso, não receber nenhum auxílio, o que causava transtornos, já que ele morava em outra Região Administrativa do DF.

Para sanar o problema do transporte vivenciado pelo professor voluntário, pensamos numa maneira de recolher, junto à turma de alfabetizantes, um valor simbólico com o intuito de cobrir esta despesa e garantir sua permanência. Porém, devido a problemas pessoais, este professor necessitou se afastar da AASM, e as aulas passaram a ser ministradas, em caráter provisório, pela presidente da associação, a senhora Amparo.

Sugerimos que as aulas de EJA fossem transferidas para o sábado, tornando possível que nós mesmos, como participantes do projeto, as ministrássemos. Todavia, devido ao perfil dos alunos da AASM – maioria do sexo feminino, maior de 40 anos de idade, que tinha a necessidade de cuidar, nas manhãs de sábado, dos netos enquanto seus filhos cumpriam o horário de trabalho; ou então tinham que cuidar da casa, não podendo, portanto, se afastar destes afazeres no período da manhã – não foi possível mudar a data e o horário das aulas.

Com a chegada do novo professor voluntário, que se chamava Naldo, facilitou-se a continuidade das aulas ministradas durante a semana, com reuniões semanais aos sábados para o seu planejamento.

Porém, cresceu, neste processo, a vontade de atuarmos mais ativamente nas aulas de alfabetização. Queríamos oferecer o auxílio pedagógico, mas somente isto não supria mais as nossas necessidades como participantes ativos do projeto. Percebemos que seria mais rico se acompanhássemos as aulas do novo professor voluntário.

O Naldo assumiu a turma de alfabetização nos horários de terças e quintas-feiras. Por morar próximo à AASM e ser irmão de um dos alunos do curso, ou seja, por fazer parte da comunidade, Naldo se adaptou perfeitamente à rotina e ganhou a afeição e a confiança da turma. O fato de conhecer os alunos e também as suas origens, dificuldades, características, linguajar, compartilhando da mesma bagagem cultural, suas aulas se tornaram bastante produtivas e significativas para os alunos.

Porém, antes que pudéssemos participar das aulas do Naldo, surgiu a oportunidade de, através de uma parceria firmada entre o BB Educar, que é um programa oferecido pela

Fundação Banco do Brasil, e a AASM, participar das aulas oferecidas por este programa, o que contribuiria para buscar exemplos de como a alfabetização de jovens e adultos vinha sendo trabalhada, por meio da Educação Popular, por outras instituições.

O Programa BB Educar e sua parceria com a AASM contribuiu como campo de observação, onde pudemos observar mais de perto as características da EJA na Educação Popular, além das dificuldades e dos desafios vivenciados pelas educadoras populares que lá atuavam, como fonte de experiência e parâmetros para a reflexão sobre uma melhora para esta modalidade.

Na próxima seção se dedicará a abordar o que é, mais detalhadamente, o programa BB Educar e como percorreu esta trajetória de parceria com a AASM, tendo a presença do GT-EJA. Vale destacar que o BB Educar foi caracterizado como nosso primeiro campo de observação, já que tivemos a oportunidade de ter, mais adiante, como segundo campo de observação, as aulas do professor Naldo - o que enriqueceu bastante as nossas reflexões e nos complementou com a vivência necessária para assumirmos as aulas da AASM ao final deste relato.

2.3.1 O Programa BB Educar e a sua Parceria com a AASM como Primeiro Campo de Observação

O programa BB Educar surgiu em 1992, após a experiência vivida pela Fundação Banco do Brasil de alfabetizar os seus funcionários de serviços gerais que não haviam frequentado a escola regular. A campanha, portanto, se estendeu para a parcela da população que também foi excluída da alfabetização na idade própria, passando a contribuir, portanto, para a superação do analfabetismo no país.

O programa tem como objetivo transmitir para as comunidades – incluindo os quilombolas, os indígenas, os assentados rurais, agricultores familiares – uma metodologia baseada nos princípios de Paulo Freire. A partir disto, o programa busca o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, tendo como base a realidade do educando para a construção do seu processo educativo, seguindo o modelo da educação libertadora – onde se privilegia a construção coletiva do conhecimento, numa relação dialógica entre professor e aluno.

Teóricos como Jean Piaget, Emília Ferreiro e Liev Vigotsky também são valorizados na prática educacional do programa, que está presente em todo o país, e é implementado nas

comunidades a partir da formalização de convênios de cooperação mútua entre uma entidade sem fins lucrativos, a agência do Banco do Brasil e a Fundação Banco do Brasil.

Na experiência citada a seguir, a AASM entrou em parceria com o BB Educar e o SOS Cidadania, abrindo suas portas para o programa de alfabetização da Fundação Banco do Brasil. Esta parceria estava centrada na interação entre os alfabetizadores formados pelo Curso de Formação de Alfabetizadores (CFA) – fornecida pelo programa BB Educar - e os participantes do projeto de Economia Solidária e Educação – participantes do GT-EJA.

Por meio desta parceria, as aulas e as práticas pedagógicas deveriam ser pensadas e refletidas em conjunto entre os alfabetizadores do BB Educar e o GT-EJA, o que possibilitaria uma práxis pedagógica originada no processo de reflexão da ação realizada, reflexão da ação que se deseja realizar e reflexão da reflexão da ação.

Neste sentido, o GT-EJA poderia observar e refletir as aulas, contribuindo com os planejamentos, assim como participar do CFA, buscando uma harmonização entre as ações e também o conhecimento mais aprofundado sobre o Programa do BB Educar. Algumas características deste curso foram destacadas:

- A participação no programa é voltada para todo e qualquer funcionário do Banco do Brasil que se interesse em fazer um trabalho voluntário.
- Estes funcionários são de qualquer área de formação que se disponibilizem a trabalhar com EJA.
- Depois de cumprir 40 horas de aulas teóricas e 8 meses de regência em sala de aula – feita em dupla e sem estágio preparatório - o funcionário recebe um certificado de conclusão.

Em contrapartida, alguns alfabetizadores do Programa, juntamente com o GT-EJA, participaram do curso de preparação pedagógica, com duração de 20 horas, oferecido pela professora Dra Sônia Marise, na Universidade de Brasília. Este segundo curso tinha como finalidade abordar conceitos como os da educação popular, dos princípios da Economia Solidária, do EJA, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky.

Cada integrante apresentou os seguintes temas:

- Educação Popular; EJA – Perspectivas Atuais; Pedagogia do Oprimido;

- Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na Potencialização da Educação Popular;
- O que é o método Paulo Freire;
- Vygotsky e a Educação e Métodos Dialógicos.
- Princípios da Economia Solidária;

A próxima seção apresentará as impressões do GT-EJA sobre as aulas planejadas e ministradas pelas professoras voluntárias do Programa BB Educar, considerando que não houve a abertura esperada para que pudesse ter acontecido a reflexão coletiva das aulas, nem mesmo uma participação efetiva nos planejamentos, visto que a organização do programa se mostrou um pouco inflexível para com as nossas possíveis contribuições.

2.3.1.1 As Aulas do programa BB Educar na AASM: Compreensão da Realidade Educativa da Comunidade

As aulas do BB Educar começaram a ser ministradas na AASM com a presença dos alunos do GT-EJA e ocorriam duas vezes por semana, em dias alternados aos do professor Naldo. Os alunos da AASM tinham, portanto, aulas segundas e quartas com as professoras do Programa BB Educar e terças e quintas com o professor Naldo. Porém estes não se comunicavam, fazendo com que, desta forma, várias visões sobre o mesmo conteúdo - muitas vezes desconexo - fosse apresentado quase todos os dias para este mesmo grupo de educandos.

O Programa BB Educar ofereceu consulta oftalmológica e fez doação de óculos de leitura, o que atraiu quantidade de alunos razoável e tornou a turma bastante diversificada, sendo possível identificar uma boa parte de alunos que já sabia ler e escrever, contra outra parte ainda analfabeta. Foi distribuído, ainda o material escolar necessário para a participação dos alunos matriculados – um caderno grande e outro pequeno, lápis, caneta e pasta.

Duas alfabetizadoras formadas pelo Programa BB Educar ministravam as aulas. Porém, a falta de prática dos alfabetizadores e também o pouco dialogo entre estes e os alunos do GT-EJA e o professor Naldo fizeram com que a aulas oferecidas culminassem na falta de reflexão sobre a prática e, portanto, no distanciamento entre os interesses dos estudantes e os conteúdos apresentados.

As aulas ocorriam predominantemente na forma expositiva, valorizando os avanços dos que já sabiam ler, em detrimento dos que ainda não sabiam. Neste sentido, pudemos observar claramente a dominação exercida pelo Programa, tão denunciada por Paulo Freire (1987), no qual os alunos, por não se reconhecerem no que é apresentado pela escola, tornam-se limitados por uma visão ingênua que os mantém distantes da consciência crítica e transformadora.

Segundo Bourdieu e Passeron, o sistema de ensino filtra os alunos sem que eles se deem conta e, com isso, reproduz as relações vigentes, [...] toda ação pedagógica é necessariamente uma violência simbólica (TOSI, 2008 p.73). Neste sentido, uma imposição arbitrária da cultura das classes e grupos dominantes, representada por uma autoridade pedagógica, é tornada natural para todos.

A este processo Bourdieu e Passeron dão o nome de “trabalho pedagógico”, onde, através dele, as pessoas interiorizam e reproduzem como natural e correto o que lhe foi imposto pelo sistema de ensino. No caso do BB Educar, as alfabetizadoras não estavam preparadas para perceber, na sua prática pensada por meio de pouca reflexão, a presença marcante da educação tradicional. A formação no CFA, oferecido pelo programa BB Educar, foi insuficiente para as levarem a problematizar e a refletir criticamente sobre a sua prática educativa.

De fato, esta característica é uma herança histórica brasileira, no qual, por anos, se desvalorizou a profissão de professor, por a considerarem de pouca exigência, o que refletiu no pouco incentivo direcionado a sua formação inicial e continuada. Isto influenciou no despreparo da categoria e na descrença de que seja necessária uma base intelectual e técnica sólida e complexa para exercê-la, principalmente na modalidade EJA.

Conforme deliberações do CFA, as alfabetizadoras se preocupavam em demasia em seguir exatamente os modelos e orientações feitos pelo Programa – cuja preocupação é atingir resultados medidos quantitativamente. Existia uma tentativa, ainda que incipiente e inteiramente orientada pelo manual do alfabetizador, de se estabelecer certo discurso político durante as aulas.

Porém esta iniciativa se deparava com certa resistência por parte dos alunos - descrentes sobre a possibilidade de êxito na busca pela garantia dos seus direitos. Diante desta situação, as alfabetizadoras não aproveitaram esta característica da turma para reformular o plano de

aula e refletir, em conjunto, os motivos desta descrença. E, ainda, não consideraram as considerações feitas por nós, alunos do GT-EJA, que com o passar das aulas, tornamo-nos meros observadores.

Percebemos que, por falta de sensibilidade ou simplesmente por não saber como lidar com situações divergentes às apresentadas no manual do alfabetizador, a fala do aluno – seja da AASM ou do GT-EJA- era ignorada, perdendo-se então a riqueza destes depoimentos, culminando na perda de significado destas aulas. Quebrou-se, portanto, a praxis.

Neste sentido, perdia-se a oportunidade de estimular uma reflexão que fosse capaz de construir coletivamente, conforme as ideias de Paulo Freire, os conteúdos a serem abordados e que seriam extraídos das necessidades do grupo, suas indagações e interesses.

Além de usar palavras rebuscadas, as alfabetizadoras ainda apresentavam textos grandes, de conteúdo descontextualizado, distante da realidade dos alunos. Com o decorrer das aulas, percebeu-se uma evasão dos alunos, que preferiam assistir às aulas do professor Naldo, ministradas nos dias contrários aos do Programa.

E, quando perguntados sobre o motivo de preferirem as aulas do Naldo às aulas do Programa BB Educar, a resposta era clara: “as aulas das professoras são muito difíceis, não consigo acompanhar depois de um dia cansativo de trabalho”, “elas passam textos muito grandes, não consigo entender nada”, “o Naldo é muito bom, ele trabalha as sílabas, ele sabe o que a gente quer aprender”, “eu quero aprender a escrever, a juntar as letras” ou ainda “as professoras falam demais, eu quero é aprender a ler”.

Diante destes depoimentos, tornou-se necessária uma visita às aulas do professor Naldo para entendermos melhor esta preferência exteriorizada pelos alunos da AASM. Uma das alfabetizadoras do BB Educar demonstrou interesse em nos acompanhar para, até mesmo, realizar a troca de experiências e, assim, refletir sobre sua prática. Porém, no dia em que fizemos a visita, ela não pôde comparecer devido ao seu trabalho no Banco do Brasil, que exigiu com que ela trabalhasse até mais tarde.

Esta falta de disponibilidade bastante presente, até mesmo devido à natureza do trabalho como bancárias, favoreceu a quase inexistente troca percepções e experiências entre as alfabetizadoras do BB Educar e os alunos do GT-EJA, para, desta forma, refletir sobre a realidade em que vivíamos com os alunos da AASM.

Existia, por parte das alfabetizadoras, a vontade de melhorar a sua atuação pedagógica, que acabaria por se diferenciar das orientações do Programa, o que tornava complicado para elas abandonar as determinações, fazendo-as se limitar a seguir todo o conteúdo delimitado pelo manual do alfabetizador.

Na próxima seção, abordarei como eram as aulas do professor Naldo e quais foram as minhas impressões sobre a sua prática pedagógica. Ao observar as aulas deste professor, foi possível perceber as diferenças entre estas e as aulas ministradas pelo BB Educar. A partir da comparação entre estas duas práticas pedagógicas, pudemos destacar, em cada uma delas, características boas e ruins e possibilidades de melhoria, que serão apresentadas mais adiante.

2.3.2 As Aulas do Professor Naldo na AASM: Inserção na Realidade Educativa da Comunidade e Segundo Campo de Observação

Na seção anterior, na qual relatamos nossas percepções sobre as aulas ministradas pelo Programa BB Educar, foi possível perceber que a falta de troca de experiências e percepções entre os participantes do processo educativo – característica engessada pelo Programa - acabou por desabrochar desinteresse da turma para participar e/ou comparecer às aulas de segundas e quartas-feiras, oferecidas pelo professor Naldo.

Ao chegarmos à aula do professor Naldo, fomos muito bem recebidos e ele logo nos incumbiu de, na próxima aula, apresentarmos o conteúdo de separação de sílabas aos alunos mais avançados. Percebemos que a turma era separada, em um mesmo ambiente, entre alunos do grupo A (em estágio inicial de alfabetização) e os do grupo B (que já sabiam ler e fazer contas simples de adição e subtração).

As aulas eram simples, sem a utilização de textos, havendo apenas a aplicação de exercícios para os alunos, compostos, basicamente, por separação de letras e sílabas e resolução de contas de adição e subtração.

Os alunos sentiam maior facilidade para aprender e avançar nos estudos por meio das técnicas aplicadas pelo Naldo. Porém não existia uma consciência crítica e política sobre a prática educacional realizada. As aulas se resumiam em transmitir instruções que fariam os alunos aprender a ler e a escrever, sem a preocupação com uma formação crítica, reflexiva e transformadora.

Muitas vezes as lições se resumiam à separação das sílabas, apenas. A lista de questões oferecida aos alunos apresentava figuras que, por orientação do professor, deviam ser coloridas por eles. Esta prática demonstra uma visão ainda infantilizada da alfabetização voltada para jovens e adultos. O professor Naldo era estudante de Pedagogia e tinha certa experiência com educação infantil, o que pode responder a esta característica refletida na sua prática com alunos em processo de alfabetização pertencentes à outra faixa etária.

É provável que, durante a sua formação no curso de pedagogia, o professor Naldo não tenha refletido sobre a necessidade de se adaptar as aulas conforme as características dos alunos, sob pena de não atender às necessidades destes durante o processo de ensino/aprendizagem. Esta característica de infantilização da EJA também é fruto da trajetória histórica brasileira, sendo mais um exemplo do quanto a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da sua formação, ocasiona uma prática educativa que distancia o aluno de uma educação significativa e, portanto, de qualidade.

Esta qualidade se baseia em os alunos terem respeitadas as suas características, interesses e necessidades, que devem ser acolhidas pelos professores para que se torne possível o desenvolvimento de um trabalho coletivo, extraído da realidade concreta, visando a construção de uma aprendizagem significativa, permanente e de grande potencial para estes alunos.

No final de cada aula expositiva, antes da realização dos exercícios, o professor cantava e dançava alguma música referente ao conteúdo, ou alguma outra a pedido dos alunos, que se divertiam e se descontraíam, buscando um relaxamento depois de um dia de trabalho e noite de estudos.

Todas as aulas, o professor Naldo realizava o atendimento individualizado aos alunos. Esta era a hora em que ele observava o desenvolvimento de cada um e sanava as dúvidas, dando explicações sobre o conteúdo de forma diferenciada, dependendo das necessidades observadas.

Era visível a presença da satisfação por parte dos alunos, que se identificavam com o professor e que reconheciam os conteúdos apresentados como válidos para o estudo. Apesar de não haver uma abordagem política na prática do professor Naldo, estas aulas eram muito mais proveitosas para os alunos.

O fato de ter o seu linguajar presente durante as aulas expositivas, com exemplos muitas vezes retirados do seu dia a dia, os alunos sentiam a aproximação das aulas com a sua realidade, enriquecendo a aprendizagem de todos os participantes.

Porém, é preciso destacar que, apesar de as explicações sobre o conteúdo serem realizadas por meio do linguajar cotidiano dos alunos – o que facilitava a compreensão –, as palavras escolhidas para serem trabalhadas em aula não eram fruto de uma reflexão que resultasse em palavras geradoras que seriam a base para uma abordagem política transformadora, de acordo com os ideais de Paulo Freire (1987).

Tendo como base o que observamos e aprendemos nas aulas do BB Educar e também nas aulas do professor Naldo, apresentarei, na seção seguinte, o que percebemos como características que se igualam e se diferenciam entre estas aulas.

2.3.3 As Aproximações e Distanciamentos entre a Prática Pedagógica do BB Educar e a do Professor Naldo: O Que Aprendi com Cada Uma Delas

Ao presenciar as aulas oferecidas pelas alfabetizadoras do Programa BB Educar e as aulas oferecidas pelo professor Naldo, percebemos características comuns e diferenciadas entre elas e que foram alvo das nossas reflexões sobre possibilidades de melhoria para essas práticas pedagógicas.

Trabalhar as sílabas, juntamente com a leitura em voz alta de textos e a criação de textos coletivos eram a forma predominante de trabalho realizado por estes professores. Estes conteúdos e métodos são, de fato, essenciais para a apropriação, por parte dos alunos, da língua escrita que, segundo Paulo Freire (p.09,1989), “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Por isso, para torná-los significativos e perpetuados como saber permanente e passível de continuação de aprendizado, deve ter uma ligação à realidade destes alunos.

As aulas do Programa BB Educar chegavam a abordar questões políticas, porém de uma forma impositiva, o que tinha como consequência a falta de interesse dos alunos; enquanto as aulas do Naldo se reduziam a reescrita das palavras e junção de sílabas desconexas, sem uma conscientização política e sem se refletir na realidade do grupo.

Será que apenas trabalhar as sílabas, juntá-las em palavras e depois formar um texto coletivo – com (ou vazio de) pinceladas superficiais de um discurso político - é suficiente para uma formação cidadã?

Alfabetizar é, além do ensino da leitura e escrita, que nas palavras de Paulo Freire (1987), são indicotomizáveis, é preciso conscientizar o educando sobre a sua posição no mundo, sendo, assim, uma ferramenta propícia ao exame crítico à superação dos problemas que afetam a sua comunidade e as pessoas nela inseridas, abrindo caminho para que possa, caso necessário, transformar a realidade (FREIRE, 1987).

Durante as observações das aulas oferecidas pelos voluntários do BB Educar, pudemos perceber que, devido ao curto período de formação dos seus alfabetizadores, estes não adquiriram o aprofundamento teórico necessário para conhecer as teorias educacionais que os fundamentassem e os nortearassem em suas práticas em sala de aula.

Este pouco conhecimento sobre o que fazer e o como agir para a construção de uma educação libertadora ocasionou a insegurança que prendeu os alfabetizadores ao manual oferecido pelo programa. Este manual continha uma lista de conteúdos e ações que serviam como um guia de sala de aula do qual nunca ousavam se distanciar.

O professor Naldo se prendia a um conteúdo pré-determinado, que era direcionado de acordo com as necessidades educacionais observadas durante as aulas e que era retirado de exercícios já formulados por cartilhas e, desta forma, repassado aos alunos de forma mecanizada. Não existia em suas aulas, ou nas aulas do BB Educar, a construção coletiva do conhecimento e, muito menos, um posicionamento sobre o tipo de homem que se pretende formar, qual concepção seguir.

É essencial para o professor ter consciência sobre suas intenções, e isto se baseia em ter claras as teorias educacionais que nortearão os seus objetivos educacionais, sendo a característica mais marcante para aqueles que buscam uma educação transformadora. Pois para se alcançar uma educação libertadora é preciso ser crítico e buscar consciente pelo distanciamento de uma educação tradicional.

Porém, a diferença que mais se destacou entre as aulas do BB Educação e as do professor Naldo foi a proximidade cultural entre este último e os alunos. Esta aproximação tornava as aulas mais familiares, apesar dos conteúdos se limitarem a um estudo voltado para a memorização e repetição das sílabas.

As aulas do professor Naldo eram mais proveitosas, na opinião dos alunos no sentido de que, a partir da repetição e da cópia, eles aprendiam a técnica da leitura, o que era o desejo maior da turma. O que faltava nessas aulas era o estímulo para uma reflexão crítica e política sobre a realidade. Enquanto que as aulas das alfabetizadoras populares do BB Educar apresentavam conteúdos mais elaborados, com abordagem política, porém sem sentido para os alunos, que não os compreendiam e, por isso, achavam o debate desnecessário para o seu aprendizado.

Desta forma, o professor Naldo apresentava um currículo vazio de conscientização política e libertadora, e o BB Educar, apesar de abordar as questões políticas, porém sem reflexão, possuía um currículo que contemplava o conteúdo político, mas que não era significativo.

Estes dois exemplos de prática em sala de aula nos mostram uma característica comum: o quanto a formação – inicial e continuada – de professores é determinante na definição das características das suas aulas, assim como das suas escolhas e posturas. Em cada um desses casos, a formação que se teve acesso por esses professores – cuja abordagem de uma educação transformadora foi insuficiente ou inexistente – delineou suas aulas e teve como reflexo uma educação distante das reais necessidades dos alunos e deles próprios.

Tendo como base essas observações, pudemos compreender a necessidade de se ouvir a fala dos alunos, proporcionando a troca de experiências entre professor e aluno que construirá um currículo rico, democrático e, portanto, significativo para todos os agentes do processo educativo. Além de ser imprescindível a clareza sobre as concepções de educação que pretendemos seguir e que determinará nossa atuação em sala de aula.

Para se planejar uma aula que alcance os objetivos de uma educação cidadã, é preciso que professor e aluno estejam num mesmo patamar, no qual todos aprendem e ensinam, e por isso se reconhecem e se compreendem como parte de um todo, que com ele interage e, assim, transforma a sua realidade e a realidade de toda a sua comunidade.

Neste contexto resolvemos formular aulas com contemplassem tanto a transmissão de conteúdos quanto a sua contextualização e, assim como estimular a consciência crítica. Para isso fizemos uma seleção das palavras mais presentes no cotidiano daquela comunidade e que ajudaria a abordar questões como saúde, trabalho, violência, moradia – tendo como ideia

inicial instigar discussões em sala sobre as causas e as necessidades que levariam a uma transformação daquela realidade.

Na próxima seção apresentarei os planejamentos e os relatórios das aulas realizadas pelo GT-EJA na AASM, realizadas a partir das reflexões atingidas por meio desta experiência pedagógica, que nos impulsionou a buscar uma educação transformadora.

2.4 *Experiência Pedagógica no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos da AASM*

Ao fazermos a análise das aproximações e dos distanciamentos entre estas duas práticas pedagógicas, formulamos uma síntese sobre as duas áreas de observação que usamos como norte para a preparação das aulas que ministramos na AASM.

A recepção acolhedora que recebemos do professor Naldo fez com que resolvêssemos mudar, definitivamente, os dias do GT-EJA para as terças e quintas-feiras para que pudéssemos atuar ao seu lado.

A turma, assim como o professor, foi bastante receptiva, o que nos trouxe mais segurança na hora de assumirmos a sala. A turma foi dividida em duas: turma A e turma B. A turma A estava em processo inicial de alfabetização, enquanto que a turma B já sabia ler pequenos textos e fazer contas básicas.

O professor voluntário nos entregou a turma B. Havia pouco espaço nas instalações do AASM para as aulas, o que ocasionou na ocupação da mesma sala de aula pelas duas turmas. Isto atrapalhou o andamento das aulas devido ao barulho gerado, que impedia os alunos de prestarem atenção em apenas um professor, enquanto dois professores utilizavam o mesmo quadro negro.

As aulas foram preparadas em grupo e aplicadas com o auxílio de todos os integrantes do GT-EJA. Enquanto um participante do GT-EJA passava os conteúdos no quadro, os outros se misturavam com a turma e tiravam as dúvidas.

Em vários momentos, tentamos formar círculos de cultura, porém os alunos não gostavam porque esta formação dificultava a leitura do quadro negro. Procuramos, então, despertar a reflexão crítica durante as aulas proporcionando discussões sobre os acontecimentos cotidianos: como o transporte público, a violência, a distância entre o local de

trabalho e nossas casas, entre outros fatos, com o intuito de incentivar a troca de experiências pelo grupo, de forma a contruirmos juntos o conteúdo a ser trabalhado.

Todas estas aulas foram planejadas em conjunto com os outros participantes do GT-EJA, porém suas aplicações se realizaram, em alguns momentos, de forma individual e, em outros, em dupla ou trio – porém sempre incentivando a participação dos alunos no processo de construção e troca de um saber coletivo.

O professor Naldo faltou algumas vezes, o que fez com o GT-EJA se dividisse, durante estes dias, entre os grupos A e B. Estas aulas supracitadas foram as que elaboramos e aplicamos juntamente ao grupo B.

A seguir serão disponibilizadas estas aulas planejadas e ministradas pelo GT-EJA, sendo as que apresentaram mais situações que representam a totalidade desta experiência. Durante esta etapa do projeto, buscamos aplicar os ensinamentos de Paulo Freire para uma educação libertadora.

2.4.1 As Aulas Ministradas na AASM pelo GT-EJA

Aula 1:

A primeira aula que ministramos, escolhemos como tema a “Fome”, buscando relacionar a compreensão, por parte dos alunos, do significado das palavras com a reflexão sobre a sociedade e sobre formas de transformação. Num primeiro momento pedimos que todos os alunos se levantassem e realizassem exercícios laborais, com intuito de, além de fornecer noções de educação física, também descontraíssemos a turma para o início das atividades. Após, lemos para a turma o seguinte texto de Josué de Castro - poeta, médico, geógrafo, professor e nutricionista brasileiro nascido em Pernambuco no século XIX:

“Comecei a trabalhar numa grande fábrica e a verificar que os doentes não tinham uma doença definida, mas não podiam trabalhar. Eram acusados de preguiça. No fim de algum tempo compreendi o que se passava com os enfermos. Disse aos patrões: Sei o que meus

clientes têm. Mas não posso atendê-los porque sou médico e não diretor daqui. A doença dessa gente é fome. Pediram que eu me demitisse. Saí. Compreendi, então, que o problema era social. Não era só do mocambo, não era só de Recife, nem só do Brasil, nem só do continente. Era um problema mundial, um drama universal”.

Em seguida, perguntamos para a turma o que eles acharam do texto. Conversamos sobre estas palavras e seu significado. Perguntamos para eles sobre as causas e as consequências da fome. A resposta foi que não havia solução para a fome no mundo, e que a culpa era dos políticos corruptos que não se preocupavam com o povo.

Escrevemos no quadro, a partir de suas falas, as principais palavras usadas por eles ao expressar suas opiniões sobre o tema (política – povo – corrupção – fome). Destacamos no quadro, ainda, uma palavra que alguns deles disseram não conhecer: mocambo. Perguntamos ao restante da turma se algum deles conhecia esta palavra. Uma senhora respondeu que esta palavra significava o lugar onde pessoas humildes trabalhavam.

Para iniciar o estudo sobre compreensão das palavras, escrevemos frases no quadro e pedimos que eles as completassem utilizando as mesmas palavras que destacamos no quadro e que havia sido dita por eles durante a discussão sobre “a fome”. Por fim, trabalhamos a separação de sílaba destas palavras e a sua classificação nesta categoria.

No decorrer da aula, ouvimos relatos dos alunos que, quando pequenos, trabalhavam na roça com seus pais. Percebemos que muitos deles passaram pela situação apresentada no texto e a discussão correu em torno da necessidade de se criar soluções, através do governo, para sanar a fome no país.

Focamos no diálogo, no qual eles apresentavam argumentos e nós formulávamos perguntas que tinham, como intenção, a reflexão sobre a nossa realidade, a nossa posição no mundo e o que podemos fazer para mudar.

Aula 2:

Distribuímos para a turma uma reportagem sobre a história de um operador de guindaste chamado Hamilton dos Santos que, ao ser chamado por uma empresa para destruir uma casa construída em um bairro ilegal, não conseguiu por ser sentir comovido pelo desespero da dona da casa que, por ser muito pobre, não tinha outro lugar para morar com os filhos. Hamilton foi preso, porém solto em seguida.

A leitura desta reportagem, que se chama “Lágrimas que Vencem Justiça”, se seguiu por uma conversa sobre o desemprego, ética e generosidade. Escrevemos no quadro as palavras mais significativas apresentadas pelos alunos durante a conversa (casa – propriedade – patrão – justiça - regularização).

Todos os alunos gostaram do texto e acharam que o posicionamento de Hamilton foi a mais adequada, pois não era certo destruir a casa de uma família, fazendo-as morar na rua. O nome Joaquim Roriz foi citado, demonstrando a gratidão que a maioria sentia pelo ex-governador pelos lotes doados, fazendo com que tivessem a oportunidade de ter uma casa própria.

Escrevemos no quadro as palavras do texto, juntamente com as palavras mais importantes ditas por eles durante a conversa sobre o texto, porém ocultando uma sílaba de cada uma delas para que eles pudessem completá-las.

Aula 3:

Durante as aulas anteriores, percebemos que os alunos não gostavam muito dos momentos em que conversávamos sobre um tema ou líamos um texto e o discutíamos, pois eles queriam que partíssemos logo para as atividades com as letras.

Escolhemos, portanto, antes da terceira aula, um apanhado de palavras para que, novamente, eles separassem as sílabas e, assim, treinassem a escrita como desejavam. As palavras escolhidas foram “ônibus”, “favela”, “barraco”, “escola”, “assalto” e “Santa Maria”.

Esperamos que eles terminassem de separar as sílabas, ajudando-os durante o processo, procurando ir de mesa em mesa tirar as dúvidas. Muitos deles ainda sentiam dificuldade em separar palavras contendo “rr” ou “ss”, então resolvemos as questões no quadro afim de socializarmos a correção e conversarmos sobre como, por meio dos sons das sílabas, separá-las corretamente.

Nesta aula foi marcante a discussão sobre a palavra Barraco. Ao pedirmos que, ao final da atividade de separação de sílabas, eles formassem frases com as palavras do quadro, alguns dos alunos se recusaram a usar a palavra barraco – por achá-la depreciativa-, trocando-a pela palavra casa.

Durante esta atividade, escrevíamos no quadro as muitas frases criadas por eles. E, enquanto as escrevíamos, eles nos falavam novas frases e copiavam no caderno as já

expressam no quadro. Está foi a hora que aproveitamos para conversar com a turma sobre o significado de cada uma dessas palavras, tentando relacioná-las com a nossa realidade cotidiana.

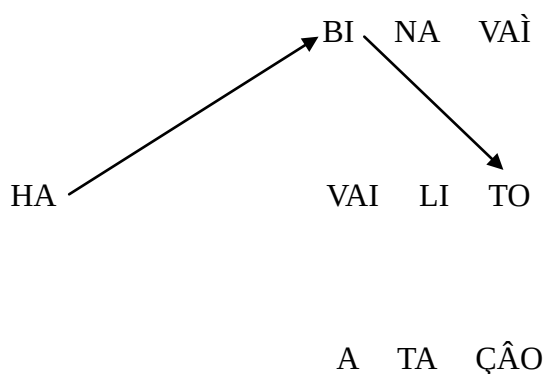
Enquanto eles copiavam do quadro, todos trocavam experiências e refletiam sobre o impacto de um assalto, ou da falta de ônibus, da violência e da distância da cidade de Santa Maria. Durante essa conversa, nós do projeto tentávamos indicar soluções para estes problemas, mas que sempre eram desacreditados pelos alunos.

Aula 4:

Ao percebermos o interesse da turma em aprender mais sobre a letra H, resolvemos aplicar atividades nos quais pudéssemos, juntos, exercitar o uso da letra. Num primeiro momento, houve a dúvida, por parte dos alunos, sobre o motivo da letra H ter o som mudo na língua portuguesa.

Introduzimos, portanto, na aula, um breve histórico sobre a formação da língua portuguesa e os motivos pelos quais algumas letras, que antes eram indispensáveis para o entendimento das palavras às quais pertenciam, hoje são dispensáveis na língua falada, existindo apenas na língua escrita.

Foi explicado que a letra H, quando possui o som mudo, aparece apenas no início da palavra, como, por exemplo, hoje, hospital, horas, etc. Quando esta letra aparece no meio da palavra, modifica o som da consoante anterior - como a noção de dígrafo não havia sido apresentada para a turma, não se entrou em detalhes sobre a sua estrutura. Porém, utilizamos como exemplo os dígrafos “NH” e “LH”. Fizemos um exercício no qual era preciso ligar sílabas e, assim, formar o maior número de palavras que iniciassem com a letra H. A seguir apresento um exemplo:



Após a realização da atividade, conversamos mais um pouco sobre como uma língua se modifica com o passar dos anos, enfatizando que a maioria das mudanças ocorridas foi devida à grande flexibilização da palavra falada sobre a formalidade da palavra escrita.

Esclarecemos a diferença entre linguagem formal e informal, destacando que, com o passar dos anos, a grande utilização da linguagem informal – geralmente usada pelo povo humilde, que é formada pela maioria da sociedade –, influenciou, e até hoje influencia, na modernização da língua que falamos hoje no Brasil.

Como exemplo destacamos a palavra “você”, que há muitos e muitos anos era mais conhecida pela palavra “Vossa Mercê”, se transformou na palavra “vosmicê” e que, no futuro, será formalizada como apenas “cê”.

Para terminar a aula, e aproveitando a explicação sobre a transformação da língua por meio da influência popular, nós do projeto acrescentamos a reflexão sobre o poder que o povo possui para, além de mudar a língua falada por uma nação, também mudar para melhor uma sociedade.

Aula 5:

Trabalhamos a ortografia, mais especificamente o uso do I e do E. Escrevemos diversas palavras no quadro e pedimos que completassem com a letra I ou a letra E, conforme fosse conveniente para a escrita correta da palavra. Enquanto resolviam as questões, íamos às mesas para acompanhar e sanar as dúvidas de forma individual.

A maior dificuldade do grupo era por eles não conseguirem enxergar as palavras escritas no quadro, devido à má iluminação do quadro negro. Verificou-se também que a simples cópia das palavras, sem a sua devida compreensão, era bastante comum, o que culminava na escrita errada da palavra no caderno, ou seja, eram meros desenhos sem significados.

Era preciso pedir para que eles lessem a palavra, decifrassem o seu significado e, assim, concertassem o erro de escrita para que o exercício pudesse ser completado com a devida compreensão.

Surgiu a dúvida na turma sobre como decorar todas as regras de ortografia, o que foi explicado pela necessidade de se fazer muita leitura, todos os dias, como forma de exercício e desenvolvimento da escrita. Além, é claro, pelo benefício de conhecer coisas novas através da leitura no dia a dia.

Por meio da leitura é que se pode conhecer o mundo, e é pela leitura da palavra que se possibilita ampliar a leitura de mundo, enchendo-a de sentido a ampliando a possibilidade de se reconhecer como parte integrante capaz de gerar a mudança para uma vida melhor para toda a coletividade.

Aula 6:

Escrevi no quadro algumas palavras geradoras colhidas das aulas anteriores e recapturei os que havíamos conversado na tentativa de fazer, em conjunto, ligações entre os temas abordados. Durante este bate papo, concluímos que os problemas da fome e da injustiça social são fruto, na maioria das vezes, da falta de um governo que de fato trabalhe a favor do bem estar social.

Porém é muito complicado abordar o poder que a população tem para mudar a sua situação de dominado, já que os alunos são muito desacreditados de que tenham este poder. Eles não conseguem aceitar que são capazes de mudar a realidade a partir de uma tomada de consciência crítica que os transformem em sujeitos da sua realidade e, conseqüentemente, do seu destino.

Acredito que por terem vivenciado os anos da Ditadura Militar no Brasil, momento muito repressivo da história da nossa sociedade, eles tenham aprendido a aceitar passivamente os acontecimentos políticos, mesmo que, atualmente, vivamos numa democracia. Sem uma educação voltada para a libertação do sujeito – de modo que o ensine não só os seus deveres, mas também os seus direitos -, não existe democracia.

Pedi aos alunos que formassem frases sobre as aulas anteriores, usando as palavras “fome”, “justiça” e “emprego”. Eles, porém, não completaram a atividade, pois não conseguiam juntar as palavras para formar uma frase.

Neste momento, então, fizemos uma revisão sobre o que é uma letra, e esclarecemos que, com um conjunto de letras se forma uma sílaba, com um conjunto de sílabas se forma uma palavra, conseqüentemente, conjunto de palavras se forma uma frase. Completamos a tarefa juntos, escrevemos as seguintes frases:

Maria sente fome.

Eu tenho um emprego.

Eu trabalho no Plano Piloto.

Após esta atividade, eu e os outros colegas do projeto escrevemos no quadro várias frases para que, junto com a turma, formássemos um texto com sentido. Neste momento, explicamos que com um conjunto de frases se forma um texto. E que um livro seria nada mais do que um conjunto de textos que contavam uma história.

Rapidamente completamos a tarefa e os alunos identificaram o texto como sendo a letra de uma música bastante conhecida do Milton Nascimento:

Meu Bem querer
É segredo é sagrado
Está sacramentado em meu coração,
Meu bem querer,
Tem um quê de pecado,
Acariciado pela emoção,
Meu bem querer, meu encanto,
To sofrendo tanto,
Amor e o que é o sofrer,
Para mim que estou,
Jurado a morrer de amor.
(Meu Bem Querer- Djavan)

Ao final alguns alunos cantaram a letra e demonstraram que gostaram bastante da atividade, pois trabalhamos com uma música conhecida por eles. Expliquei que o texto pode ser expresso em diversos tipos de linguagem, seja por meio da música ou da literatura. E que também pode ser escrita por meio de muitas tipologias textuais, assim como a letra de uma música, ou narrativa em um livro de histórias, ou uma reportagem do jornal.

Após esta atividade, nos despedimos ainda sem saber que esta seria a nossa última aula juntos. Infelizmente não conseguimos, devido à greve dos servidores da área Técnica Administrativa da UnB, manter os ônibus fornecidos pela universidade para que pudéssemos dar continuidade ao projeto.

2.4.2 As Contribuições Das Aulas Ministradas pelo GT-EJA Para a Nossa Vida Profissional

Relatamos, anteriormente, parte das aulas que planejamos e ministramos na AASM e que consideramos como uma amostra significativa do total de aulas oferecidas pelo GT-EJA. A liberdade que tivemos para, a partir das observações anteriormente realizadas e das reflexões por elas suscitadas – tanto na universidade quanto na própria AASM –, prepararmos e apresentarmos estas aulas nos oportunizou a definição de objetivos originados das necessidades dos alunos.

Estes objetivos, tendo como base uma realidade concreta, redelineou nossos planejamentos para que pudéssemos oferecer uma aprendizagem significativa e, por isso, libertadora. A participação de todos os agentes de aprendizagem nos proporcionou uma visão mais ampliada sobre como ocorre o processo educativo a partir das percepções manifestadas pelos alunos, que funcionava como uma resposta imediata às provocações causadas (ou não) por nós do GT-EJA.

As falas dos alunos guiavam a nossa prática e nos fazia sempre procurar melhorar a nós mesmos – pois reconhecemos que *quem* somos se reflete em nossas ações em qualquer situação, especialmente em uma situação educativa.

Em vários momentos nos deparamos com a nossa ignorância sobre como agir, como trabalhar as aulas numa concepção libertadora, já que, ao longo de nossa vida escolar, a educação tradicional vigorou em sua maioria. E nestes momentos compreendemos na prática que a reflexão é de extrema importância e nos ajuda a agir conscientemente, construindo o saber junto com os alunos, nos ajudando a não nos distanciarmos dos princípios educativos que devem nortear qualquer ação educativa, entre eles esta a formação de sujeitos.

Percebemos, ainda, a complexidade de se colocar em prática o que aprendemos na universidade sobre as teorias da educação. A realidade de uma sala de aula apresenta desafios que, muitas vezes, nos cobram, como profissionais, um posicionamento audacioso que resulte na solução desses problemas. E como não existe um manual sobre como agir em cada momento de crise – até porque este, se existisse, não teria serventia sem a práxis que, ao mesmo tempo, tira a razão de existir um manual - é importante que a pesquisa continue presente na vida dos professores durante toda a sua vida profissional.

A partir destas aulas, compreendemos que seremos estudantes para o resto de nossas vidas, pois não existe uma prática pedagógica parada no tempo, é preciso sempre buscar mais conhecimentos – tecnológicos, pedagógicos, sociais – que possibilite ações conscientes, fomentadas por reflexões críticas sobre todo o processo de ensino/aprendizagem.

A seguir apresentaremos as considerações finais sobre toda esta experiência pedagógica vivenciada na AASM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto de Economia Solidária e Educação pudemos conhecer e analisar o ambiente e a comunidade que participava das aulas de EJA na AASM. Percebemos suas características, suas dificuldades e necessidades.

Foi possível verificar, por meio do Programa BB Educar muitos bons exemplos sobre como planejar aulas, como abordar os alunos e trabalhar conceitos necessários para uma formação cidadã.

Apesar de os alfabetizadores do BB Educar terem sofrido dificuldades para ministrar as aulas com excelência, devido a deficiências herdadas do CFA, ou ainda, pela visão mais objetiva e sistematizada – característica da sua profissão como empregados do Banco do Brasil – que os afastou da realidade da educação popular, pudemos, sim, durante as observações das aulas, refletir sobre como mesclar os conteúdos com a conscientização política.

Além, é claro, de ter nos instigado mais ainda a pensar qual seria a melhor estratégia para trabalhar numa turma tão diversificada, no qual não existe um padrão de conhecimentos e que cada aluno tem uma bagagem e uma história escolar diferente.

Já, durante as aulas do professor Naldo, também pudemos refletir sobre qual é o dever da escola. Será que a alfabetização se limita apenas ao ensino das letras? E a partir desta reflexão entendemos que dentro de uma sala de aula devemos ter clareza sobre nossos objetivos. Que tipo de homem queremos formar? Qual a sociedade que queremos criar?

Percebeu-se que cada um dos dois cursos de EJA oferecidos pela Associação tinha as suas deficiências e qualidades. Enquanto o BB Educar tentava trabalhar conteúdos que levassem os alunos a ter um posicionamento perante a sua comunidade, trabalhando textos e questões

sociais, porém pecavam ao ignorar a fala dos alunos, não conhecer sua história, suas características e vontades.

Por outro lado, o professor Naldo se preocupava, primordialmente, com aqueles que ainda não sabiam ler e escrever, porém se baseando na escrita de letras e palavras soltas, pinturas de figuras e separação das turmas consideradas avançadas das inferiores, desprezando a troca do saber entre eles.

Durante as aulas que nós, do GT-EJA, ministramos, abordamos conteúdos e, ao mesmo tempo, instigamos conversas sobre melhoria da qualidade de vida, da comunidade e transformação da realidade. Procuramos fazer os alunos refletirem e pensarem sobre a sua situação na sociedade enquanto assistiam às aulas e resolviam os exercícios.

Por meio das aulas que ministramos na AASM, percebemos que é possível ensinar o conteúdo por meio de uma educação política, considerando o que é conhecido pelos alunos, tornando o processo ensino-aprendizagem significativo para ele.

Diversas vezes, chegamos à sala de aula com um planejamento organizado e que, no decorrer da aula, precisamos replanejar de acordo com os acontecimentos e os sentimentos gerados por meio das conversas, buscando a construção coletiva dos conteúdos e da direção das ações realizadas junto ao grupo.

Apesar da nossa boa vontade, também não conseguimos realizar o planejado, talvez por falta de experiência na área de alfabetização e prática na educação popular, ou apenas por falta de tempo para desenvolver uma prática mais elaborada. Educar é também preparar para a vida, formar ideologias, novos conceitos e possibilidades de transformação, e isso demanda tempo para colocar em prática, e tempo para ajeitar conforme as necessidades do grupo, e tempo para obter resultados qualitativos.

E foi com esse pensamento que planejamos as aulas na AASM. Foi muito gratificante poder colocar em prática conceitos que estudamos nas disciplinas ministradas na universidade e, assim, ver de perto como é importante essa troca de conhecimentos entre a academia e a comunidade.

Tivemos uma pequena oportunidade de devolver para a sociedade o que estudamos durante a nossa formação universitária – que por ser pública, nos foi oferecida e mantida por toda a sociedade. Tivemos ainda a possibilidade de acompanhar diversas práticas e nos

incorporar com as que mais nos identificávamos, assim como pudemos descartar o que não concordávamos.

Esse projeto nos proporcionou um maior entendimento sobre o que é ser um Pedagogo, quais são suas responsabilidades e qual a sua importância para sociedade. Toda a formação do pedagogo o leva a questionar o mundo, a superar preconceitos e a ter voz ativa, buscando o bem estar de todos, rumo a uma educação realmente democrática.

Relacionar esta experiência com toda a teoria estudada na universidade nos ajudou a abrir caminhos que levassem a cada vez mais conhecimentos, e cada vez mais aprofundados sobre temas relacionados à educação. As teorias educacionais, seus autores e conceitos, tornaram-se mais próximas da minha realidade, clareando ainda mais a minha curiosidade sobre a sua aplicabilidade prática.

Toda essa experiência nos fez perceber como pode ser útil essa base teórica na hora que estamos em sala de aula e nos deparamos com situações inesperadas e difíceis de resolver. Elas nos norteiam e justificam nossas ações quando, por algum motivo, somos confrontados e questionados como educadores.

A próxima parte deste trabalho será destinada às minhas perspectivas de atuação profissional, fechando o ciclo iniciado na apresentação do meu memorial educativo e desenvolvido no relato da minha experiência universitária, concluindo este trajeto por meio de uma breve explanação sobre o que espero do meu futuro como pedagoga.

TERCEIRA PARTE

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O curso de Pedagogia oferecido pela UnB me proporcionou uma mudança sobre o que eu planejava a respeito da minha realização profissional. Antigamente eu desejava qualquer sucesso na carreira e um salário que suprisse todas as minhas necessidades ou falta delas. Atualmente, após muitas trocas de experiências e reflexões – dentro e fora das aulas da universidade - sobre a vida e a sociedade, percebi que minha principal perspectiva profissional é ser, de fato, uma educadora.

Eu pretendo ingressar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém mantendo a convicção de que, ao ocupar um cargo de tamanha responsabilidade, terei a oportunidade de mudar, para melhor, a minha vida e também a vida das pessoas que atravessarem o meu caminho profissional ou pessoal.

Em longo prazo, eu tenho planos de elaborar um pré-projeto na área de políticas públicas, e pleitear uma vaga de mestrado em educação, de preferencia na Faculdade de Educação da UnB. Para isso acredito ser importante obter experiência anterior em sala de aula, como forma de proporcionar o amadurecimento das minhas concepções sobre educação.

Às vezes penso com carinho sobre a possibilidade de abrir uma pequena escola, iniciando com Educação Infantil e, quem sabe, no futuro, ampliar a abrangência e oferecer educação privada de qualidade até o Ensino Médio. Porém acredito que este último desejo pertença à categoria do “em muito longo prazo” para ser realizado.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, tenho planos de fazer cursos de especialização na área de Orientação Educacional e também Psicopedagogia, entre outras áreas que contribuam para a minha atuação como professora em sala de aula e também para a vida, já que acredito que não existe forma de dissociar uma da outra.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/ARBACHE.pdf_1.pdf> - Acesso em 21 de junho de 2013.

ASSOCIAÇÃO ATLETICA SANTA MARIA. História da AASM. Disponível em:<http://associacaoaasm.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html>. Acesso em: 17 de Setembro de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981 (14ª Ed, 1988), 113 p. - (Coleção Primeiros Passos). Estudo pormenorizado da aplicabilidade do sistema Paulo Freire de alfabetização.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article> - Acesso em 16 de dezembro de 2011

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Disponível em: 2013 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm> - Acesso em 13 de Junho de 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 13 de Junho de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> - Acesso em 17 de Junho de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento de Ensino Fundamental: 5º e 8º Série: introdução / Secretaria de educação fundamental, 2002. 148 p.: il.: v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 03 de Julho de 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização Sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bú. Editora Spicione. São Paulo, 2006.

Documentário. Coleção Grandes Educadores - Paulo Freire. Atores - Moacir Gadotti, Ângela Antunes; Ano de produção: 2006. País de produção: Brasil. Duração: 60 min.

ENEJA. Relatório Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – II ENEJA. 2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/iieneja_0.pdf>. Acesso em 01 de Junho de 2013.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. (1999) "Aprendizes do futuro: as inovações começaram!". Brasília: MEC.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. "Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense". 22º Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG). 26-30/9/1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf>. Acesso em 03 de Julho de 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. Educação & História. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Anrtes Médicas Sul, 1986.

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação Popular na Escola Pública? Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, 4 (8): 159-162, jan/jun, 1990.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos – 1534 – 1930. São Paulo: Cortez, 1993, 2º Edição.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se Completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire*. 3º Ed.. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. 17ª Edição. Rio de Janeiro, 1987

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 22ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fundação Bando do Brasil. Disponível em <<http://www.fbb.org.br/bbeducar/pages/publico/inicial.fbb>> - Acesso em 17 de dezembro de 2011.

GADOTTI, Moacyr. *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1).

GDF. Conheça Santa Maria – RA XIII. Disponível em: <<http://www.santamaria.df.gov.br/>>. Acesso em: 18 de Setembro de 2012.

_____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Santa Maria – PDAD 2011. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000623.pdf>> Acesso em: 21 de setembro de 2012.

GOHN, Maria da Glória. *História dos Movimentos Sociais e Lutas Sociais – A construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Edições Loyola, 1995. 213 p.

GENTIL, Viviane Kanitz. *EJA: Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente*. UNICRUZ. Trabalho de pesquisa. Rio Grande do Sul. 2008.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Adultos: Um Início de Conversa Sobre a Nova Lei da Educação*. Revista Em Aberto. Brasília, ano 7, n. 38, abr/jun. 1998. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/652/579>>. Acesso em 03 de Julho de 2013.

IBGE. Tendências Demográficas: uma análise do resultado da amostra do Censo Demográfico 2000.2004.

_____. Síntese de Indicadores Sociais. 2010.

_____. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios – Resultados do universo. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf> - Acesso em: 28 de maio de 2013.

INEP. PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 06 de Junho de 2013.

KLEIMAN, Angela B. Programas de Educação de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. Universidade de Campinas. Edu. Pesqui. Vol. 27, nº 2, São Paulo, July/Dec. 2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200006> - Acesso em 21 de Junho de 2013

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): O Analfabetismo é um Problema Nacional. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. Espaço & Geografia, Vol.5, n. 2 (2002), 245:280 ISSN: 1516-9375.

_____, O Lugar e a Construção da Identidade: os Significados Construídos por Professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 3a Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Trabalho Assalariado e Capital. Obras Escolhidas. RJ: Ed. Vitória. 1961.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA Jaine, MACHADO Margarida Maria, IRELAND Timoth – Org, Educação de Jovens e Adultos – Uma memória contemporânea- UNESCO, MEC – Brasília DF. 2007

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PESTANA, M.I. O sistema de avaliação brasileiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 79, n. 191, 1998.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea)

SCARDUA, Martha Paiva. Educadoras populares e EJA: Saberes, Formação e Trabalho Pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. Os Critérios do Censo Produzindo Estatísticas de Alfabetização: Gerenciar o Risco e Inventar Pessoas. In: Estatística e Sociedade, Porto Alegre, p. 142-156, n.2, nov, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

UNESCO. Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 02 de Julho de 2013.

