

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOS FIOS DA HISTÓRIA...
CONTEXTOS, SABERES E PRÁTICAS DE
ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Auxiliadora Martins Bernardes

SISBI/UFU



1000204842

Uberlândia-MG

2002

Adriana Auxiliadora Martins Bernardes

MON
371.13
B522.f
TESIMEM

**NOS FIOS DA HISTÓRIA...
CONTEXTOS, SABERES E PRÁTICAS DE
ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dr^a Selva Guimarães Fonseca.

Uberlândia-MG

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

B522e Bernardes, Adriana Auxiliadora Martins, 1971-
Nos fios da história... contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos / Adriana Auxiliadora Martins Bernardes. - Uberlândia, 2002.
126f. : il.
Orientador: Selva Guimarães Fonseca.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores de ensino primário - Formação - Teses. 2. Alfabetização de adultos - Teses. 3. Educação de adultos - Teses. 4. Educação popular - Teses. 5. Educação não-formal - Teses. 6. Políticas públicas - Teses. 7. Prática de ensino - Teses. 8. Ensino de primeiro grau - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13(043.3)

Comissão julgadora

Prof^ª. Dr^ª. Selva Guimarães Fonseca
Orientadora

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Prof^ª, Dr^ª Damáris Naim Marquez

*Para a pequena Laís, que
enche a minha vida de sonhos e
alegrias.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior que conduz o meu caminhar.

A Igino, meu adorável pai, aquele que me ensina a viver com alegria e desprendimento.

A Fátima, mãe cuidadosa, que, no silêncio de suas palavras, sempre me incentiva.

A João Carlos, meu marido, com quem partilhei este sonho. Por acreditar que eu seria capaz e por tudo que nos une.

A Déia e Cléber, irmãos queridos, que sempre me acolheram, ajudando-me no que foi possível.

Às colegas e amigas do PME A, especialmente às que se dispuseram a revelar-nos seus saberes.

Às colegas da E. M. Prof^a. Maria Leonor de Freitas Barbosa, que me acolheram num momento difícil, auxiliando-me nesta caminhada.

À Candinha, pelo carinho, empenho e cuidado na digitação deste trabalho. E por tudo mais que aprendi com você.

À Selva, minha orientadora, pela aprendizagem que me proporcionou ao longo desta caminhada e, principalmente, pelo respeito a minha pessoa.

Aos meus professores e colegas de mestrado, com quem partilhei e aprendi muitas lições.

A Soninha, Fátima e Vilmar, mais do que colegas de mestrado, pessoas que marcaram a minha trajetória, pois se dispuseram a me ouvir ajudando-me a transpor os obstáculos.

À Damáris e ao Arlindo, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Beatriz Villela, pela atenciosa leitura e revisão de texto.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
De Alfabetizadora à Pesquisadora: a trajetória, os múltiplos espaços da formação profissional	1
O caminho metodológico escolhido.....	10
A organização do trabalho	13
CAPÍTULO I	15
A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Educacionais Brasileiras	15
Diferentes concepções sobre a alfabetização de jovens e adultos: revisitando a história.....	15
A política educacional contemporânea e a permanência do analfabetismo	27
A trajetória da EJA na década de Educação para Todos	35
CAPÍTULO II	43
O Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia: cenário, palco de construção de saberes	43
A cidade, o texto social... o cenário da história	44
Puxando o fio, tecendo a história	46
Em busca de novos caminhos: a reorientação metodológica	52
A reestruturação do PME A	56
Rupturas na história... novos desafios	58
A consolidação de uma experiência com a educação de jovens e adultos	64
Novas cores e matizes na continuidade dessa história	68
A estrutura e funcionamento do PME A dez anos depois... O que ficou da história?	73
CAPÍTULO III	78
Ser Alfabetizadora do PME A: saberes e fazeres	78
Como nos tornamos alfabetizadoras de jovens e adultos?... trilhas percorridas.....	79
Fios que se entrelaçam na tecitura dos saberes profissionais	84
A prática pedagógica das alfabetizadoras: espaço de produção e mobilização de saberes	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
Os Resultados da Caminhada e a Busca de Novos Caminhos	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXO.	124

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivos conhecer a natureza e o processo de construção de saberes profissionais pelas alfabetizadoras de jovens e adultos, no contexto do Programa Municipal de Erradicação de Analfabetismo de Uberlândia-MG – PME.A. O estudo foi desenvolvido por meio de entrevistas orais temáticas sobre a formação, a trajetória profissional, os saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas por 4 alfabetizadoras que atuaram no PME.A no ano de 2000. Também se utilizou de documentos e dados institucionais do referido Programa para compor a análise.

As narrativas demonstraram que os saberes das alfabetizadoras são plurais e que foram construídos ao longo do tempo, sendo fortemente influenciados pelas suas histórias de vida pessoal e escolar e pelas situações concretas de ensino que vivenciaram no cotidiano da sala de aula. Evidenciou-se que a prática em sala de aula tem um papel determinante na formação e profissionalização docente, sendo que aos cursos de formação inicial e continuada são atribuídos valores secundários.

Considerando o papel dos saberes da experiência na construção de práticas pedagógicas, este estudo aponta para a necessidade de se repensar as propostas de formação continuada para alfabetizadores de jovens e adultos. É necessário superar o modelo de formação baseado na racionalidade técnica e valorizar o saber-fazer dos professores, propiciando uma formação continuada que possibilite uma reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

ABSTRACT

This survey had as goal to know the nature of the process of professional knowledge construction by the adolescents and adults alphabetizer in the context of the Municipal Program of Illiteracy Eradication in Uberlândia-MG – PMEIA. The study was developed by oral thematic interviews on the formation, the professional trajectory, the knowledge and the pedagogical practices developed by 5 alphabetizer who act at PMEIA in the year 2000. Was used also, the analysis of documents and institutional data of the mentioned Program to compose the analysis.

The teachers' narratives showed that their knowledge are plural and was build during the time, being strong influenced personal and scholar by their life's histories and by the concrete situations of education that they had lived deeply in the daily of the classroom. Was evidenced that the practical in classroom has a determinative paper in the formation and teaching professionalization, where the courses of initial and continued formation have secondary values.

Considering the knowledge of experience roll in the pedagogical practices construction, this study aims the necessity of we rethink the proposal for the continued formation for alfabetizadoras of Adolescents and Adults. It's necessary go over the formation model based in the technic rationality and give value to the teachers know-make, propitiating a continued formation that makes possible a reflection on the pedagogical practice developed in the daily school.

INTRODUÇÃO

“É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho”.

Paulo Freire

De alfabetizadora à pesquisadora: a trajetória, os múltiplos espaços da formação profissional

Esta investigação tem como temática central as práticas pedagógicas e os saberes profissionais das alfabetizadoras de jovens e adultos, que são mobilizados, sistematizados e reinventados no mágico e contraditório cotidiano escolar.

Para desenvolver este estudo, focalizo a experiência do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo-PMEA¹ da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil no período de 1990 a 2000. O interesse por escolher esse campo investigativo tem suas origens na minha história de vida, na trajetória pela qual fui me constituindo como ser humano, mulher, mãe, alfabetizadora, enfim, profissional da educação de jovens e adultos.

Segundo Vasconcelos (2000), professores/professoras possuem uma identidade profissional que vai se forjando com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas a idade, etnia, religiosidade, cidadania, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Assim, o magistério é considerado apenas um dos diferentes contextos de sua formação profissional. O professor/professora se constitui profissional na tecitura de sua própria vida.

¹Outros trabalhos acadêmicos já investigaram o PME.A. Exemplos: VIEIRA (2000), “Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no Município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)” discute as políticas de EJA no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia – Minas Gerais. E OLIVEIRA (1995), “O Papel do Professor no Construtivismo: Uma Análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia-MG” investiga as implicações do construtivismo na prática pedagógica dos professores do PME.A.

Compartilhando essas idéias, seria pertinente indagar: quando se iniciou o meu interesse por alfabetização? Teria sido pelas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita? Pelo trabalho de uma alfabetizadora?

Talvez ele tenha sido despertado ainda na minha infância e adolescência quando eu freqüentava os bancos escolares dos antigos 1º e 2º graus. Entrei para a escola pública aos 7 anos de idade e não tive dificuldade em aprender a ler e escrever. Minha trajetória escolar foi tranqüila, com exceção da aprendizagem em Matemática, que para mim era um problema. Sempre tive um ótimo aproveitamento nas demais disciplinas. Compreendia com facilidade as matérias ensinadas, auxiliava meus colegas nas suas dificuldades. Algo que marca a minha memória era a facilidade que eu possuía para explicar conteúdos aos meus colegas, como se fosse uma espécie de “tradutora” da professora.

O ambiente escolar sempre exerceu em mim um fascínio mágico. Lembro-me que “brincar de escolinha” na infância era minha diversão preferida, e sempre fazia o papel da professora. Nessas ocasiões, criava e representava com perfeição o ambiente vivenciado na escola: carteiras enfileiradas, professora à frente com o livro à mão, lendo ou explicando a matéria e as crianças (meus colegas) realizando cópias. Um ambiente mágico, desafiador, que me envolvia por horas e horas.

Mais especificamente, este interesse relaciona-se com o início de minha atividade profissional na área da educação. Em 1990, iniciei o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Essa opção não era fruto de um sonho ou desejo, mas sim um dos caminhos que se abriram ao longo de minha trajetória escolar. Na verdade, Pedagogia era apenas a segunda opção que, obrigatoriamente, tive de registrar no ato da inscrição para o vestibular em Psicologia, no qual fui reprovada na segunda fase.

O ingresso no Curso de Pedagogia marcou o início de minha carreira profissional como professora. No segundo ano do curso, uma colega convidou-me para dar aula em um colégio particular em que ela atuava. Necessitando de um emprego que me possibilitasse conciliar a faculdade (turno da manhã) e o trabalho, aceitei o convite e, mesmo sem nenhuma formação e experiência, uma vez que não havia cursado Magistério no Ensino Médio, comecei a lecionar para um grupo de crianças de 5 anos de idade, uma turma de Jardim II.

Ser professora daquela turma propiciava-me um grande prazer e estimulava-me a buscar informações e conhecimentos que me ajudassem a vencer os desafios que a cada dia

apareciam. Tudo na escola era novo e aprendi, na prática, a ser uma professora de educação infantil.

À medida que a experiência ia se desenvolvendo, comecei a interessar-me pelo processo de alfabetização das crianças e a partilhar com as colegas de escola as minhas dúvidas, ansiedades, dificuldades e as pequenas descobertas.

Essa primeira experiência como professora se pautava na “cópia” de atividades desenvolvidas por outras professoras, ou por atividades retiradas de alguns livros didáticos. Naquele momento, eu vivia uma busca frenética de o que fazer com as crianças, sem muita reflexão ou consciência sobre o tipo de trabalho que estava sendo desenvolvido. Por outro lado, o ambiente escolar saudável e amistoso me fazia sentir valorizada pelo trabalho desenvolvido. O reconhecimento do meu trabalho, do compromisso com os alunos pelos meus pares e também pela direção da escola incentivou-me a buscar respostas para os meus questionamentos, intensificando o processo de formação pessoal e profissional.

Passei a interessar-me mais pelo curso de Pedagogia e a vivenciá-lo de forma mais intensa e significativa. Meu olhar nesse momento voltou-se para o cotidiano da escola e mais especificamente para as práticas de ensino da leitura e escrita. Então, precisei buscar nas teorias ensinadas no curso universitário e nas conversas com as professoras uma orientação para a minha prática em sala de aula, que começava a ser construída. Embora o curso de Pedagogia nem sempre oferecesse respostas aos meus questionamentos, principalmente àqueles relativos às intervenções pedagógicas, fornecia-me subsídios teóricos para compreender o processo de aquisição da leitura e escrita. As outras dimensões do processo, especialmente o que fazer para ensinar as crianças a aprenderem, foram construídas no cotidiano da sala de aula a partir de erros e acertos.

Segundo Nóvoa,

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (2001: s/p)

Após atuar por dois anos nessa escola, continuei o processo de formação em outra escola particular, ainda trabalhando com educação infantil, mas com crianças de um nível

sócioeconômico mais elevado. Nessa nova experiência tive condições de organizar melhor o meu trabalho. Embora a escola desfrutasse de um ótimo conceito na cidade, possuía uma concepção de educação extremamente tradicional e exigia que os professores atuassem como ela prescrevia, restringindo a suas autonomia.

O trabalho pedagógico era sistematicamente acompanhado, ou melhor, fiscalizado por uma supervisora que prescrevia o que, quando e como fazer em sala de aula. O excesso de autoritarismo provocava um clima de ansiedade, tensão e disputa entre os professores.

Nesse momento da minha vida profissional, procurava seguir o que me mandavam fazer, buscando manter-me no quadro de profissionais da escola. Parecia que tudo o que havia estudado sobre alfabetização e educação infantil tinha sido congelado na minha memória. Era como se eu nunca tivesse sido professora. Mais uma vez recorri às colegas de escola, principalmente às antigas de casa, aquelas consideradas ótimas professoras, buscando aprender como ensinar naquela escola. Muitas marcas ficaram desta experiência. Algumas frutos de uma aprendizagem significativa que me acompanham até hoje, outras, memórias que provocam sentimento de dor, desilusão e perda da autoconfiança.

Ao relembrar tal experiência, percebo que teve um papel singular no meu desenvolvimento profissional. O conflito vivenciado naquela instituição, a distância entre as teorias estudadas na formação inicial e a forma como alfabetizávamos as crianças desencadearam um processo permanente de reflexão do meu fazer pedagógico. Passei a buscar compreender por que desenvolvia aquelas práticas de ensino e quais eram as conseqüências de minhas ações.

Após ter atuado durante três anos com a educação infantil, uma nova situação surgiu na minha trajetória profissional. Esta também não foi por desejo ou aspiração, mas, sim, uma oportunidade que surgiu no entrelaçar de novos fios na tecitura de minha vida. Cursava o último ano de Pedagogia e, desempregada, participei de uma seleção de estagiários para atuar no Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEa, programa de educação informal que visa alfabetizar jovens e adultos do municípios de Uberlândia – Minas Gerais.

Tendo sido aprovada nessa seleção, passei a compor o quadro de estagiários da equipe pedagógica do PMEa e atuar como professora de uma das turmas de alfabetização. Estas turmas eram descentralizadas e funcionavam em vários pontos da cidade: clubes de mães,

igrejas, entidades filantrópicas, escolas, empresas, etc. Assim, o nosso espaço escolar se constituía de uma sala adaptada, alunos e professores.

Inserida em um desses espaços tornei-me uma alfabetizadora de jovens e adultos. Novamente experimentei o desconforto de não saber o que fazer e o desafio de recriar toda a minha experiência passada.

Alfabetizar jovens e adultos, pessoas concretas que atuavam e participavam do mesmo mundo que eu, trabalhando, lutando para sobreviver e educando seus filhos e netos, era totalmente diferente de ensinar crianças de classe média e alta a ler e escrever.

Pois, como afirma Gadotti,

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. (2000:39)

A maioria de meus alunos eram senhoras e senhores que haviam tentado inúmeras vezes aprender a ler e escrever, mas com resultados fracassados. Aquela situação me incomodava profundamente. O que fazer para que isso não se repetisse? Como vencer esse desafio? Estes eram os principais questionamentos, os quais fui no dia-a-dia buscando responder.

Ao buscar superar esse desafio fui paulatinamente desligando-me da educação infantil. Minhas leituras se voltaram para a realidade que vivia cotidianamente, ou seja, vários adultos desejosos de aprender a ler e escrever e eu tentando aprender a ensiná-los.

Em 1993, concluí meu curso de Pedagogia e, por não ser mais uma aluna da graduação, condição primária para ser uma estagiária do PME, tive que obrigatoriamente me desligar desse programa.

Após formar-me, procurei exercer a profissão para a qual estava habilitada: supervisão e orientação educacional. A primeira oportunidade que tive foi um cargo de supervisão numa escola de ensino fundamental da rede estadual de Uberlândia. Agora, o desafio não era mais alfabetizar, mas sim orientar professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, professores que trabalhavam com alunos em processo de alfabetização.

Uma tarefa complexa, pois, na concepção deles, a minha função era rodar matriz, dar bronca em crianças, elaborar provas, fiscalizar o recreio, ou seja, tudo aquilo que era alvo de críticas dos meus professores no curso superior, os quais me ensinaram que uma pedagoga não deveria fazer nada disso. Na prática, acabei fazendo um pouco de tudo. Relembro Nóvoa:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro)... (2001: s/p)

Frustrada com aquela experiência, aguardava com ansiedade a convocação da Prefeitura Municipal de Uberlândia para tomar posse no cargo de orientadora educacional, para o qual tinha sido aprovada no final de 1993.

Novamente a minha trajetória de vida/profissional se entrelaçou com a educação de jovens e adultos, dessa vez por um longo tempo. Com a convocação da Prefeitura assumi um cargo de Pedagoga no PME A, aquele programa de alfabetização de jovens e adultos no qual havia sido estagiária-professora. Nessa nova atividade percorri um longo caminho, permeado de erros e acertos, no qual fui me constituindo formadora de alfabetizadores. As dificuldades foram muitas. Não se tratava apenas de conhecer teoricamente as questões ligadas à aquisição da leitura e escrita, à aprendizagem cognitiva de jovens e adultos, às práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, mas sobretudo de encontrar a melhor maneira de mediar o processo de auto-formação de outros profissionais. Ao mesmo tempo em que me formava, eu era co-responsável pela formação e atuação profissional de outras pessoas. Pessoas completamente diferentes, com singularidades, múltiplas histórias de vida, pessoais e profissionais².

Passei por várias etapas ao longo dessa experiência. Primeiramente fiquei anos repetindo uma lista de atividades, uma espécie de receituário que as alfabetizadoras deveriam seguir. Depois, passei a acreditar que o problema era a ausência de teoria. As professoras pouco liam sobre a alfabetização de jovens e adultos e por isso não conseguiam alfabetizá-los. Programei, em conjunto com as outras pedagogas, vários estudos, palestras e leituras, na tentativa de suprir essa lacuna na formação das alfabetizadoras.

Na prática constatei que obtivemos pequenos resultados, quase nulos. Na maioria das vezes conseguíamos mudar apenas o “discurso” das professoras, mas melhorar a qualidade da sua intervenção pedagógica continuou sendo o grande desafio.

² Sobre histórias de vida de professores ver: FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

Apesar das ações de formação desenvolvidas no PME A, foi possível constatar a inexistência de uma prática pedagógica estruturada para atender o aluno trabalhador, em um projeto com contornos diferenciados do modelo de educação básica infantil. Em geral, o que se observava no cotidiano das turmas de alfabetização de adultos era a reprodução da educação infantil no período noturno, ou uma simples adaptação formal dessa educação, em que mesmo os procedimentos metodológicos se repetiam.

A falta de uma identidade teórico-metodológica no campo da educação de jovens e adultos produz uma improvisação de ações entre os professores, os quais, desprovidos de uma formação adequada, desenvolvem diferentes experiências didáticas que não vêm alcançando resultados satisfatórios. Prova disso é a elevação das taxas de analfabetismo funcional ao longo da história da alfabetização brasileira.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade no tempo e no espaço. Ao longo de sua trajetória, há registros de uma diversidade de ações, várias campanhas, projetos e programas que tentaram reverter os elevados índices de analfabetismo de nossa sociedade. Em geral, essas iniciativas apresentam diretrizes teórico-metodológicas pouco adequadas à realidade do alfabetizando adulto, produzindo um atendimento limitado, com baixo rendimento e altas taxas de evasão e repetência.

Como nos lembra Gadotti, entre as causas do fracasso das políticas públicas para alfabetização de jovens e adultos estão os problemas de ordem pedagógica e metodológica não resolvidos pela maioria dos programas.

De acordo com este autor,

Na verdade, ninguém alfabetiza ninguém. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros. (Gadotti, 2001: 39)

Observando as dificuldades que as professoras do PME A encontravam para desenvolver práticas pedagógicas adequadas à alfabetização de jovens e adultos, meu olhar se voltou para o processo de formação continuada desenvolvido no interior do Programa.

Consciente de que, a exemplo de outras iniciativas, o PMEIA não atingiria resultados significativos se não investisse na formação de seus professores, passei a refletir sobre as nossas ações de formação, ou seja, sobre a minha própria prática profissional. São fruto dessa reflexão, partilhada com minhas colegas de trabalho, os seguintes questionamentos:

- Quais as melhores orientações didático-metodológicas para alfabetizar jovens e adultos?
- Como criar novas alternativas de alfabetização lingüística e matemática de jovens e adultos?
- Quais os conhecimentos profissionais necessários a um alfabetizador de jovens e adultos?
O que é necessário ensinar-lhes?

Na tentativa de responder estes questionamentos e ampliar meus conhecimentos na área, matriculei-me no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU-MG, iniciando minha formação de pesquisadora.

Ao cursar a disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas, tive a oportunidade de entrar em contato com vários autores que vêm analisando e discutindo este tema a partir de uma nova perspectiva que considera professores/professoras como sujeitos produtores de saberes. São profissionais que se formam no cotidiano de suas ações, nos diferentes contextos, em múltiplos espaços, na trajetória de suas próprias vidas.

Segundo Tardif,

Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. (2000:11)

Com base nessa literatura, realizei uma reflexão mais sistematizada sobre o meu fazer pedagógico, definindo como objeto de estudo desta pesquisa os saberes e as práticas pedagógicas das alfabetizadoras do PMEIA.

A delimitação desse campo de estudo justifica-se não só pela minha trajetória profissional, mas, como afirma Tardif, pela pertinência que os estudos sobre a prática

profissional dos docentes assumem no momento em que a profissionalização do magistério é amplamente defendida e requerida.

Para Tardif,

se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.
(Tardif, 2000: 10)

Compartilhando essas idéias minhas dúvidas e angústias iniciais foram reelaboradas, transformando-se em questões que busco investigar nesta dissertação.

- Como a educação de jovens e adultos se insere no contexto das políticas educacionais brasileiras no séc. XX, mais precisamente na década de Educação Para Todos?
- De que forma a experiência do PME A se insere na construção da história da educação de jovens e adultos no Brasil?
- Como se configuram os saberes profissionais das alfabetizadoras do PME A? Como elas mobilizam esses saberes na prática? E como constroem esses saberes?

Assim, ao realizar um estudo voltado para análise da prática pedagógica das alfabetizadoras de jovens e adultos, busco contribuir para o processo de profissionalização e construção identitária dos educadores que trabalham nessa modalidade de ensino, no contexto das políticas educacionais brasileiras. Também é de interesse deste texto contribuir para uma possibilidade de releitura das práticas pedagógicas recorrentes nos programas de alfabetização de jovens e adultos e nos cursos de formação desses educadores.

Especificamente, são os objetivos desta dissertação:

- Discutir o problema do analfabetismo contemporâneo à luz da história das políticas públicas para a educação de jovens e adultos;

- Registrar e analisar a experiência de alfabetização de jovens e adultos do PME A, no período de 1990 a 2000;
- Compreender a natureza e o processo de construção dos saberes profissionais das alfabetizadoras do PME A.

Uma vez definidos tais objetivos, tratei de trilhar uma nova trajetória de leituras, a qual possibilitou-me construir o caminho metodológico para a realização desta pesquisa.

O caminho metodológico escolhido

Por se tratar de um estudo centrado na análise das práticas pedagógicas das alfabetizadoras, ou seja, no “saber-fazer” dessas profissionais, optei por desenvolver uma pesquisa documental complementada por entrevistas orais e inspiradas metodologicamente na abordagem da história oral temática.

Segundo Bom Meithy (2000), a história oral temática é um procedimento metodológico que utiliza depoimentos orais articulados à análise de documentos escritos. Como o próprio nome indica, a história oral temática se compromete com o estudo de um tema específico, previamente estabelecido, constituindo um recurso moderno para a elaboração de documentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos.

Assim, a abordagem metodológica da história oral nos permite resgatar, via narrativas orais, a experiência, o saber fazer de diversos profissionais, inclusive de professores/professoras.

Para Clandinin e Conelly,

la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias ... (s/d: 11-12)

No processo investigativo utilizei análise de documentos, entrevistas orais semi-estruturadas, dados e informações colhido ao longo de minha trajetória profissional.

Os documentos analisados referem-se à estrutura e funcionamento do PME A, desde a sua implantação, no ano de 1990, até o ano de 2000. A pesquisa documental justifica-se pela necessidade de compreender a história, o cenário, o espaço que marcaram e influenciaram a constituição dos saberes profissionais das alfabetizadoras.

Para investigar o processo de construção desses saberes, optei por construir narrativas com um grupo de 4 alfabetizadoras que atuaram no PME A no ano de 2000. Para seleção dessas professoras utilizei os seguintes critérios:

- Tempo de atuação profissional no PME A
- Formação inicial das professoras atuantes no PME A

Após um levantamento realizado nas fichas de identificação das professoras, constatei que o tempo de atuação variava de 1(um) a 5(cinco) anos. Como havia uma rotatividade muito grande de professoras, a maioria delas encontrava-se no início de sua experiência, tendo no máximo 2 anos de atuação. Com relação à formação inicial, verifiquei que todas as professoras tinham formação em nível superior. A maioria delas havia cursado Pedagogia e apenas 2 tinham graduação em Letras e a outra em Fisioterapia. De posse desses dados, optei por selecionar um conjunto de professoras que contemplasse a diversidade de tempo de experiência profissional e de formação acadêmica.

Assim, constituíram-se em colaboradoras desta pesquisa as seguintes alfabetizadoras de jovens e adultos.

- Alexandra da Rocha Sardelha, 27 anos, casada, formada em Magistério, Pedagogia e Fisioterapia. Professora efetiva da rede municipal de Uberlândia. Atua no PME A há 2 anos.
- Márcia Augusto de Lima Ramos, 31 anos, casada, formada em Pedagogia. Professora contratada da rede municipal de Uberlândia. Atua no PME A há 3 anos.
- Márcia Almeida Faria, 35 anos, solteira, formada em Magistério e Pedagogia. Professora efetiva da rede municipal de Uberlândia. Atua no PME A há 5 anos, tendo passado pela experiência de ser estagiária do Programa.
- Nilva Maria Miranda Mendes, 40 anos, casada, formada em Magistério e Pedagogia. Professora efetiva da rede municipal de Uberlândia. Atua no PME A há 2 anos.

Ao entrevistar essas alfabetizadoras procurei, por meio de suas narrativas orais gravadas, registrar sua trajetória profissional, seu processo de formação e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Ao dar vozes às professoras busquei reconstruir a trajetória de cada alfabetizadora, a experiência vivida e os saberes construídos ao longo da profissão.

Como nos afirma Fonseca,

as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. (1997:39)

As minhas colaboradoras foram contatadas pessoalmente. Em uma conversa informal expus os objetivos desta pesquisa. Após esse contato inicial, agendamos o dia e horário para realização das entrevistas, que variaram de acordo com a disponibilidade das colaboradoras.

As entrevistas foram realizadas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, por ser um local de fácil acesso tanto para as colaboradoras como para mim, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2000. As entrevistadas autorizaram a identificação e a publicização de seus depoimentos na dissertação, razão pela qual não precisei usar o recurso da invisibilidade das fontes.

Esse caminho metodológico possibilitou-me não apenas conhecer, analisar e registrar a história oficial, aquela dos documentos, dados estatísticos e fontes escritas, mas principalmente conhecer e registrar a história não oficial, a que é construída por sujeitos vivos, por vozes que revelam uma experiência, um saber-fazer, uma trajetória profissional permeada de sonhos, contradições e conflitos.

A organização do trabalho

A análise dos dados coletados nos documentos escritos sobre a organização e funcionamento do PMEA e nas narrativas orais das professoras possibilitou organizar a dissertação em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na introdução, inicialmente apresento a minha trajetória profissional, demonstrando que a configuração do campo e a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa relaciona-se com a minha história de vida. No segundo tópico apresento os caminhos metodológicos utilizados na realização desta investigação e, por último, a organização da dissertação.

O primeiro capítulo, *A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Educacionais Brasileiras*, apresenta uma revisão histórico-bibliográfica. Na primeira parte do capítulo, revisito as diferentes concepções acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, destacando as principais iniciativas governamentais. Na segunda parte, discuto o problema do analfabetismo contemporâneo, apresentando a trajetória da educação de jovens e adultos na década de Educação Para Todos.

Ao realizar essa revisão histórico-bibliográfica, foi possível perceber o quanto a história e as políticas nacionais no campo da EJA influenciaram a construção de práticas voltadas para o atendimento dessa clientela.

O segundo capítulo, intitulado *O Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia: cenário, palco de construção de saberes*, registra e analisa a iniciativa do município de Uberlândia – Minas Gerais na promoção da alfabetização de jovens e adultos, espaço social em que nossas protagonistas construíram saberes se constituindo profissionalmente. O texto apresenta no início uma descrição detalhada da estrutura e

funcionamento do PMEa, registrando as mudanças que ocorreram ao longo de sua trajetória e, em seguida, o desenho atual desse programa de alfabetização.

Ao reconstruir a história do PMEa, refleti sobre a minha própria trajetória profissional. Assim, esta história é contada não apenas a partir da análise de documentos, mas especialmente a partir das minhas percepções, experiências e memória como sujeito participante da construção desta história.

No terceiro capítulo, que traz o título *Ser Alfabetizadora do PMEa: saberes e fazeres*, primeiramente descrevo as trilhas percorridas pelas protagonistas deste estudo até se tornarem alfabetizadoras de jovens e adultos. Discuto o processo de constituição profissional, demonstrando que a identidade de cada professor(a) é forjada em diferentes tempos e espaços sociais. Posteriormente analiso a construção dos saberes dessas professoras, apresentando os diferentes fios que se entrelaçam na tecitura do saber docente. Por último, descrevo e analiso a prática pedagógica das alfabetizadoras, destacando o potencial formativo dos saberes da experiência. Concluo o capítulo discutindo a necessidade de as instituições escolares organizarem projetos de formação continuada que permitam ao professor partilhar com outros docentes os saberes que produzem e mobilizam no ofício de ensinar e refletir sobre eles.

Ao construir esse capítulo procurei articular à minha voz as vozes de minhas colaboradoras, a fim de reconstruir suas experiências particulares, sem, no entanto, deixar de documentá-las e interpretá-las a partir dos meus referenciais experienciais e teóricos.

Nas considerações finais, apresento a síntese do estudo, compartilhando com o leitor aquilo que me foi possível apreender.

Este estudo se inscreve no esforço de repensar a formação e a prática dos educadores de jovens e adultos, buscando contribuir para a profissionalização, debate e democratização das experiências nessa área no Brasil.

CAPÍTULO I

A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Educacionais Brasileiras

“Alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe. Tem a ver com a formação da cidadania ... É necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um fazer neutro”.

Paulo Freire

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil à luz das políticas educacionais. Inicialmente, revisita as concepções acerca da alfabetização, que permearam ações e políticas ao longo da história do Brasil, destacando as principais iniciativas. No segundo momento, analisa a problemática do analfabetismo brasileiro contemporâneo para, em seguida, discutir como a Educação de Jovens e Adultos – EJA está tratada na década de Educação Para Todos.

Diferentes concepções sobre a alfabetização de jovens e adultos: revisitando a história

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2000), alfabetizar significa ensinar a ler e escrever. Embora este conceito pareça simples e preciso, no campo da alfabetização existem diversas concepções, que ora se complementam e ora conflitam.

Essas concepções são norteadas por interesses políticos e econômicos recorrentes na estrutura social brasileira e orientam, influenciam e marcam a prática pedagógica, o fazer profissional dos alfabetizadores.

Assim, uma reflexão acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil não pode prescindir de uma análise da estrutura sócio-econômica e política, que engendrou, ao longo da história, as questões das políticas educacionais em nosso país.

Como afirma Moura,

toda a história das idéias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que, por sua vez, acompanha a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder.
(1999:19)

A história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil possui uma trajetória díspare, assistemática, descontínua, permeada por uma diversidade de ações e políticas, que, num eterno recomeçar, visou diminuir os índices de analfabetismo dessa sociedade.

Segundo Paiva (1987), as primeiras iniciativas de alfabetização ocorreram na fase de colonização do Brasil pelo trabalho dos jesuítas, que utilizaram a alfabetização como instrumento para o processo de catequese e aculturação dos índigenas adultos.

Entretanto, como o domínio das técnicas de leitura e escrita não era necessário para o comércio e sobrevivência da e na sociedade colonial, as primeiras escolas noturnas só apareceram em 1870, final do Império, acompanhando o crescimento do sistema elementar de ensino, face às transformações comerciais daquele período.

Essas experiências desenvolveram-se de forma precária e irregular. O ensino ministrado nas escolas noturnas, normalmente, era desvinculado das reais necessidades da população adulta, o que provocava a desmotivação e, conseqüentemente, um alto índice de evasão escolar. No final do Império, em 1872, o índice de analfabetismo era de 83% da população brasileira e, em 1890, já alcançava 85%. (Paiva, 1987)

No início do século XX a crescente industrialização e urbanização da sociedade passaram a exigir a capacitação dos trabalhadores, ocorrendo, nesse período, ações e políticas ligadas ao ensino, extensivas à educação de jovens e adultos – EJA.

De acordo com Guarato,

Com relação à instrução pública não ocorreram mudanças significativas nas últimas décadas do império. Contudo, se verificou em alguns momentos, especialmente nas cidades maiores, demanda por educação, mas com precário atendimento e sem que houvesse qualquer mobilização social mais concreta. Já no meio rural, onde se concentrava a população, a reivindicação pela instrução era praticamente inexistente, por não ser sentida como uma necessidade imediata e nem de interesse para os donos da terra. (2001:14)

Somente a partir da Revolução de 30, face às condições políticas e econômicas, é que se registrou a consolidação de um sistema público de educação básica em nosso país. As ações mais consistentes no campo da alfabetização de jovens e adultos ocorreram a partir da década de 40, uma vez que o crescente processo de urbanização e industrialização passou a requerer a alfabetização da população.

Nessa década, aconteceram iniciativas político-pedagógicas muito importantes, como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, que dedicava parte de seus recursos ao combate do analfabetismo; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação - INEP, incentivando e realizando estudos na área; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA; a ampliação do sistema supletivo de ensino; a realização do 1º Congresso de Educação de Jovens e Adultos, em 1947, que representou um marco no registro das idéias e de práticas de educação de jovens e adultos no país; e o Seminário Internacional de Educação de Adultos, realizado em 1949.

Todas essas iniciativas procuraram dar uma consistência teórico-metodológica para a área da alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, conforme afirma Moura, desde as iniciativas iniciais até este período,

os formuladores de políticas e os responsáveis pelas ações tomam a alfabetização de adultos como a aquisição de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita. (1999:21)

Essa concepção instrumental da alfabetização é visivelmente percebida nos objetivos da CEAA, lançada em 1947 e que se estendeu até 1963:

No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. (Paiva, 1987:178)

A alfabetização dos jovens e adultos era vista como um recurso indispensável para integrar as massas marginalizadas ao novo contexto sócio-econômico e político. Ela seria o instrumento para que a população, por meio do voto, participasse da vida política do país dentro do princípio da democracia liberal. Havia uma crença de que a educação das massas seria a responsável pela formação de uma sociedade democrática e progressista. (PAIVA, 1987). O analfabetismo era, portanto, considerado a causa da má situação econômica, social e cultural do país.

Coerentes com essa visão, as iniciativas governamentais no campo da alfabetização de jovens e adultos, até o final dos anos 50, se concentraram principalmente na promoção de sucessivas campanhas de massa³ e na sistematização e divulgação do ensino supletivo, que se desenvolvia basicamente nas capitais.

Salvo algumas exceções, como a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que procurou desenvolver uma metodologia de alfabetização própria, orientada pelos princípios da educação comunitária, as práticas de ensino para adultos que se desenvolveram até o final dos anos 50, em geral, foram transplantadas da educação infantil.

Moura (1999), citando Beisiegel (1974), afirma que, no material didático elaborado para orientar os trabalhos do ensino supletivo desse período, havia uma réplica dos conteúdos da educação infantil. Assim, não só o conteúdo foi transplantado mas também toda a estrutura escolar, incluindo os métodos e materiais didáticos utilizados na escolarização de crianças.

Com relação aos professores que atuavam na alfabetização de adultos, o que prevaleceu foi a prática do voluntarismo, evidenciando a inexistência de uma política de formação e valorização do magistério.

Embora, nos anos 40 e 50, tenham ocorrido ações governamentais expressivas na área da alfabetização de jovens e adultos,

³ No período de 1947 a 1963, a história da educação brasileira registra a ocorrência de várias campanhas de massa que visaram combater os altos índices de analfabetismo da sociedade brasileira. Dentre elas se destacam a Campanha Educacional de Adultos e Adolescentes – CEAA de 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER de 1952; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA de 1958. Os objetivos, a estrutura e funcionamento destas campanhas podem ser verificados em PAIVA (1987), Educação Popular e Educação de Adultos.

as iniciativas e ações que ocorrem nesse período passam à margem das reflexões e decisões acerca de um referencial teórico próprio para a área, mesmo com inúmeras tentativas de reflexão, discussão e desenvolvimento de experiências na zona rural. Essas iniciativas variavam entre a definição de objetivos predominantemente políticos, como no caso das campanhas que visavam preparar as massas para que fosse possível organizar a vida do país em bases democráticas, ou obter resultados quantitativos e instrumentais, a exemplo do sistema supletivo, cujo objetivo era diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo. (Moura, 1999:23)

Já no final da década de 50, o fracasso das campanhas era divulgado publicamente. As críticas à ineficácia do programa, ao despreparo dos professores, à inadequação do material didático acentuaram-se cada vez mais, provocando uma crescente mobilização nessa área.

No período compreendido entre 1958 a 1964, a história da educação em nosso país registra novas idéias em matéria de alfabetização de jovens e adultos. Esse foi um período de grande participação da sociedade civil na luta em prol da educação popular, caracterizado por uma expressiva efervescência política e cultural.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, marcou uma nova etapa.

De acordo com Paiva,

seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. Tratariam os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação de adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a este tipo de educação. (1987:207)

Esse congresso favoreceu a manifestação de diversas correntes pedagógicas e políticas no campo da alfabetização de adultos. Nele, por meio de Paulo Freire e seu grupo pernambucano, foram divulgadas idéias revolucionárias, que introduziram uma nova forma de ver o problema do analfabetismo.

O analfabetismo, que até então era visto como uma doença da sociedade, um mal que precisava ser eliminado para que o país crescesse econômica e politicamente, passou a ser visto como um fenômeno social que possuía causas socio-econômicas.

Assim, Freire, liderando os representantes de Pernambuco, propôs, nesse congresso, uma nova prática educativa para alfabetização de adultos.

Como lembra Moura,

ele defendia e propunha uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber aprendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como o ponto de partida da prática pedagógica. (1999:24)

Todas essas idéias que se contrapunham a uma alfabetização mecanicista e alienante é que constituíram a base do sistema Paulo Freire, formulado teoricamente na segunda metade da década de 60, quando Freire foi exilado de nosso país.

Com efeito, as proposições e práticas de Paulo Freire⁴ constituem-se no primeiro e único referencial teórico-metodológico específico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

A alfabetização deixou de ser vista como o simples domínio do código escrito e passou a ser concebida como um ato essencialmente político, em que o alfabetizando é sujeito do processo de conhecimento. Uma nova visão acerca do analfabeto foi, pois, inaugurada. Ele passou a ser visto como um homem capaz e produtivo, possuidor de uma cultura e um saber prático que devem ser respeitados e valorizados.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos de cunho político, problematizadora de temas sociais e vinculada à conscientização crítica do educando. Nessa proposta, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e o alfabetizando é considerado sujeito de sua própria aprendizagem. O ponto de partida para o processo de alfabetização é, pois, a própria realidade social do educando. Desse contexto é que o alfabetizador retira as palavras ou temas geradores que constituem o eixo central, a base para aprendizagem da leitura e escrita.

Todas essas novas idéias acerca da alfabetização de jovens e adultos foram divulgadas no Plano Nacional de Alfabetização-PNA, elaborado por uma Comissão Nacional de Alfabetização, no período de 1963 a março de 1964.

⁴ Esses conceitos podem ser apreendidos em: FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980. _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Paiva (1987), ao fazer uma análise minuciosa do PNA, expõe que a criação oficial do programa deu-se em janeiro de 1964, quando este já estava em fase de implantação. Como os programas de massa anteriores, ele previa alfabetizar 5 (cinco) milhões de adultos num prazo de 2 (dois) anos, mediante a mobilização de grupos de estudantes e entidades sindicais. A alfabetização dos adultos seria desenvolvida por meio do método de Paulo Freire, que utilizava os Centros de Cultura como instrumento de alfabetização e politização das massas.

Mesmo contando com uma ampla mobilização popular e recebendo recursos do MEC para desenvolver as atividades, o PNA foi extinto em abril de 1964, face às mudanças governamentais, ou seja, ao Golpe Militar ocorrido em 31 de março de 1964.

Após o golpe militar de 64, a alfabetização em massa dos adultos passou a ser vista como uma atividade perigosa, que precisava ser altamente controlada, uma vez que se constituía uma ameaça aos grupos políticos que detinham o controle da sociedade.

Assim, as iniciativas populares no campo da alfabetização de adultos, como o Centro Popular de Cultura – CPC, o Movimento de Cultura Popular – MCP e o Movimento de Educação de Base – MEB, desenvolvidas em várias regiões brasileiras desde o início da década, passaram a ser reprimidas politicamente e extintas. Em função da sua ligação com a Igreja Católica, apenas o MEB sobreviveu. Entretanto toda a sua metodologia, material didático e orientação foram revistos.

Dessa forma, a partir do golpe militar de 1964, a história registra uma nova etapa na EJA no Brasil. Uma etapa marcada pela exaustiva repressão aos movimentos populares e por iniciativas governamentais que visaram à sedimentação do poder político e das estruturas socio-econômicas com base no binômio que articulava segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Ao analisar esse período, Paiva afirma que

naquele momento, a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, apareceria como algo especialmente ameaçador aos grupos de direita; já não parecia haver mais esperanças de conquistar o novo eleitorado fosse ele criado pela concepção do voto analfabeto ou pela alfabetização em massa da população. (1987:259)

Após 2 anos, as iniciativas oficiais no campo da alfabetização de jovens e adultos reapareceram em 1966, com o Plano Complementar do MEC e o apoio à cruzada de Ação Básica Cristã.

O Plano Complementar possuía uma nítida influência de tecnocratas do MEC, que buscavam planificar a educação. Entretanto, por falta de recursos, não chegou a ser implantado. Paradoxalmente, nesse mesmo período, o governo brasileiro destinou recursos vultosos à Cruzada do ABC, um programa de alfabetização de adultos planejado e coordenado por entidades religiosas norte-americanas.

A Cruzada do ABC representou uma contestação clara aos movimentos populares anteriores, que desenvolviam a alfabetização de adultos numa perspectiva freiriana. Possuía o objetivo de anular ou frear a conscientização e participação das massas, alcançadas com o trabalho dos movimentos populares. Para tanto, a sua concepção de alfabetização e do alfabetizando diferiam completamente das idéias que, até então, vinham sendo divulgadas.

Várias críticas foram feitas a essa iniciativa, que submeteu a educação dos adultos de nosso país à orientação e controle dos norte-americanos⁵. Dentre elas, destacam-se: inadequação de sua metodologia, seu caráter assistencialista, a sua vinculação com um grupo estrangeiro, o alto custo e as denúncias de corrupção no uso de recursos financeiros, provocando a sua progressiva extinção entre 1970 e 1971 em todo o país.

Ainda com o objetivo de sedimentação do poder político e das estruturas socio-econômicas, em 1970 o governo brasileiro lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que visava difundir e controlar a alfabetização de adultos de acordo com os interesses políticos e econômicos dos grupos hegemônicos.

Segundo Paiva (1987), o programa de alfabetização do MOBRAL caracterizou-se como um programa de massa, buscando provocar entusiasmo na população como a CEAA de 1947. Dentre as estratégias para sua implantação, destacam-se os convênios realizados com os Estados, municípios e entidades privadas, o apoio da população local e a intensa propaganda.

⁵ Paiva (1987) esclarece que o período no qual foram feitas as doações à Cruzada do ABC, permitindo sua sobrevivência e expansão, foi exatamente o período em que predominou a “doutrina da interdependência entre os países”. (p.261)

Durante a década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional⁶, centralizou a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos no campo da alfabetização de adultos.

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

Contando com um volume significativo de recursos financeiros e humanos, o MOBRAL foi diversificando as suas ações. Uma das iniciativas que derivaram desse programa foi o PEI-Programa de Educação Integrada, estruturado para dar continuidade de estudo aos recém-alfabetizados, bem como para atender os chamados analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita, assinando apenas seus nomes.

Outra iniciativa governamental importante ocorrida em plena ditadura militar foi a implantação da Lei 5692/71. Pela primeira vez na história da educação brasileira, o governo dedicava, na Lei de Diretrizes da Educação Nacional, um capítulo exclusivo à educação de jovens e adultos.

Caracterizado como ensino supletivo, esse capítulo da Lei garantiu à educação de adultos um estatuto próprio, diferenciando-a do ensino básico de crianças.

Esse instrumento assegurava, pelo menos no nível formal, a possibilidade de educação e preparação para o trabalho a milhares de cidadãos brasileiros que necessitavam “repor” o tempo perdido.

Segundo Moura (1999), todas as iniciativas governamentais empreendidas durante a Ditadura Militar foram utilizadas como estratégias de despolitização, diminuição das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico.

⁶ Guarato (2001), na dissertação – Alfabetização de Adultos: a experiência do MOBRAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985), apresenta-nos informações detalhadas sobre a trajetória desse movimento no município de Uberlândia, abordando os aspectos políticos ligados à sua institucionalização e ao desenvolvimento de suas atividades.

Embora as concepções de Paulo Freire tenham representado um marco para a alfabetização de jovens e adultos, não conseguiram tornar-se hegemônicas. As idéias que prevaleceram nesse campo e influenciaram as práticas de alfabetização durante toda a Ditadura Militar e até, aproximadamente, meados dos anos 80, tomaram a alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e decodificação escrita (para ler).

Esta conceitualização acerca da alfabetização fundamenta-se

em concepções filosóficas positivistas de caráter pragmático características dos modelos econômicos liberal e neo-liberal; concepções psicológicas empiristas -associacionistas que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente. (Moura, 1999:28)

São essas as idéias que orientaram e orientam, ao longo da história da educação, o fazer profissional de vários alfabetizadores.

Influenciada por tais idéias, a prática pedagógica desses profissionais caracteriza-se, de uma maneira geral, por um verdadeiro ecletismo dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização⁷. Produzem um ensino excessivamente centrado no método, altamente diretivo, no qual o alfabetizando é tratado como alguém que não sabe nada acerca da língua. Enfatizam o uso de cartilhas ou atividades desconexas, que utilizam textos pobres, produzidos artificialmente para uma situação de ensino.

Práticas como essas descartam qualquer possibilidade de conscientização política via alfabetização. Tomando a alfabetização como uma atividade estritamente pedagógica, alcançam resultados, por vezes, questionáveis: jovens e adultos “alfabetizados” tão precariamente, que não conseguem fazer uso da leitura e escrita no contexto de sua vida social.

Não obstante os movimentos de repressão vivenciados ao longo da Ditadura Militar, e paralelos às iniciativas governamentais, grupos da sociedade civil continuaram desenvolvendo experiências pedagógicas pautadas nas idéias de Paulo

⁷ Segundo Barbosa (1991), o método sintético de alfabetização parte do estudo dos elementos da língua, letra, fonema, sílaba, considerando o processo de leitura como um esquema somático destes elementos. O alfabetizando aprende as palavras, depois as frases e finalmente o texto. Já o método analítico parte dos elementos de significação da língua, como palavra, frase ou conto. E, por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos.

Freire. No início da década de 80, com a abertura política e redemocratização do país, tais experiências foram ampliando-se, construindo canais de troca de experiências na tentativa de reorientar os programas de alfabetização.

A década de 80 apresentou um verdadeiro paradoxo em matéria de alfabetização de jovens e adultos. Ao lado da reiteração da importância dessa modalidade de educação, inclusive por organismos internacionais, em vista da globalização da economia e do desenvolvimento tecnológico, presenciou-se uma crescente desobrigação e descaso do governo brasileiro na promoção da educação de jovens e adultos.

Os governantes entendem que, como os adultos chegaram a determinada idade sem instrução, já não terão mais condições de aprender a tempo de se qualificarem para a produção, nem atendem às condições psicológicas de adaptação à ideologia dominante (“é um caso perdido”, dizem uns, “é jogar dinheiro fora”, dizem outros) e priorizam-se recursos e ações para a educação básica das crianças e dos mais jovens ou adolescentes. Nesse sentido, muitas iniciativas de âmbito federal foram desativadas e desarticuladas sob a justificativa de que a escolarização dos jovens e adultos analfabetos é um empreendimento muito caro, devendo ser assumida por toda a sociedade. (Moura, 1999: 32)

Em 1985, o MOBREAL foi extinto, sendo criada a Fundação Educar. Essa fundação abriu mão de executar diretamente os programas de alfabetização, passando a apoiar, financeira e tecnicamente, as iniciativas de governos, entidades e empresas a ela conveniadas.

O MEC passou a desenvolver o papel de coordenador e estimulador de ações voltadas à alfabetização de adultos, delegando aos estados e municípios a oferta desses serviços.

Por outro lado, a década apresentou avanços políticos consideráveis. A constituição de 1988 garantiu o direito à educação básica a qualquer cidadão, independente da sua idade.

O artigo 200, inciso I estabelece que *o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*

O 1º e 2º parágrafos do artigo 208 dispõem, de forma respectiva, que *o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo e que o não oferecimento do ensino*

obrigatório pelo poder público, a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Entretanto, nos anos subseqüentes, não se observou nenhuma ação que viesse colocar em prática esse preceito legal.

Contraditoriamente, em 1990, a Fundação Educar foi extinta, oficializando-se o retraimento do governo federal na promoção de políticas e ações para a alfabetização de jovens e adultos, uma vez que a orientação neo-liberal impunha uma política de redução dos gastos e a priorização da educação básica de criança como forma de eliminar o analfabetismo.

Entretanto, os anos 80 foram marcados por grandes inovações na área da alfabetização. Várias estudos foram realizados acerca da aprendizagem da leitura e escrita, os quais anunciaram novos referenciais. Dentre eles destacam-se as contribuições de Emília Ferreiro, na *Psicogênese da Língua Escrita*, e as idéias de de Vygotsky, presentes na teoria histórico-cultural⁸.

Para ambos os autores, Ferreiro e Vygotsky, a linguagem escrita constitui o conteúdo básico da alfabetização. Entretanto, essa linguagem é concebida como um sistema de representação da realidade e não como uma mera transcrição da linguagem oral.

Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser vista como uma aprendizagem mecânica de decodificação da escrita e passa a ser concebida como processo no qual o aluno apropria-se, gradativamente, desse sistema de representação.

Segundo essa concepção, a aprendizagem da língua escrita requer que o aluno interaja com o objeto de conhecimento. De acordo com Barbosa (1994), será por meio de um processo permanente de elaboração e refutação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita que o alfabetizando chegará a compreender a linguagem ali representada.

⁸ Para informações mais detalhadas consultar: FERREIRO, Emília. *TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985; FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993; ___ *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986; VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. ___ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Essas idéias provocaram uma revolução na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O ensino deixou de centrar-se no professor para centrar-se no aluno, que passou a ser considerado um sujeito ativo e reflexivo, o qual apresenta um domínio progressivo do sistema de linguagem escrita.

O professor é visto como um mediador do processo de aprendizagem do alfabetizando. O seu papel é o de desafiar o aluno, promovendo situações em que suas hipóteses acerca do sistema de escrita sejam reformuladas ou acomodadas.

Nesse sentido, o processo de alfabetização requer a utilização e exploração de textos, que circulam no dia-a-dia da sociedade em substituição às cartilhas baseadas em métodos sintéticos ou analíticos de alfabetização.

A introdução desses novos referenciais no campo da alfabetização permitiu que alguns profissionais que atuavam com a alfabetização de jovens e adultos reavaliassem suas práticas e produzissem experiências inovadoras. Entretanto, apesar dos avanços na área, observa-se, no Brasil, uma confusão teórica acerca desses novos referenciais por parte dos alfabetizadores.

No dizer de Moura (1999), passados 40 anos de história, a alfabetização de jovens e adultos ainda carece de referenciais próprios. Com exceção dos trabalhos de Paulo Freire, não existem formulações teórico-práticas específicas para a área.

As políticas e ações desenvolvidas ao longo da década de 90 refletem a inconsistência teórico-metodológica no campo da alfabetização de jovens e adultos.

A política educacional contemporânea e a permanência do analfabetismo

Vivemos um novo tempo, um novo espaço, uma nova realidade social. É um tempo de incertezas, dúvidas e crises. Crise da ciência, do modelo socio-econômico, dos paradigmas, crise do Estado, dos valores e da cultura.

Colhemos os frutos do vertiginoso desenvolvimento científico produzido no século passado. Mas, ao lado da alta produtividade técnico-científica, da globalização da economia e do conhecimento em rede, convivem a pobreza, a fome, a violência, o desemprego e o analfabetismo de milhares de pessoas.

De acordo com Saviani (1998), o projeto liberal de construção da sociedade moderna, do qual somos herdeiros, entendia que o Estado deveria regular a convivência social, estabelecendo, por meio do direito, o equilíbrio e a equidade social.

Entretanto os indicadores da qualidade de vida dos brasileiros evidenciam uma realidade marcada pela iniquidade social. *O Brasil é campeão em má distribuição de renda e o acesso aos direitos sociais e à cidadania, embora preceitos legais, constituem um reino de desigualdades.* (Minto e Muranaka, 1995: 67).

Para nós, o projeto de construção de uma sociedade democrática é ainda uma utopia liberal.

A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito. Ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil. (Saviani, 1998: 59)

É este Estado do “não direito” que vem implementando políticas públicas que visam colocar o Brasil na rota da modernidade. O discurso neoliberal de nossos governantes ressalta que é necessário aumentar a produtividade econômica e que a educação é peça central para o salto no desenvolvimento que o país precisa efetivar. *Existe, pois, um discurso neoliberal de defesa da educação como via de acesso à modernidade.* (Vieira, 1995: 44)

Nesse sentido, é possível observar uma concepção produtivista, voltada para a racionalização e a eficiência do sistema escolar, orientando a política educacional brasileira. Essa concepção procura adequar a educação às novas demandas advindas do processo de globalização da economia e das transformações técnico-científicas que estamos vivenciando. É a educação escolar ajustada à lógica do mercado.

Sendo fortemente influenciadas por organismos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Comissão Econômica para América Latina – CEPAL, etc.), as prioridades inscritas na agenda governamental são:

- Defesa das questões de qualidade do ensino sobre aspectos referentes à quantidade da oferta escolar;
- Terceirização da gestão educacional, ou a retomada da privatização sob novas bases;
- Ênfase nos meios como a educação gerenciada em detrimento de seus fins e natureza;
- Descentralização da gestão em oposição à centralização (Warde, apud Vieira, 1995: 44).

Essas prioridades governamentais foram e estão sendo concretizadas por meio de várias ações do Ministério da Educação e Cultura - MEC, como: a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB, a instituição do Programa Nacional de Avaliação do Sistema Escolar, a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dos Programas de Formação de Professores – PCN em ação, Proformação e o Programa Alfabetização Solidária, dentre outros. Essas ações governamentais são exemplos de uma política educacional de cunho neoliberal e neoconservadora a qual confere uma centralização das diretrizes educacionais e, paradoxalmente, uma crescente descentralização e desobrigação do Estado na promoção do atendimento escolar.

Concebendo a educação como um instrumento fundamental na promoção do crescimento econômico e na diminuição da pobreza, as políticas públicas educacionais vêm, pois, priorizando a racionalização financeira, a descentralização e a eficiência do sistema escolar.

Entretanto, há um grande descompasso entre o discurso neoliberal de defesa da educação e a realidade educacional brasileira.

Na década de 90, reconhecida e divulgada pelos organismos internacionais e nacionais como a “Década de Educação Para Todos”, os dados do censo do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/1996 oferecem-nos um diagnóstico dos indicadores da situação educacional de jovens e adultos⁹.

De acordo com esses dados, a situação da população brasileira é a seguinte:

Quadro 1

População com 15 anos de idade ou mais	107.534.609
Sem instrução	14.018.249
Menos de 1 ano de instrução	1.226.307
Entre 1 ano a três anos de instrução	4.172.942

Fonte: IBGE/1996

Desta forma, somando-se os índices de pessoas sem instrução com os das pessoas que têm menos de 1 ano de instrução, teremos mais de 14% da população acima especificada completamente analfabeta, ou seja, mais de 15 milhões de brasileiros. Se acrescentarmos a este índice os percentuais obtidos com as pessoas que têm entre 01 e 03 anos de instrução, considerados analfabetos funcionais, teremos 19.417.498 de analfabetos, 18,6% da população com 15 anos de idade ou mais, que é a taxa geral de analfabetismo no Brasil.

Tal situação torna-se mais preocupante quando constatamos que a situação de crianças e jovens em diferentes faixas etárias é a seguinte: freqüentam a escola 90,2% de crianças e jovens entre 7 a 14 anos de idade (faixa etária própria para o ensino fundamental), estando quase 10% delas ainda fora da escola. (IBGE/1996).

Esses índices revelam que a escola brasileira continua sendo seletiva e que, embora a constituição de 1988 garanta o direito inalienável de todos à educação, grande parte da nossa população sequer tem acesso à escola, o que representa uma dívida social para com milhares de cidadãos.

⁹ Esta dissertação trabalha com dados estatísticos sobre a taxa de analfabetismo em níveis de escolarização da população brasileira provenientes da contagem populacional de 1996/IBGE, uma vez que os dados do censo 2000/IBGE ainda não estão disponíveis para pesquisa.

Os dados educacionais revelam que o analfabetismo da população brasileira é um problema crônico e que a sua superação constitui-se no grande desafio do sistema educacional.

Tabela 1 – Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais

Números absolutos e distribuição percentual Brasil - 1920 – 1996

Ano	Contingente (em milhões)	%
1920	11,4	64,9
1940	13,3	56,0
1950	15,3	50,5
1960	15,9	39,6
1970	18,1	33,6
1980	18,6	25,4
1991	19,2	20,1
1996(1)	15,1	14,1

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 1920, 1940, 1960, 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996
1996(1): percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

Embora a taxa de analfabetismo tenha declinado de 39,6%, em 1960, para 20,1%, em 1991, a alfabetização progrediu em passos lentos e com enormes diferenças regionais. Ainda que a década de 90 apresente resultados mais positivos, pois houve um decréscimo de 26% entre 1991 e 1996 (Tabela 1), *na verdade o que se observa é uma continuidade de queda dos índices do analfabetismo, ao mesmo tempo que um incremento no analfabetismo funcional.* (Haddad, 1992: 8)

A problemática do analfabetismo é uma questão que marca a história brasileira. Embora a política educacional insista em tratá-lo como “erva daninha”, “uma doença” que precisa ser erradicada, por meio de sucessivas campanhas, é um fenômeno histórico, socialmente produzido, um indicador da exclusão social a que grande parte da nossa população está submetida, e como tal deve ser compreendido.

Isto quer dizer que o analfabetismo não se compreende desvinculado das condições objetivas do modo de produção ou da formação social em que ele se verifica. Sem isto, o esforço que se faz para sua supressão não passa de aparente e até contraditório, no sentido de que realmente sua erradicação não é objetivada, enquanto não se pretende a redefinição da participação e da integração econômica e social de todos os segmentos da sociedade. (Madeira, 1992: 59)

Estando diretamente relacionado às relações econômicas e sociais, o perfil do analfabetismo brasileiro mantém um forte viés regional, que reflete e reproduz as desigualdades socio-econômicas do nosso país. (Tabela 2).

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais - Brasil e regiões – 1970-1996

Taxa de analfabetismo (%)					
Regiões	1970	1980	1991	1996(1)	Crescimento 1980 / 1996
Brasil	33,6	25,4	20,1	14,1	-44,3
Norte	36,0	29,2	24,6	17,0	-4,18
Nordeste	54,2	45,4	37,6	26,0	-42,7
Sudeste	23,6	16,8	12,3	9,0	-46,4
Sul	24,7	16,3	11,8	8,2	-49,5
Centro-Oeste	35,5	25,2	16,7	11,8	-53,2

Fontes: IBGE. Censo Demográfico 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996.

1996(1): percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

Quando comparamos a situação do Nordeste com a do Sul e Sudeste, verificamos índices bastantes diferentes. Em 1970, o Nordeste possuía 54,2% da sua população acima de 15 anos completamente analfabeta. No mesmo período, as regiões Sudeste e Sul registraram índices de 23,6% e 24,7% respectivamente, ou seja, menos da metade da taxa do Nordeste. Em 1986, enquanto a taxa do Nordeste decresceu para 26,0%, o Sul decresceu para 8,2%, ou seja, um índice 3 vezes menor.

Por outro lado, a região Centro-Oeste apresentou um ritmo mais acelerado na redução do analfabetismo, saltando de 25,2% em 1980 para 11,8% em 1996. (Tabela 2).

Segundo o diagnóstico elaborado pelo INEP (2000), o analfabetismo no Brasil é um problema que atinge a população de forma diferenciada. Ele é maior na população acima de 40 anos, maior na zona rural do que na zona urbana, maior entre a população negra do que na população branca. (INEP, 2000).

Sendo uma das expressões da injustiça social e da distribuição iníqua de bens e riquezas, o enfrentamento dessa problemática exigirá uma política educacional diferenciada, que focalize situações e dificuldades específicas e que promova a inclusão social de milhares de cidadãos.

Além de boa parte da população brasileira ser analfabeta, a maioria é subescolarizada. Os altos índices de evasão, reprovação, repetência e o problema da distorção idade/série do nosso sistema educacional demonstram a sua pouca eficiência no atendimento escolar da população.

Os dados sobre o nível de escolarização da população brasileira revelam uma situação preocupante.

Tabela 3 – Distribuição da população por anos de estudos concluídos, segundo grupos de idade Brasil – 1996

Grupos de Idade	Classes de anos de estudo (%)				
	Menos de 4	4	5 a 7	8 e mais	S/informação
10 a 14	53,1	18,7	26,4	0,9	1,0
15 a 19	21,7	12,8	32,2	32,4	1,0
20 a 24	20,1	13,1	22,7	43,3	0,8
24 a 29	21,9	14,8	19,9	42,7	0,7
30 a 39	25,7	17,6	15,4	40,2	1,1
40 a 49	36,1	19,9	11,2	32,3	0,6
50 a 59	63,0	17,8	5,8	12,9	0,5

Fonte: IBGE. Contagem Populacional 1996

Conforme demonstra a tabela, na faixa etária de 15 a 19 anos, apenas 12,8% da população concluíram a primeira etapa do ensino fundamental e 66,7% não completaram os oito anos de escolaridade obrigatória. Os índices das demais faixas etárias confirmam o fenômeno da escolarização tardia e do atraso devido à repetência.

Paradoxalmente, à pouca eficiência e baixa produtividade do nosso sistema escolar, contrapõe-se a sua alta competência em produzir uma massa de futuros analfabetos: *A escola brasileira é uma dispendiosa fábrica de analfabetos* (Madeira, 1992: 59). Para comprovar esse fato, basta verificarmos que o público potencial para os programas sociais de alfabetização de jovens e adultos é justamente aquele que não teve acesso à escolarização em idade própria ou foi excluído dela.

Assim, a educação de jovens e adultos não pode ser tratada sob a perspectiva de companhas e do voluntarismo, como se estivesse à margem do sistema educacional brasileiro. É necessária uma política nacional de alfabetização, que envolva ações sistemáticas e permanentes na oferta da educação básica de qualidade a todos os cidadãos, aliada a um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo.

A história tem mostrado que nenhum país do mundo contemporâneo alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tenham conquistado, simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais eqüitativa. (Gadotti e Romão, 2000:108)

Dessa forma, é necessário que as políticas educacionais estejam articuladas às políticas sociais de combate à miséria, à fome, ao desemprego, à violência e às outras tantas formas da desigualdade social.

Uma política nacional de alfabetização só alcançará resultados satisfatórios se garantir investimentos significativos no ensino público, ampliando o número de vagas e a distribuição de recursos para todas as faixas etárias. É imprescindível, ainda, uma política de valorização e formação do magistério associada ao incentivo à pesquisa e produção de materiais didáticos que atendam à diversidade de oferta de ensino básico.

Entretanto a formulação e implementação de uma política educacional dessa natureza requer a organização e a participação da sociedade civil, que deverá exigir que o Estado cumpra o seu papel de promotor da educação, garantindo o acesso ao ensino

básico a todos os cidadãos, independente da idade, conforme direito assegurado no artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988.

O alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade da nossa população não serão revertidos apenas com o discurso neoliberal de “Educação para Todos”. É necessária a implementação de políticas que permitam que todos entrem para a escola, mas também que todos permaneçam aprendendo e que todos sejam verdadeiramente incluídos.

Vejamos como a EJA insere-se na política educacional brasileira na década de Educação para Todos.

A trajetória da EJA na década de Educação Para Todos

No plano internacional, o final da década de 80 e o início dos anos 90 foram marcados por calorosos debates em torno da problemática do analfabetismo mundial. A necessidade de garantir a educação básica aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria foi reafirmada como elemento indispensável à formação do cidadão e considerada ação estratégica para o crescimento socioeconômico e cultural de diversos países em desenvolvimento.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas – ONU decretou, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, impulsionando um amplo movimento de combate ao analfabetismo e estabelecendo como meta prioritária a sua erradicação até o ano 2000.

Em consequência dessa mobilização, realizou-se, nesse mesmo ano, em Jomtiem (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação Para Todos, a qual suscitou um amplo debate acerca do analfabetismo e sobre a necessidade de universalização do ensino fundamental, orientando os países participantes a elaborar planos de ação de escolarização básica de suas populações.

Essa conferência representou um marco para a educação mundial, influenciando, nos anos subseqüentes, a agenda das políticas educacionais dos diversos países signatários.

Embora o Brasil tenha assinado a “Declaração Mundial de Educação Para Todos” e o “Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, principais documentos da Conferência Mundial de Educação Para Todos, os compromissos assumidos em Jomtien não se traduziram em uma efetiva política de inclusão da educação de pessoas jovens e adultas na reforma educacional brasileira.

Mesmo com o movimento internacional de defesa da Educação Para Todos e o preceito legal da Constituição Brasileira de 1988, que, pelo artigo 208, estabeleceu a obrigatoriedade de o Estado oferecer a educação básica a todos que a ela não tenham tido acesso, independentemente da idade, a nossa política educacional promoveu uma verdadeira desqualificação da EJA ao longo da década de 90.

Como nos lembra Haddad (1999), orientada pela lógica economista da relação custo-benefício, a tônica das reformas educacionais foi a melhoria da qualidade no ensino fundamental de crianças. Assim, a educação de jovens e adultos foi se esvaziando como política de Estado no contexto dessas reformas, num processo permanente de destituição de direitos.

A progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional brasileira começou a concretizar-se com a extinção da Fundação Educar em 1990. Com a interrupção dos convênios, a oferta de educação a essa faixa etária ficou condicionada aos recursos disponíveis, aos interesses e aos compromissos políticos das administrações locais.

Em setembro de 1990, o governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

A iniciativa se destinava a preencher o vazio institucional deixado pela supressão da Fundação Educar, sucessora do MOBREAL, e pretendia marcar a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização, proclamado pela Assembléia Geral da ONU. Motivava, ainda, a proposta governamental o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que previra um especial esforço do poder público, nos dez primeiros anos a partir da promulgação da Carta Magna, para mobilizar todos os setores organizados da sociedade e aplicar recursos financeiros previstos para “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.” (Madeira, 1992:56)

Entretanto, o PNAC, que foi lançado com grande divulgação na imprensa, teve suas ações interrompidas em menos de um ano de implementação, oficializando um

retraimento do poder público federal na indução do atendimento escolar a jovens e adultos.

Com a política de municipalização da educação, operacionalizada no início da década de 90, ocorreu uma transferência direta das responsabilidades educacionais da União para os municípios e estados. O MEC passou a incentivar gestores municipais a elaborarem propostas de combate ao analfabetismo em suas cidades.

Essa política produziu uma realidade distinta no que se refere ao atendimento escolar de jovens e adultos. Muitos municípios não tiveram condições para arcar com tamanha responsabilidade e aqueles que, apesar dos entraves, conseguiram garantir o atendimento a essa faixa etária passaram a produzir uma série de propostas e formatos na EJA.

Ao priorizar apenas a educação destinada às crianças, promovendo ações preventivas voltadas para assegurar a qualidade do ensino fundamental, o MEC transformou o discurso da inclusão escolar em práticas de exclusão social, de destituição de direitos. A EJA passou a ser tratada sob a perspectiva de ação corretiva, o que significa, na prática, destinar recursos insuficientes para promoção do atendimento às pessoas consideradas vítimas do processo, numa política visivelmente compensatória.

Em termos de políticas públicas para EJA, a primeira metade da década de 90 caracterizou-se, pois, por um verdadeiro vazio, no qual o Estado eximiu-se da responsabilidade de estabelecer uma política pública articulada, que permitisse a inclusão dessa parcela da população nos processos de escolarização.

Na segunda metade da década, o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9394, de 1996, provocou um clima de expectativa e otimismo entre os educadores e diversos segmentos sociais, inclusive entre os militantes da EJA.

Entretanto, as expectativas e o clima de otimismo logo cederam espaço para o descontentamento e a indignação de vários educadores. Ao abortar o projeto encaminhado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, amplamente discutido e negociado com diferentes forças sociais, a nova LDB completou o processo de desqualificação que a EJA vinha sofrendo pela política educacional, abrindo um novo capítulo nessa história.

Segundo Paiva (1999), a nova LDB trilhou (des)caminhos em seu processo de construção. Por um lado, acabou apresentando respostas necessárias e de interesse dos representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por outro, provocou rupturas em processos que vinham se articulando de modo a atender a realidade de vida de milhões de jovens e adultos, trabalhadores, vivendo as dificuldades da crise econômica e efeitos da globalização.

Na atual LDB, a EJA é tratada de forma específica, na seção V, constando de seus artigos:

Art.37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere o artigo realizar-se-ão: I - No nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Se, por um lado, o art. 37 estabelece que o direito à educação abrange o ensino fundamental e médio, representando um avanço na legislação, por outro, o que prevaleceu no texto foi o caráter supletivo da EJA presente na Legislação do regime militar, Lei 5692/71¹⁰

O Art. 38, embora admita que a escola não seja o único “espaço” educativo, retoma no § 2º a questão do ensino supletivo, dando ênfase aos exames. Haddad (1999), Paiva (1999) e Romão (2000) acreditam que tal ênfase produzirá uma corrida

¹⁰ Na LDB anterior, Lei 5692/71, a educação de pessoas jovens e adultos era tratada em capítulo à parte, denominado Ensino Supletivo. Baseando-se no ideário de educação permanente e utilizando-se do arsenal técnico que compunha o fundamento conceitual da década de 70, o ensino supletivo era voltado para a massa de adolescentes e adultos que não cumpriram a escolarização na idade própria. Nessa legislação, era notória a preocupação com a preparação para o trabalho e a formação profissional. (PAIVA: 1999)

desenfreada pela certificação e credencialismo, desestimulando as trajetórias sistematizadas de educação.

Ao manter a concepção de educação compensatória, ou seja, de reposição do tempo perdido, a Lei nada menciona sobre as responsabilidades e encargos do sistema educacional na promoção dessa modalidade de educação. O texto sequer trata da problemática do analfabetismo, ignorando os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos.

De acordo com Haddad (1999), a Lei não incorporou a concepção de educação de EJA que tanto se desejava. O projeto que tramitava na Câmara e foi preterido entendia que o *“currículo para EJA deveria estar centrado na prática social, no trabalho e na metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno”* (Idem, p.121), propondo uma estrutura de ensino flexível e diferenciada do ensino regular de crianças. Para tanto, o projeto continha várias referências no sentido de criar as condições básicas para que jovens e adultos frequentassem os programas de escolarização, como: escolas próximas às residências e trabalho, programas sociais de alimentação, transporte, saúde, organizações curriculares diferenciadas, que atendessem as diferentes regiões do país, dentre outros.

Assim a LDB deixou de contemplar

uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência de um grupo social (jovens e adultos) que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação.
(Haddad, 1999: 121)

Além dos artigos específicos, a EJA também é tratada em outros artigos da Lei: o art. 4º, que trata do dever do Estado com a educação pública; o art. 5º, que regulamenta o acesso ao ensino fundamental, e, por último, o art. 80, que se refere aos programas de ensino a distância e educação continuada.

O art. 4º da LDB reiterou o art. 208 da Constituição de 1988, reafirmando o compromisso do poder público com a oferta gratuita e universal do ensino fundamental a todos cidadãos, independente da idade, assegurando-o como direito público de todos.

Entretanto, ao longo da década de Educação para Todos,

Vivemos dois retrocessos nessa base jurídica. O primeiro deles por meio da emenda constitucional 14, que alterou o artigo 208, descaracterizando a obrigatoriedade de oferta e, portanto, tornando questionável juridicamente o direito público dos adultos à educação fundamental. As interpretações são controversas, mas a emenda 14 se refere aos direitos dos adultos. Posteriormente, o presidente da República vetou o inciso 2º do artigo 2º da Lei Nº 9.424, estabelecendo que as matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental não são computadas para efeito dos cálculos redistributivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (Pierro, 2000:113)

Contraditoriamente, os artigos da LDB que se referem à EJA tratam-na de maneira diferenciada. Ora ela é vista como uma possibilidade assegurada pela constituição, como um direito subjetivo do cidadão, ora ela é vista apenas como a idéia de resgate da oportunidade perdida. Essa duplicidade de conceitos demonstra o quanto é ambíguo o texto da Lei, da mesma forma que revela as contradições existentes no movimento de sua construção e aprovação.

Assim, não existem apenas contradições internas na LDB, mas, sim, contradições entre a Constituição brasileira e a própria LDB. Essas contradições, no entanto, abrem brechas na Lei para que os educadores e demais envolvidos com a EJA possam mobilizar-se e buscar caminhos legais que assegurem a promoção de um atendimento escolar de qualidade para jovens e adultos.

A inserção da EJA na reforma educacional brasileira tem sido marginal. Insistindo em priorizar outras modalidades de ensino em detrimento dessa, o governo vem imprimindo um caráter de filantropia e voluntarismo para o atendimento escolar a milhões de cidadãos.

Exemplo dessa política é o Programa Alfabetização Solidária, implantado pelo Governo Federal em 1997.

O programa prioriza regiões com alto índice de analfabetismo e grande concentração de jovens analfabetos. Governo federal, universidades, empresas privadas, prefeituras e comunidades trabalham em parceria, contribuindo com recursos humanos, técnicos ou financeiros. Cada aluno custa R\$34 por mês, sendo que o Ministério da Educação (MEC) financia metade do valor. Os outros R\$17 ficam por conta do empresário. Os módulos de alfabetização duram seis meses. As comunidades, com apoio das prefeituras, organizam-se para oferecer toda a infra-estrutura necessária. As universidades capacitam os alfabetizadores, acompanham e avaliam o trabalho mensalmente. (Esteves, 2000: 105)

Segundo dados do IBGE/1996, o Brasil possui 15 milhões de analfabetos. Dessa população, 1,3 milhão é de adolescentes, o que representa 12,4% dos jovens de 15 a 17 anos de idade. O programa Alfabetização Solidária atende, no máximo, 500 mil estudantes, um número muito distante de afrontar o fenômeno de maneira significativa. Essa é a resposta que o governo vem dando para enfrentar o desafio de 15 milhões de analfabetos da sociedade brasileira.

Ao longo da década de Educação Para Todos, a EJA viveu movimentos ambivalentes de avanços e retrocessos. A reafirmação do direito ao ensino fundamental a todo cidadão pela LDB/1996 e a negação a esse direito, operacionalizada pelo escasso financiamento e a baixa cobertura na EJA, exemplificam tal situação.

Segundo Pierro (2000), os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que os gastos da União, dos Estados e dos Municípios somados na educação de jovens e adultos, em 1994 e 1995, foram da ordem de 0,3% do total do gasto com educação. Como reflexo do baixo financiamento, os índices de cobertura do ensino fundamental para jovens e adultos oscilam entre 3% e 3,5%.

Outro exemplo, citado por Pierro (2000), é a redução do número absoluto de analfabetos, que, segundo o IBGE, passou de 19,2 milhões, em 1991, para 15 milhões, em 1996, em contraposição ao incremento observado no analfabetismo funcional. De acordo com a contagem da população de 1996/IBGE, 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos têm menos de quatro anos de estudo. Os reduzidos anos de escolaridade da população entre 15 e 19 anos é um indicativo de que o analfabetismo não é só uma herança do passado, mas que também é produzido pelas limitações do sistema de ensino: evasão, repetência e o baixo grau de aprendizagem propiciado por uma escola com muitos déficits de qualidade.

Nesse processo de avanços e retrocessos, é importante destacar a grande atividade pública e política que permeou a área da EJA na segunda metade da década de 90, resultando em uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98, Rio de Janeiro/99), os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, dentre outros, fazem parte desses eventos.

A realização de tais eventos tem permitido criar um espaço de ação política entre os educadores, oferecendo resistência aos processos de desvalorização que a EJA vem sofrendo na atual reforma educativa.

Embora sejam reconhecidos os avanços na área,

não caminhamos, não demos um salto de patamar na educação de jovens e adultos ao longo desta década. Os efeitos observados nas estatísticas se devem muito mais à repercussão do investimento feito ao ensino fundamental de crianças e adolescentes do que aos esforços realizados especificamente no campo da educação de jovens e adultos. (Pierro, 2000:115)

Esta constatação leva à reafirmação da necessidade de o Estado ter uma ação indutora no campo da EJA.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial. Diferentemente da educação fundamental regular, a experiência e os estudos realizados na América Latina apontam para o fato de que é a oferta de serviços que modela as características da demanda nesse nível de ensino. Não igualando-se à educação fundamental regular, onde há um grande consenso social (particularmente dos pais) sobre a necessidade de as crianças irem à escola, no caso da educação de pessoas jovens e adultos isso não ocorre, exigindo, portanto, uma atitude ativa do Poder Público. (Haddad, 1998:113)

A ausência dessa ação indutora, por parte do governo federal, vem produzindo uma diversidade no atendimento escolar de jovens e adultos e, conseqüentemente, uma pulverização da experiência.

Reconhecendo a EJA não só como uma necessidade do contexto sócioeconômico, no qual a rápida internacionalização da economia e a competitividade dos setores econômicos exigem uma conseqüente qualificação da mão-de-obra, mas também como um direito social de todo cidadão, alguns municípios vêm produzindo experiências significativas no campo da EJA, demonstrando que, com vontade política, é possível ampliar o universo de atendimento escolar para todos.

No próximo capítulo, será registrada e analisada a experiência do município de Uberlândia, localizado no Estado de Minas Gerais, na promoção da alfabetização de jovens e adultos, por meio do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PME A, ou seja, a experiência em cujo espaço social as alfabetizadoras protagonistas desse estudo construíram seus saberes profissionais.

CAPÍTULO II

O Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia: cenário, palco de construção de saberes

“A história não se inventa. Ela se faz da dinâmica dos fatos, idéias, leis, coisas, instrumentos, gentes, valores, hierarquias, conflitos e costumes, enfim, do modo de produção de sua sociedade, de como os homens e as mulheres constroem a sua existência.”

Ana Maria A. Freire

Este capítulo visa registrar e analisar a experiência escolar no campo da alfabetização de jovens e adultos desenvolvida no município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Para tal, revisitará a história do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo PME A no período de 1990 a 2000.

Segundo Gonzaga, registrar experiências no campo da educação de jovens e adultos significa

resgatar a importância de programas educativos para o avanço das pesquisas na área. É abrir novos campos de investigação. É valorizar as práticas educativas destinadas ao adulto que, muitas vezes, passam despercebidas e permanecem no anonimato. É mostrar que a educação de adultos é construída a partir das experiências de milhões de Aris, Antônio, Aparecidas, Marias, Miltons e Joões, transformando-os em sujeitos, por excelência, da nossa história. (2000:17-80)

Assim, ao narrar a história do PME A, procuro evidenciar os atores envolvidos nesta trama, os sujeitos que construíram essa história. Descrevo o contexto social, o cenário da história, a estrutura e o funcionamento desse programa de alfabetização, desde a sua implantação, em 1990, até 2000, ou seja, a sua configuração atual.

Procuo analisar a história do PMEa articulada às políticas públicas para EJA, na tentativa de compreender como as diretrizes estabelecidas no plano nacional, bem como os interesses políticos produzem novos contornos e novas cores na tecitura de uma história local¹¹.

A cidade, o texto social... o cenário da história

Toda história se constrói no tempo e no espaço, num palco, numa época. No seu desenrolar, acontecem fatos novos, rupturas, transformações e também continuidades. Toda história possui personagens, atores, sujeitos vivos que a constroem, pessoas que dão vida, cores e tons ao cenário.

O cenário desta história é o município de Uberlândia, localizado no Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, Brasil. A época é a última década do século XX, precisamente o período de 1990 a 2000. Os personagens são jovens e adultos, cidadãos em busca do sonho de aprender a ler e escrever, professores/professoras, pedagogas e gestores de um programa de alfabetização, também jovens e adultos envolvidos nesta causa.

O município de Uberlândia constitui-se, atualmente, em um dos mais importantes centros regionais de Minas Gerais. Com cerca de 506 mil habitantes, (CENSO/2000), ocupa o terceiro lugar em arrecadação de tributos federais no estado de Minas Gerais e o vigésimo lugar no Brasil, apresentando uma infra-estrutura urbana de boa qualidade.

A cidade possui uma posição geo-econômica privilegiada, que favorece uma intensa atividade econômica, dinamizada nos setores de comércio (responsável por 41% das atividades) prestação de serviços (responsável por 34% das atividades), indústria (responsável por 15% das atividades) e agropecuária (responsável por 10% das atividades).

¹¹ Alguns estudos acadêmicos produzidos no município de Uberlândia já focalizaram esta questão: Vieira (2000), "Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios em Uberlândia-MG (anos 80 e 90)" e Gonzaga, (2000), "Da Fábrica para a Vida": a experiência da escolarização de adultos da Companhia Nestlé em Uberlândia-MG".

Segundo Soares,

a sua economia está calcada nos setores da produção, distribuição e consumo de mercadorias, que mantém um intercâmbio comercial, principalmente com Goiás, Mato Grosso e vários municípios do estado de Minas Gerais. (1993: 49)

Uberlândia é considerada um eminente centro urbano. O acelerado crescimento vivenciado nas últimas décadas justifica-se por sua ótima localização em relação às linhas de transporte e pelos atributos naturais da região, como relevo e abundância em água, dentre outros aspectos da paisagem natural, que permitiram ao município sediar várias indústrias. (Del Grossi: 1994)

Na área educacional, o município possui uma complexa rede escolar que favorece o atendimento de sua população. A presença da Universidade Federal de Uberlândia-UFU e de quatro instituições de ensino superior privadas atrai um número expressivo de jovens da região e de outros estados.

Ao longo da década de 90, a exemplo de outros municípios brasileiros, a cidade de Uberlândia foi alvo da política de municipalização do ensino empreendida pelos governos federal e estadual. Essa política transferiu para os municípios a responsabilidade e encargos na promoção do ensino fundamental.

No caso da educação de jovens e adultos, Vieira afirma que

no início dos anos 90, com a extinção da Fundação Educar as instâncias municipais de governo viram-se num impasse entre assumir as atividades conduzidas até então pela Educar, ou, em função das restrições orçamentárias, priorizar outros níveis e modalidades de ensino. De um modo geral, os municípios acabaram sendo herdeiros das classes de alfabetização oriundas dos convênios com a Fundação Educar. (2000: 152)

Associada a essa política houve uma crescente mobilização¹² em nível internacional e nacional na defesa da educação, visando à ampliação da escolaridade básica da população e à erradicação do analfabetismo no Brasil e no mundo.

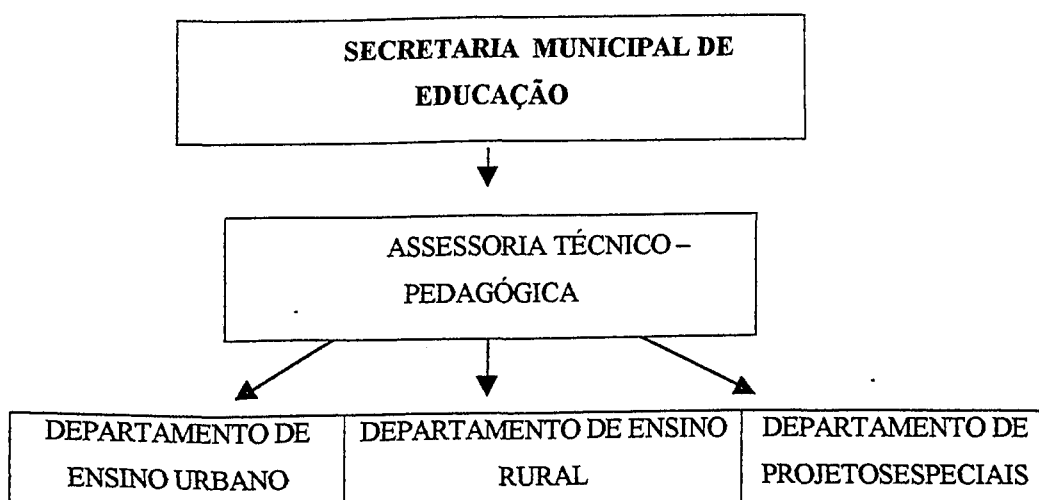
De acordo com os dados do IBGE, em 1990, a cidade de Uberlândia possuía cerca de 470 mil habitantes, sendo que 8,5% eram analfabetos. Esse elevado índice de

¹² Insere-se neste contexto a instituição do Ano Internacional da Alfabetização, declarado pela UNESCO em 1990; a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtiem (Tailândia); o Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em São Paulo, em 1990; e a Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizada em 1994.

analfabetismo, associado às demandas sociais, às políticas públicas e aos debates internacionais e nacionais em torno dessa problemática constituíram o cenário de implantação do PMEa, experiência de alfabetização de jovens e adultos que passo a registrar.

Puxando o fio, tecendo a história

Em março de 1990, o prefeito do município de Uberlândia, Virgílio Galassi, implantou o PMEa. Nesse ano, a Secretaria Municipal de Educação possuía a seguinte estrutura organizacional:



Fonte: PMEa/SME/Uberlândia, 1993

A equipe da Assessoria Técnico Pedagógica prestava apoio técnico-pedagógico ao Secretário de Educação. Os departamentos de Ensino Urbano e Rural coordenavam o ensino regular desenvolvido nas escolas do município. O Departamento de Projetos Especiais coordenava projetos de saúde escolar, arte-educação, iniciação profissional, oficinas de formação, dentre outros, que desenvolviam atividades educacionais de apoio às escolas.

O PMEa inseriu-se nessa estrutura organizacional como um programa informal de alfabetização de jovens e adultos, sendo coordenado pelo Departamento de Projetos Especiais. A idealização desse programa foi feita no final de 1989 pelo Secretário

Municipal de Educação, Afrânio M. de Freitas Azevedo seus assessores, e buscou superar as fragilidades e entraves do ensino regular de jovens e adultos desenvolvido no município naquela época.

Analisando o atendimento escolar que era realizado, a Secretaria Municipal de Educação constatou que o número de alunos atendidos por essa modalidade de ensino era pequeno e que os principais fatores que contribuíam para essa realidade eram:

- Horário de trabalho e escola incompatível;
- Locais de atendimento escolar distantes das residências dos alunos;
- Carga horária das escolas “puxada”, incompatível com a realidade do aluno trabalhador;
- Preconceitos relacionados à idade, religião e sexo, que impediam o ingresso dos alunos nas turmas;
- Problemas de saúde e problemas familiares dos alunos, que dificultavam a sua permanência na escola;
- Salas de aula multisseriadas, que dificultavam o atendimento aos alunos. (PMEA/SME, 1993)

Diante de tal diagnóstico, foi criado o PME A, que visava a uma escolarização rápida e eficaz de jovens e adultos por meio da abertura de salas de aula nas mais diversas empresas da cidade.

Segundo Gadotti (2000), com a retração do Estado no âmbito das políticas públicas para EJA, multiplicaram-se as iniciativas das sociedade civil para oferta de educação a essa faixa etária da população, sobretudo após a extinção do MOB RAL. Entretanto, apareceu o problema da pulverização dessas iniciativas e da duplicação de esforços.

Nesse contexto de ampla mobilização da sociedade civil, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia realizou convênios com a Associação Comercial de

Uberlândia – ACIUB, com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e com as Faculdades Integradas do Triângulo – FIT, hoje denominada Centro Universitário Integrado do Triângulo – UNIT, com o objetivo de implantar o PMEIA em diversas empresas da cidade.

Por meio da parceria com a ACIUB, foi realizada uma ampla divulgação do PMEIA nas empresas da cidade. Era de responsabilidade dessa instituição contactar os empresários, sensibilizando-os para a necessidade de oferecer cursos de alfabetização para seus funcionários.

As empresas interessadas em estabelecer a parceria comprometiam-se em ceder uma hora da jornada de trabalho ao funcionário que desejasse voltar a estudar. O funcionário, então, dispunha de uma hora antes ou depois do expediente para completar a carga horária das aulas.

A Secretaria Municipal de Educação era responsável por fornecer o mobiliário, os recursos didáticos e os professores, viabilizando o atendimento escolar aos jovens e adultos no seu próprio local de trabalho.

Os convênios assinados com a UFU e UNIT visavam constituir o quadro de pessoal para trabalhar no PMEIA. Esses convênios normatizavam o estágio de alunos dos diversos cursos de graduação em atividades do referido programa. Os estagiários eram contratados por um período de seis meses para exercerem as atividades de professores, monitores e mobilizadores, recebendo um salário mínimo por mês para o cumprimento de 15 horas semanais de trabalho.

Essas parcerias viabilizaram o funcionamento do PMEIA com uma estrutura diferenciada do modelo escolar formal. As turmas de alfabetização funcionavam, prioritariamente, no interior das empresas e das repartições públicas e as aulas aconteciam três vezes por semana com duas horas de duração. O período do curso variava de três a quatro meses e, ao final, os alunos recém-alfabetizados eram encaminhados para as salas de educação de jovens e adultos do ensino regular, em que poderiam prosseguir os estudos sem vínculo com a empresa. (PMEIA, 1993)

No trabalho em sala de aula, cada professor (estagiário) atendia cerca de 10 alunos e utilizava para alfabetizar o método salesiano Dom Bosco.

O SDB – Método Salesiano Dom Bosco foi idealizado por Lélío de Barros e Tiago de Almeida. É um método silábico inspirado nas cartilhas Caminho Suave e Sodrê. De acordo com seus criadores, a sua característica principal é a rapidez, eficiência e facilidade de aplicação, propondo uma alfabetização em 72 horas, que não exige grande preparo ou especialização de quem o aplica. (PMEA, 1993: s/p)

No seu primeiro ano de implementação, o PMEa contava com uma equipe de trabalho formada por 1 coordenadora geral, 1 assessora da coordenação, 1 secretária e estagiários, que desempenhavam a função de monitores pedagógicos ou professores.

A coordenadora geral e sua assessora pertenciam ao quadro de funcionários efetivos da prefeitura e eram responsáveis pela coordenação técnica e pedagógica de todo o trabalho. Assim, realizavam semanalmente uma reunião com os monitores pedagógicos, visando mapear e avaliar o trabalho desenvolvido. Competia ainda à coordenadora estruturar a seleção e treinamento dos estagiários que atuavam no PMEa, bem como promover encontros culturais entre os alunos.

A seleção dos estagiários era feita de acordo com a compatibilidade de horário entre o curso de graduação que cada um freqüentava e as atividades que ele desenvolveria no PMEa. O trabalho de formação desses estagiários dava-se basicamente mediante um treinamento inicial fundamentado no manual de orientação do professor, elaborado pelos autores da cartilha utilizada.

A secretária também pertencia ao quadro de funcionários efetivos da prefeitura e prestava apoio técnico-administrativo à coordenação geral.

Os monitores pedagógicos eram estagiários da UFU e UNIT, contratados para acompanhar e orientar o trabalho dos professores. Cada monitor pedagógico atendia cerca de 8 professores, visitando suas salas de aula semanalmente. Além dessa atividade, os monitores pedagógicos reuniam-se semanalmente com seus professores durante quatro horas, para auxiliar no planejamento das aulas, avaliar o trabalho com as famílias silábicas a partir das diretrizes do método salesiano Dom Bosco, confeccionar material e resolver problemas relativos a cada sala.

Os alfabetizadores também eram estagiários da UFU e UNIT, os quais foram contratados para desenvolver as atividades em salas de aula e participar das reuniões pedagógicas e administrativas promovidas pela coordenação (PMEA, 1993)

Segundo Vieira (2000), o lançamento do PMEIA contou com a presença do ministro da educação do Governo Collor (1990 - 1992), o senador Carlos Chiarelli, provocando ampla repercussão na imprensa local e nacional. Apesar do impacto causado na mídia, os dados consultados não registram o número de alunos atendidos e nem as empresas que participaram nesse primeiro ano de atendimento

A partir 1991, o PMEIA, segundo vozes oficiais, ampliou seu atendimento à comunidade, em instituições organizadas e construção civil. Um trecho da entrevista do Secretário Municipal de Educação de Uberlândia no período de 1989-1996, registrado por Vieira (2000), demonstra a amplitude do atendimento:

Convenci altos dirigentes de empresas de Uberlândia e da ACIUB de que era importante melhorar o nível de aprendizagem e a escolaridade de seus funcionários, pois isso ia refletir em benefício para a empresa, e em benefício da própria comunidade, que, com o aprendizado, estaria mais esclarecida para o futuro, para saber escolher melhor os seus mandatários, etc. Começamos o projeto de Erradicação do Analfabetismo com uma amplitude muito grande. Pusemos o exército na rua para fazer pesquisa de casa em casa onde havia analfabetos e montamos, em igrejas e associação de bairros, núcleos de alfabetização de adultos para erradicar o analfabetismo. Montamos salas de aulas em centenas de empresas de Uberlândia. (p. 209)

A fim de favorecer uma maior abrangência e atuação do PMEIA, a partir de 1992 novas equipes de trabalho foram criadas. Segundo a proposta de trabalho do PMEIA (1993), cada uma delas tinha atribuições específicas. A equipe de pesquisa era responsável por fazer o levantamento de dados relativos ao número de pessoas da residência, idade, grau de escolaridade e número de estudantes, nos diversos bairros da cidade. Esses dados eram selecionados de acordo com a população alvo (adultos não alfabetizados e semi-alfabetizados) e repassados para a equipe de mobilização, que se incumbia de sensibilizar e convidar essas pessoas a fazerem parte da sala de aula localizada no seu bairro ou empresa. Além disso, a equipe de mobilização revisitava os adultos que se interessavam pela aulas, mas não compareciam a elas, levantando mediante questionários próprios os motivos do não comparecimento ou evasão.

Concomitantemente ao trabalho da equipe de pesquisa e mobilização, a equipe local levantava os possíveis locais onde poderiam funcionar as salas de aula, verificando a sua adequação aos propósitos do programa.

Cada uma dessas equipes de campo possuía um monitor que viabilizava a efetivação do trabalho através do repasse de informações, intercâmbio com as demais equipes, levantamento das prioridades, distribuição das tarefas e mapeamento dos locais a serem trabalhados, acompanhando os estagiários envolvidos no processo.

As equipes reuniam-se, semanalmente, durante duas horas, para discutir o andamento do trabalho, as possíveis estratégias e o plano de ações para a próxima semana. Cada equipe contava também com o acompanhamento de uma coordenadora, que, de acordo com a necessidade viabilizava reuniões isoladas e/ou com as três equipes, sendo responsável por quarenta e quatro estagiários, que atuavam no trabalho de campo.

Após o trabalho das equipes de campo, era marcada uma reunião entre os moradores do bairro que se interessassem pelas aulas e a coordenação do PME.A. Nesse momento, eram apresentados os objetivos e o funcionamento do programa e realizada uma sondagem das experiências e expectativas de escolarização dos presentes. Havendo um mínimo de 10 pessoas interessadas em participar das aulas, era definido o local, dia e horário para início das atividades. Caso o número de moradores presentes na reunião não viabilizasse a abertura imediata da sala, uma nova mobilização ocorria no bairro e outra reunião era marcada, ou, ainda, indicavam-se aos interessados os locais de atendimento próximos ao seu bairro.

Paralelo ao trabalho das equipes de campo, havia divulgação das turmas de alfabetização do PME.A por meio de propagandas em jornais, televisão e carro volante, que circulava nos bairros periféricos da cidade informando os locais das salas e convidando os interessados a participarem das aulas.

A abertura das salas de alfabetização acontecia a qualquer época do ano e dependia da demanda do bairro, da existência de locais com infra-estrutura adequada e próximos às residências das pessoas interessadas e da autorização do responsável pelo local. (PME.A, 1993)

Com o desenvolvimento do trabalho, a equipe pedagógica começou a detectar que a alfabetização, nos moldes como era proposta, não se realizava a contento. Segundo o histórico do PME.A (1999), o método de alfabetização adotado no início do programa (SDB – Salesiano Dom Bosco) baseava-se na silabação e exigia grande

capacidade de memorização por parte dos alunos, não se adequando às reais condições dos alfabetizandos adultos.

A concepção mecanicista, que propunha uma alfabetização rápida e eficaz, realizada por estagiários de diversos cursos de graduação, em apenas três meses, começou a ser fortemente questionada. Neste sentido, Soares afirma que

muitas vezes, parece que qualquer pessoa é considerada capaz de desempenhar a função de educador de adultos, como se essa função não exigisse formação, especificidade e atualização. Este caráter não-profissional que desqualifica o educador de adultos se faz presente nos projetos ditos "educacionais", em que qualquer pessoa pode atuar, fazendo qualquer coisa e recebendo qualquer remuneração. Essa prática tem levado a educação de jovens e adultos ao empobrecimento. (1996: 34)

As turmas do PME A, caracteristicamente heterogêneas, exigiam de seus estagiários um conhecimento teórico-prático acerca da alfabetização que eles não possuíam, pois não tinham uma formação específica, o que gerava angústias, dúvidas e dificuldades no desenvolvimento das aulas. Constantemente, esses estagiários solicitavam aos monitores e coordenadores um apoio teórico-prático que fosse capaz de solucionar a problemática vivenciada por eles em sala de aula.

A partir desses impasses, a equipe pedagógica considerou necessário rever a concepção de alfabetização que sustentava a sua prática, bem como avaliar os resultados até então alcançados. Tornava-se claro para esses educadores que o método adotado não atendia às expectativas do professor, nem dos alunos. Era necessário, portanto, transformar a metodologia e não apenas acrescentar a ela novas atividades.

Assim, a coordenação do PME A propôs, no primeiro semestre de 1991, a criação de grupos de estudos para elaborar uma proposta de trabalho adequada para a alfabetização de jovens e adultos.

Em busca de novos caminhos: a reorientação metodológica

A composição dos grupos de estudos do PME A para uma elaboração de uma proposta alternativa de alfabetização deu-se em um período (início da década de 90) no qual ocorreu uma forte disseminação, entre os educadores brasileiros, de estudos e

pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e escrita com base na ótica da Linguística e da Psicologia.

Esses estudos enfatizam o fato de que a escrita e a leitura são mais do que a transcrição e decifração de letras e sons, que são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada pela busca de significados. Reforçam-se os argumentos críticos às cartilhas de alfabetização que contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliam sua compreensão. (Ribeiro et al., 1998: 31)

Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que, ao comprovarem que as crianças possuíam várias representações acerca do sistema de escrita, mesmo antes de ingressarem os processos formais de escolarização, provocaram um forte questionamento acerca das práticas de alfabetização até então desenvolvidas. As pesquisadoras constataram que a criança percorre uma trajetória ao longo do processo de alfabetização, na qual levanta, confirma ou refuta hipóteses acerca do sistema de escrita, construindo, assim, a compreensão de como este sistema se estrutura e se organiza. Em estudos posteriores, detectaram também que os adultos analfabetos possuíam uma série de informações sobre a escrita e que elaboravam hipóteses semelhantes às das crianças¹³.

Influenciados por esses trabalhos, os educadores brasileiros começaram a discutir uma nova forma de alfabetização, tendo como princípio básico o fato de que para alfabetizar não é necessário produzir uma língua artificial, voltada para a memorização de sons e símbolos desconexos. Passou-se a recomendar que a escrita utilizada fora da escola fosse a base para o processo de alfabetização dos alunos, permitindo-lhes descobrir a função social da escrita.

Em contato com essas teorias e estudando-as sistematicamente, a equipe pedagógica do PME A ampliou sua concepção acerca da alfabetização e começou a construir uma nova proposta pedagógica para o desenvolvimento de seu trabalho.

A alfabetização, que, numa concepção mecanicista, era vista como a aquisição de conhecimentos prontos e acabados, passíveis de serem transmitidos num período de

¹³ Para aprofundamento dessa questão, consultar: FERREIRO, Emília & Ana Teberosky. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985; FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993; _____. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. In: Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 10, México, 1983; _____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1986.

três meses, passou a ser compreendida como uma construção conceitual, um processo que exige um certo grau de continuidade e sedimentação.

Entendida como construção conceitual, a alfabetização ultrapassa a idéia de codificação e decodificação de sons e símbolos.

A escrita é considerada como um sistema de representação, não como um processo de codificação da língua oral. Portanto, as dificuldades que o indivíduo apresenta na aprendizagem da escrita são conceituais, semelhantes às da construção do sistema: para servir-se de letras e números como elementos constitutivos de um sistema, o aprendiz deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, apropriando-se de um novo objeto de conhecimento que é a língua escrita. Portanto, sua aprendizagem é conceitual. (Oliveira, 1995: 23)

A coordenação do PMEA, sustentada por essa nova concepção no ensino da leitura e escrita, orientou os professores, a partir do segundo semestre de 1991, a desenvolverem uma alfabetização que tivesse como base o processo de aprendizagem do aluno. A metodologia utilizada em sala de aula passou a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e a proporcionar oportunidades de uso da língua escrita em situações reais, a fim de levar o alfabetizando a compreender a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita, deixando de ter como referência o método Salesiano Dom Bosco.

Inicialmente, o professor era orientado a realizar uma sondagem dos conhecimentos que os alunos possuíam acerca da leitura e escrita, a fim de planejar adequadamente as suas aulas. Por meio dessa sondagem, detectava-se que conhecimentos e habilidades era necessário trabalhar com os alfabetizandos.

Após essa sondagem inicial, denominada “diagnóstico”, o professor organizava o trabalho em torno de temas de interesse dos alunos. Esses temas eram estudados com base nas contribuições das diversas áreas do conhecimento, História, Geografia, Ciências, Matemática e Português, buscando favorecer aos alunos uma visão global e sistematizada dos fenômenos naturais e sociais a partir do que ocorria em sua vida.

Refletindo sobre o trabalho realizado, podemos afirmar que as experiências de vida dos alunos passaram a constituir-se no ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem, estimulando um freqüente diálogo entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento científico que era socializado em sala de aula. Assim, a alfabetização se processava através da interação dos alunos com textos significativos, relacionados ao

tema estudado, permitindo ao alfabetizando construir seu próprio conhecimento sobre a leitura e a escrita e respeitando sua experiência de vida e tempo de aprendizagem.

O documento abaixo registra algumas mudanças que ocorreram no desenvolvimento do processo de alfabetização do PME.A.

A alfabetização deixa de ser o domínio de uma técnica para se tornar uma aprendizagem conceitual. Deixamos, portanto, de trabalhar com cópias e repetições, pois nosso objetivo não é uma aprendizagem mecânica que se dá através da repetição e do treinamento, mas a aprendizagem conceitual. Valorizamos a produção espontânea do aluno, pois essa revela como a escrita está sendo concebida por ele. A escrita é levada à sala de aula da mesma forma como nos utilizamos dela na vida cotidiana, pois não há sentido em ser ensinada fora de sua função social. Os textos utilizados são produzidos pelos alunos e/ou professores, ou são textos utilizados no dia-a-dia dos alunos, como contas de água e luz, contra-cheques, listas de compras, cartas, bilhetes, panfletos, cartazes informativos, etc determinando-se um uso social, e não escolar da escrita. Deste modo, a sala de aula se transforma em um ambiente alfabetizador, proporcionando o acesso do aluno à língua escrita e sua interação com ela, favorecendo a construção e o desenvolvimento de suas hipóteses sobre ela (PMEA, 1992: s/p)

Coerente com a nova proposta metodológica, a avaliação deixou de ser utilizada com fins quantitativos e passou a ser vista como um instrumento de acompanhamento do trabalho do aluno e do professor, o qual apontava as dificuldades e conquistas ao longo do processo, favorecendo um constante redirecionar das ações.

A prática usual de aplicação de provas e testes foi substituída pela prática de observações sistematizadas, aplicação de diagnósticos e elaboração de relatórios. Nesses relatórios, o professor descrevia e analisava o desenvolvimento da sala e de cada aluno, centrando sua atenção no processo em sua totalidade e não apenas nos resultados finais. (PMEA, 1992)

Todas essas mudanças foram se efetivando gradativamente num processo permeado de acertos e erros, visando construir uma proposta pedagógica comprometida com uma alfabetização efetiva e de qualidade para os jovens e adultos.

A reestruturação do PME A

As mudanças no referencial teórico e na metodologia de alfabetização do PME A provocaram uma reestruturação do trabalho, a partir do primeiro semestre de 1992, marcando uma nova etapa nas atividades desse programa.

A abordagem construtivista do processo de alfabetização passou a exigir dos professores (estagiários) uma nova atuação e um novo perfil.

O papel do professor deixa de ser o de tradicional transmissor de conteúdos e técnicas, e passa a ser de um orientador da aprendizagem. Para isso, é necessário que tenha conhecimento dos conteúdos referentes à leitura e à escrita, incluindo aí a lingüística, a psicolingüística, a sociolingüística, a pedagogia, a psicologia, etc., que tenha conhecimento de seus alunos, de suas condições concretas de existência e de suas expectativas em relação à alfabetização, além de conhecer a realidade social do país e o conhecimento cultural acumulado socialmente. (PME A, 1992: s/p)

Conseqüentemente, a seleção e a formação desses estagiários sofreram alterações significativas. Os estagiários que, até então, eram selecionados basicamente pelo interesse em participar do programa e pela compatibilidade de horário entre seu curso de graduação e as atividades do PME A, passaram a ser selecionados de forma mais estruturada e criteriosa. O novo processo seletivo passou a ser realizado em três etapas: uma prova escrita e uma entrevista, ambas de caráter eliminatório, e um treinamento. Tanto a prova escrita quanto a entrevista giravam em torno de questões sobre a problemática do analfabetismo, a educação, concepções de alfabetização e ensino-aprendizagem, dentre outras. Mediante essas etapas, a coordenação buscava selecionar estudantes de graduação que tivessem um perfil compatível com a metodologia que se construía.

Os estagiários aprovados recebiam um treinamento inicial que visava orientá-los para o início de sua atuação. Neste treinamento, os estagiários entravam em contato com a fundamentação teórico-metodológica do PME A e discutiam sobre o perfil de professor adequado para a alfabetização de jovens e adultos.

Em todas as fases (prova escrita, entrevista e treinamento), o candidato era avaliado e recebia uma nota para fim de classificação. Terminado o processo, era

divulgada uma lista, e os candidatos eram convocados para assinar seus contratos de acordo com a demanda por estagiários e a sua classificação geral na seleção.

O treinamento tinha a função de minimizar as dificuldades e ansiedades iniciais dos estagiários, pois a maioria deles não tinha passado pela experiência de “ser professor”. O trabalho de formação passou a ser contínuo e a enfatizar a necessidade de fundamentação teórica por parte do professor.

A formação continuada dos estagiários-alfabetizadores era realizada por meio de estudos semanais sobre as bases teóricas da alfabetização numa perspectiva construtivista, e as implicações dessas teorias na construção de uma nova prática pedagógica. Nessas reuniões, os alfabetizadores e monitores pedagógicos trocavam informações sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre as dúvidas e ansiedades na efetivação do trabalho, buscando construir coletivamente novas estratégias pedagógicas.

Além dessas reuniões, também ocorriam encontros mensais entre todos os estagiários e a equipe interna do PME A, nos quais eram realizadas palestras e trocas de experiências visando enriquecer a prática educativa.

Nesse processo de reestruturação, além da formação dos alfabetizadores, outras mudanças foram implementadas:

- período de funcionamento das salas foi ampliado para seis meses e as aulas passaram a ter uma carga horária de dez horas semanais, distribuídas em quatro dias;
- contrato com os estagiários foi alterado, a carga horária de trabalho passou a ser de vinte horas semanais e o seu salário vinculou-se ao salário mínimo da Prefeitura, passando eles a receber 75% desse salário;
- número de coordenadores de área do PME A foi ampliado para quatro pessoas, visando um maior acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários;
- atendimento escolar passou a acontecer, prioritariamente, nos bairros da cidade face à demanda das comunidades. (PME A, 1992)

O relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1992 pelo PMEIA traz um parecer das coordenadoras de área, o qual evidencia algumas das dificuldades enfrentadas na efetivação do trabalho nesse período. (PMEIA, 1992)

Segundo esse documento, ocorriam atrasos na recontração ou na contratação de novos estagiários, tumultuando a abertura de novas salas ou, ainda, ocasionando a suspensão de trabalhos que já estavam sendo desenvolvidos. Além disso, os constantes atrasos nos pagamentos dos estagiários criavam um clima de tensão e ansiedade, que interferia no desenvolvimento de suas atividades, principalmente em sala de aula. A questão das condições de trabalho do professor alfabetizador é um dos problemas detectados.

Outra dificuldade relatada refere-se à cobrança, por parte dos proprietários ou responsáveis pelos locais cedidos para o funcionamento das salas, do gasto com energia elétrica, visto a Prefeitura não se responsabilizar por essa despesa.

As coordenadoras apontaram ainda que, no segundo semestre do referido ano, o número de alunos havia diminuído e que estavam com dificuldades em negociar possíveis locais para a abertura das salas.

Mesmo com todas essas dificuldades, o PMEIA atendia, no final de 1992, aproximadamente 1300 alunos distribuídos em 80 salas localizadas em diversos bairros e empresas da cidade. Para esse atendimento, contava com uma coordenadora geral, uma assessora, quatro coordenadoras de área, quatorze monitores e cento e sessenta estagiários, que atuavam como alfabetizadores e trabalhavam na equipe de mobilização do programa.

Rupturas na história... novos desafios

Segundo Haddad, a história da educação de jovens e adultos no Brasil

é uma história descontínua no tempo e no espaço, algumas vezes influenciada pelo poder público, outras vezes pelo movimento social, outras ainda por pequenas e significativas experiências. Os ideários muitas vezes podem ser opostos, as práticas contraditórias, os efeitos díspares, em um caminhar desarticulado que se nutre das ações uns dos outros. É um permanente recomeçar, produzido por novos desafios e por novas e antigas orientações. (1998: prefácio)

Participando da construção dessa história, no quadriênio 1993/1996, o município de Uberlândia foi administrado pelo prefeito Paulo Ferolla, que representava a continuidade política da administração anterior. À frente da Secretaria Municipal de Educação, manteve-se o mesmo Secretário da gestão anterior, Afrânio M. de Freitas Azevedo que reestruturou a secretaria e extinguiu o departamento de projetos especiais.

Assim, no início de 1993, toda a estrutura do PMEA foi extinta sob a justificativa de que as turmas seriam incorporadas às escolas municipais, de acordo com a sua localização. Os contratos com os estagiários que se encerraram em dezembro de 1992 não foram renovados, e os funcionários efetivos foram transferidos para as escolas municipais que seriam inauguradas naquele ano.

Essa decisão da Secretaria pode ser melhor compreendida se analisarmos o contexto sócio-político daquele momento. No Brasil, quando novos prefeitos assumem seus cargos, normalmente é comum o corte aos recursos orçamentários que subvencionam projetos ligados à saúde, educação e assistência social, sob a alegação de que é preciso organizar a “casa” para poder administrá-la, ou seja, é a política da descontinuidade.

Outro fato importante foi a aprovação da resolução 386/91 pelo Conselho Estadual de Educação, que implementou e normatizou a oferta do ensino regular de suplência na rede pública e particular de ensino em Uberlândia.

De acordo com Vieira,

a partir de 1992, em Uberlândia, foram criados cursos regulares de suplência nas três redes de ensino. A educação básica de jovens e adultos possuía 5670 matrículas. A rede estadual era responsável pela maioria das matrículas, atendendo 63% do alunado. A participação da rede municipal situava-se em torno de 24,4%, enquanto a rede particular atendia 12,6% das matrículas. (2000: 201)

Essa resolução normatizou a Constituição de 1988, que estabeleceu, no art. 208, a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso ao ensino fundamental aos jovens

adultos que não tiveram essa oportunidade em idade regular. A constituição de 1988 estabeleceu, ainda, no art. 212, que os municípios deveriam aplicar 25% dos recursos orçamentários na educação, responsabilizando-se, prioritariamente, pelo ensino fundamental.

Assim, a transferência das salas de aula do PMEA para o interior das escolas municipais pode ser compreendida como uma tentativa de implementação dos cursos regulares de suplência na rede escolar do município, o que representava o cumprimento dos dispositivos legais da Constituição de 1988.

Associada a esses fatores, devemos considerar a progressiva desobrigação da União com relação à educação de jovens e adultos nos anos 90. Com a escassez ou, praticamente, inexistência de repasse de recursos financeiros da União para os municípios, muitos projetos e programas foram desativados ou passaram a ser subvencionados pelos recursos locais, ficando à mercê de cada administração.

Segundo o relato de uma das coordenadoras do PMEA, as escolas não foram informadas em tempo hábil da decisão da Secretaria Municipal de Educação de extinguir a estrutura do PMEA, o que dificultou a integração de suas salas de alfabetização às demais das escolas e provocou um atraso no início do atendimento em 1993.

Além disso, as equipes das escolas não estavam preparadas para desenvolver a alfabetização de jovens e adultos de acordo com os pressupostos do PMEA. Houve muitos tropeços e, conseqüentemente, uma desmobilização dos alunos, provocando o fechamento de várias salas.

A Secretaria de Educação, percebendo, então, que a decisão de desativar o PMEA não havia alcançado resultados positivos e pressionada pelos ex-alunos e ex-estagiários, que se mobilizaram para reivindicar a continuidade do programa, resolveu, a partir do segundo semestre de 1993, reativar o PMEA e formar uma nova equipe de trabalho para reiniciar as atividades.

Nesse momento, começou um trabalho de reestruturação do PMEA e de recuperação da sua credibilidade junto à comunidade.

A coordenação realizou nova seleção de estagiários a fim de constituir suas equipes de trabalho, e, gradativamente, as salas foram sendo reabertas. Aquelas salas

que foram se adaptando à estrutura das escolas continuaram o seu atendimento, mas com um assessoramento realizado pela coordenadora, que mantinha contato direto com os supervisores das escolas municipais.

Devido a todos esses problemas, o PMEIA realizou, no segundo semestre de 1993, um atendimento reduzido, contando apenas com 21 salas de alfabetização. (PMEIA, 1994)

Nessa nova etapa, o programa contava com uma coordenadora, uma supervisora pedagógica e aproximadamente 40 estagiários, que atuavam na equipe pedagógica e na equipe de campo. A coordenação passou a acompanhar os trabalhos mais de perto, reunindo-se, sistematicamente, com a equipe pedagógica e a equipe de campo. A supervisora pedagógica orientava e acompanhava o trabalho dos professores, tarefa que antes era executada pelo monitor pedagógico, restringindo a atuação dos estagiários à sala de aula ou às atividades de pesquisa e mobilização, que também passaram a ser desenvolvidas por uma única equipe.

O tempo de duração das salas de aula também foi alterado e as turmas passaram a funcionar por cerca de 12 (doze) a 18 (dezoito) meses, dependendo do ritmo de aprendizagem dos alunos e do número de pessoas atendidas. Caso a sala apresentasse um número pequeno de alunos (inferior a 6 pessoas) e não houvesse outras pessoas interessadas, os alunos eram encaminhados para outra sala próxima à sua residência ou trabalho.

A Coordenação do PMEIA retomou a proposta pedagógica que havia sido delineada em 1991 e 1992 e reiniciou o processo de formação continuada dos estagiários, orientando-os a desenvolverem uma prática alfabetizadora na perspectiva construtivista. Também foram resgatadas as contribuições de Paulo Freire¹⁴: a relação dialógica, o respeito à cultura do aluno, a problematização da realidade, enfim, a educação como um ato político.

O processo de formação continuada dos estagiários continuou sendo desenvolvido por meio das visitas da supervisora pedagógica às salas de aula, das

¹⁴ Esses conceitos podem ser apreendidos em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980. _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

reuniões pedagógicas e das reuniões mensais. Entretanto, havia grande rotatividade dos estagiários, pois, vencido seu contrato de trabalho de 6 (seis) meses, estes nem sempre tinham interesse em renová-lo, dificultando muito a continuidade do processo. Era difícil desenvolver uma proposta de formação continuada em grupo, pois estavam sempre entrando novos estagiários ansiosos em relação às questões básicas da sala de aula, reivindicando soluções imediatas e práticas.

A minha experiência profissional nesse programa possibilitou-me constatar que os professores utilizavam grande parte das reuniões pedagógicas para falar de suas dificuldades, elaborar atividades e confeccionar materiais. O processo de reflexão da prática pedagógica e os momentos de estudo aconteciam de forma fragmentada e sem continuidade, deixando muito a desejar no que se refere à construção de uma nova proposta pedagógica pelo grupo.

Outro agravante era o fato de que as supervisoras também não possuíam experiência com a alfabetização de jovens e adultos, o que comprometia a orientação pedagógica. Os estagiários esperavam que as supervisoras lhes “ensinassem” como alfabetizar, no entanto elas também não sabiam e, muitas vezes, influenciadas pela onda do “construtivismo”, argumentavam que para alfabetizar não existem receitas, que o professor, segundo o discurso recorrente, precisava construir o seu caminho.

Conforme o relato de uma das supervisoras que atuava em 1994, as salas eram abertas com um número significativo de interessados, cerca de 20 pessoas ou mais, variando de acordo com o local. Entretanto, logo após o início das aulas, acontecia uma evasão muito alta, o que angustiava os professores e supervisoras.

Essa alta taxa de evasão estava relacionada também ao despreparo profissional dos estagiários e supervisoras, que evidenciavam a permanência de concepções tradicionais no campo da educação de jovens e adultos, segundo as quais o processo de alfabetização pode ser desenvolvido por qualquer pessoa que saiba ler e escrever.

Alfabetizar jovens e adultos requer saberes e habilidades específicas, diferentes das empregadas na alfabetização de crianças. Não se pode querer alfabetizar um adulto com apenas boa vontade e compromisso, é preciso mais do que isso. É preciso conhecimentos específicos acerca da língua escrita, da Matemática, das Ciências Sociais e Naturais, sobre a aprendizagem cognitiva dos adultos, sobre os métodos de ensino e também, é claro, compromisso e paixão pelo trabalho.

Os dizeres de Van der Pool parecem confirmar isso:

não basta ser “voluntário”, por mais boa vontade que tenha, para ser um “bom alfabetizador”. Mesmo experiências com universitários têm resultado em fracasso. Trata-se de uma arte delicada que exige competências e habilidades especiais. (1997: 159)

Ainda de acordo com a minha experiência profissional, posso afirmar que os estagiários do PME A tinham muito compromisso e entusiasmo com o trabalho. Formavam uma equipe jovem e politizada, sensível aos problemas de seus alunos e com forte desejo de realmente alfabetizá-los. No entanto, faltavam-lhes as ferramentas básicas, os saberes teórico-práticos para desenvolverem o seu trabalho.

Como nos afirmam Tardif et al.,

o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos da ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (1991:221)

Alguns estagiários foram construindo esses saberes na prática, na vivência da sala de aula e alcançaram bons resultados. Muitos, por não saberem como alfabetizar e por não terem um método, um referencial a seguir, foram improvisando atividades ora extremamente tradicionais, ora mais “construtivistas”, moviam-se de um extremo a outro, sem saberem ao certo o ponto de chegada.

Quando os estagiários começavam a superar seus conflitos e angústias, dando contornos à sua prática pedagógica e alcançando resultados positivos, normalmente, estava chegando o momento de se desligarem do Programa. Essa rotatividade e instabilidade provocava uma desestruturação do trabalho desenvolvido em sala de aula, comprometendo a qualidade do ensino. Não há registro dos resultados alcançados com o trabalho dos estagiários, ou seja, não se sabe o número de pessoas que realmente foram alfabetizadas e qual foi a qualidade desse atendimento. Os dados consultados registram apenas o número de pessoas atendidas a partir de 1994.

Número de alunos atendidos no PME A a partir de 1994

ANO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE SALAS
1994	317	25
1995	406	28
1996	487	29
1997	520	34
1998	369	22
1999	447	32

Fonte: arquivos do PME A/SME/Uberlândia, 2000

Esses dados comprovam que, a partir da sua reativação, o PME A realizou um atendimento escolar mais restrito, longe do vultoso atendimento realizado no seu primeiro e segundo ano de atuação. Essas oscilações demonstram como a alfabetização de jovens e adultos é tratada na política educacional desenvolvida pelos poderes públicos do Brasil.

A consolidação de uma experiência com a educação de jovens e adultos

Ao longo do período de 1994 a 1996, a nova equipe interna do PME A foi gradativamente ampliada e o trabalho estruturou-se de forma mais eficiente. As supervisoras pedagógicas foram construindo seus saberes profissionais no cotidiano de suas ações e adquiriram uma experiência significativa com a alfabetização de jovens e adultos, o que favoreceu uma melhor formação dos estagiários.

Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação criou a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos - CEJA, que passou a coordenar e orientar todo o atendimento escolar a essa faixa etária no município. Essa coordenação promoveu cursos de formação para os educadores, mostra de trabalhos e encontros culturais que envolviam os alunos e professores de várias modalidades do ensino para jovens e adultos, ganhando destaque na estrutura da Secretaria.

O PME A, especificamente, apresentou um desenvolvimento significativo nesse ano. Com a criação da CEJA, foi realizado um levantamento do nível de escolaridade

dos funcionários da Prefeitura, o que favoreceu a abertura de salas de alfabetização e pós-alfabetização no interior das repartições públicas. A intenção era garantir que os funcionários tivessem, no mínimo, o acesso à educação básica.

Várias empresas, entidades e sindicatos entraram em contato com essa Coordenação, solicitando a abertura de salas do PME.A. Novas parcerias foram efetivadas e a credibilidade do programa junto à comunidade foi resgatada. (Coordenação da EJA, 1995)

Entretanto, a equipe do PME.A, ao avaliar o trabalho desenvolvido em 1993 e 1994, concluiu que a formação continuada dos estagiários não estava alcançando resultados satisfatórios, o que comprometia a sua atuação em sala de aula.

Embora houvesse um espaço na carga horária dos estagiários destinado a orientação, estudo e troca de experiências, a falta de conhecimentos teóricos acerca da alfabetização não lhes permitia um real aproveitamento desse espaço, transformando-o em um momento de “troca de receitas”, sem grandes contribuições para sua prática pedagógica. Frente a essa realidade, a equipe de supervisoras elaborou, em 1995, um projeto de capacitação que visava oportunizar ao estagiário a aquisição de conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino da leitura escrita.

Na justificativa desse projeto, a equipe afirma que os conhecimentos, adquiridos em seus cursos de graduação pelos estagiários nem sempre relacionavam-se com o trabalho de alfabetização e que a maioria deles iniciava sua prática sem ter claros aspectos importantes, como:

- Qual o objeto da alfabetização? O que é ler e escrever? Qual a sua função?
- Qual a concepção de alfabetização em que eu acredito? Quais as implicações políticas dessa concepção?
- Quem é meu aluno? Como ele aprende?
- Qual a postura que eu adoto frente ao processo de alfabetização? (Projeto de Capacitação para estagiários do PME.A, 1995: s/p)

Assim, o projeto de capacitação previa o desenvolvimento de ciclos de estudo sistematizados e seqüenciados, que seriam realizados semanalmente com os estagiários, visando a uma formação teórica mais substancial.

No que se refere à formação contínua dos educadores, Pimenta afirma que

a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, a situação de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (1999:16)

A afirmação da autora relaciona-se diretamente ao projeto em questão. A minha experiência como formadora nesse projeto de capacitação permitiu-me constatar que, embora nosso objetivo principal fosse alterar a prática pedagógica dos estagiários, na maioria das vezes não conseguíamos estabelecer uma relação entre os estudos realizados e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das salas de aula. Embora os ciclos de estudo fossem planejados com antecedência e utilizássemos várias dinâmicas, na prática alcançamos pequenos resultados, quase nulos.

Ainda no início do desenvolvimento do projeto de capacitação, a coordenação do PMEA foi informada pela Secretaria Municipal de Educação que, em virtude de uma revisão nos convênios com a UFU e FIT, apenas os estagiários dos cursos de Pedagogia ou Letras poderiam continuar atuando no programa. Em função dessa revisão, a maioria dos estagiários desligou-se do programa em dezembro de 1995. Todo o trabalho anterior de formação do alfabetizador se perdeu e as equipes de campo e pedagógica ficaram praticamente sem pessoal para desenvolver suas atividades.

Em 1996, em decorrência da política de contenção de gastos adotada pela Prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação limitou o atendimento do PMEA, estabelecendo que, naquele ano, só poderiam funcionar 40 salas de aula e que novas salas só seriam abertas mediante o fechamento de outras. (PMEA, 1996)

Para resolver a demanda de pessoal para trabalhar no PMEA, a Secretaria passou a contratar, em regime de dobra de turno, professoras efetivas da rede municipal para atuarem na equipe pedagógica.

Já a equipe de campo, que realizava as atividades de pesquisa e mobilização, não recebeu funcionários, deixando de existir. As suas atividades foram gradativamente assumidas pela supervisora da sala, que passou a criar alternativas para mobilizar a comunidade, como colar cartazes em locais de movimento, distribuir panfletos, visitar alunos, anunciar o funcionamento da sala de aula em cultos, missas e outros eventos que aconteciam no bairro.

O PMEIA passou a contar apenas com a equipe pedagógica, que era composta por supervisoras efetivas, alguns estagiários dos cursos de Letras e Pedagogia e professoras efetivas da rede municipal.

As professoras efetivas foram contratadas para cumprir uma carga horária de quatorze horas semanais, sendo doze horas e meia destinadas ao trabalho em sala de aula e uma hora e meia ao cumprimento do módulo pedagógico junto à equipe de supervisão.

Essas professoras só haviam atuado no ensino fundamental de crianças e adolescentes ou na educação infantil. Assim, um novo desafio foi lançado para a equipe interna do PMEIA: preparar essas profissionais para atuarem na alfabetização de jovens e adultos, para que suas práticas não fossem uma mera transposição do ensino desenvolvido com as crianças. Uma transposição que seria pedagogicamente inadequada, pois concebe o adulto como uma criança parada no tempo, desprovida de saberes, de experiências. E com frequência essa postura leva à infatilização do processo de alfabetização dos jovens e adultos¹⁵.

Segundo Pimenta,

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (1999:18)

Entretanto, a equipe de supervisoras do PMEIA constatou que, embora as professoras tivessem habilitação profissional para o exercício do magistério, elas não

¹⁵ Sobre isto ver: BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez /Editora UFPr, 1996

tinham nenhuma formação específica para atuarem na educação de jovens e adultos. E mais, em função de suas experiências, já haviam cristalizado algumas concepções sobre o ensino da leitura e escrita, apresentando dificuldade e resistência em compreender e efetivar a proposta pedagógica do PME A.

Novamente foi necessário reiniciar todo o trabalho de formação e a equipe de supervisoras optou por resgatar o projeto de capacitação que estava sendo desenvolvido com os estagiários, uma vez que, surpreendentemente, as professoras efetivas apresentavam muitas das dificuldades dos estagiários.

Outros fatores dificultaram ainda mais desenvolver o projeto. Como as professoras efetivas só tinham que cumprir uma hora e meia de módulo por semana, era impossível realizar o estudo e esclarecer suas dúvidas nesse curto tempo. Optou-se, então, por realizar um módulo quinzenal com um carga horária de três horas, mas não foi possível conciliar o horário e o dia para que elas cumprissem o módulo.

O projeto de capacitação tornou-se inviável e cada supervisora passou a realizar o trabalho de formação por meio de ações isoladas, fragmentadas, sem uma articulação com os demais profissionais. Além da dificuldade em viabilizar uma proposta de formação adequada para o novo quadro de professoras, novos entraves apareceram. O transporte que levava a equipe de supervisoras até as salas de aula foi reduzido e as visitas passaram a acontecer quinzenalmente, prejudicando o acompanhamento do trabalho. Os materiais escolares destinados ao trabalho em sala de aula eram escassos e muitas vezes faltavam recursos básicos, como giz, matriz e folha sulfite.

Com tantas dificuldades para a efetivação do trabalho, a equipe do PME A encerrou o ano de 1996 desmotivada e com receio de que o programa, mais uma vez, fosse extinto, visto que a sua continuidade dependida apenas do interesse e vontade política do próximo Prefeito. (PME A, 1996)

Novas cores e matizes na continuidade dessa história

Em 1997, o município de Uberlândia volta a ser administrado pelo Sr. Virgílio Galassi, prefeito que havia implantado o PME A na gestão de 1989-1992.

Embora à frente da Secretaria Municipal de Educação estivesse a educadora Ilar Garotti, a educação de jovens e adultos não foi considerada uma prioridade nessa gestão. O PME A continuou suas atividades, mas a sua equipe não recebeu apoio e nem incentivo para efetivar um trabalho de alcance significativo.

Os convênios com a UFU e FIT foram cancelados e os poucos estagiários que ainda atuavam no PME A foram definitivamente desligados. O programa passou a funcionar apenas com professoras efetivas. Entretanto, as que já haviam atuado em 1996 e que estavam vinculadas ao ensino fundamental foram impedidas de continuar sua atuação em 1997.

Em função da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹⁶, que obrigou os municípios a aplicarem 60% dos recursos exclusivamente no pagamento de professores que exerciam atividades no ensino fundamental de crianças e adolescentes, a Secretaria Municipal de Educação optou por separar as contas correntes desses servidores municipais, a fim de facilitar a fiscalização do cumprimento desse preceito legal.

As professoras que atuavam no PME A assinavam um contrato de extensão do seu cargo efetivo. Assim, a alternativa que a Secretaria encontrou para o impasse criado foi determinar que apenas os educadores que atuassem na educação infantil, nível de ensino não coberto pelo fundo, fossem contratados para trabalhar no PME A.

A instituição do FUNDEF, ocorrida em dezembro de 1996, explicitou a desobrigação do Estado com o financiamento da educação para pessoas jovens e adultos. Os recursos do Fundo são destinados ao financiamento da educação básica das crianças e adolescentes, embora não haja impedimento para que parte do financiamento seja utilizado na educação fundamental de jovens e adultos.

De acordo com Haddad,

¹⁶ A Lei 9424/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, no âmbito de cada estado, município, e Distrito Federal. Segundo Vieira, o FUNDEF é um fundo de natureza contábil que se destina ao financiamento da educação do país, reunindo 15% dos impostos arrecadados por estados e municípios, que são redistribuídos conforme o número de alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental. (2000:113)

o que não é permitido é considerá-la na contagem do número de alunos a serem beneficiados com o Fundo. Resta saber qual município retirará, da minguada parcela destinada à educação das crianças, recursos para a educação de jovens e adultos. (1999:11)

A alternativa encontrada pela Secretaria Municipal de Educação provocou uma nova desestruturação do trabalho. Foi necessário contatar os professores que atuavam na educação infantil, verificando quem tinha interesse em dobrar turno atuando no PME.A. Como a demanda por professores era grande, não houve critérios para a seleção desses novos profissionais e mais uma vez o trabalho de formação teve que ser reiniciado.

Ainda no início do ano letivo de 1997, a Secretaria de Educação determinou que as salas do PME.A, que funcionavam no interior das escolas municipais, só poderiam continuar o atendimento caso a instituição não oferecesse o ensino noturno de 1ª a 4ª série. A Secretaria entendia que o PME.A estava realizando um atendimento paralelo ao da escola e que isso comprometia o orçamento do Município.

A Coordenação do Programa argumentou que a sua clientela era composta, em sua maioria, por adultos e idosos e que esses alunos não se adaptavam à estrutura do ensino regular de suplência, que atendia, majoritariamente, adolescentes e jovens. Argumentou, ainda, que o período de seis meses destinados à 1ª série era insuficiente para a alfabetização dos alunos. Entretanto, a Secretaria manteve a sua decisão e algumas salas do PME.A foram fechadas.

No ano de 1998, a Superintendência de Educação do Estado de Minas Gerais suspendeu o atendimento escolar das quatro séries iniciais do ensino fundamental para jovens e adultos, fechando as escolas estaduais que funcionavam no noturno.

A ação da Superintendência apoiou-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, aprovada em dezembro de 1996, que apresentou uma divisão clara de responsabilidades entre a União, os estados e municípios na oferta da educação no ensino fundamental. De acordo com essa divisão, os municípios deveriam, prioritariamente, responsabilizar-se pela promoção do ensino fundamental.

Em consequência dessa medida, ocorreu uma demanda muito grande por escolarização inicial de jovens e adultos na rede escolar do município.

As salas do PME A tiveram um aumento considerável de alunos, sendo necessário abrir mais de uma sala de aula no mesmo local, face ao número de pessoas que solicitavam atendimento escolar, principalmente nos bairros periféricos .

Essa explosão do número de jovens e adultos procurando por escola levava a equipe do PME A a acreditar que era necessário ampliar o atendimento, abrindo não apenas salas de alfabetização, mas também de pós-alfabetização. A maioria dos alunos que procurava as salas do programa já possuía conhecimentos iniciais de leitura e escrita, apresentando dificuldades para utilizá-los no dia-a-dia de suas vidas. Era necessário, então, ampliar o tempo de escolarização para que realmente esses alunos fossem alfabetizados.

Segundo o documento “Diretrizes Nacionais para EJA”, elaborado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos em 1994,

a educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a comunicação e o esporte. (Gadotti e Romão, 2000: 119)

Entretanto a Secretaria Municipal de Educação não partilhava desse entendimento e passou a orientar a equipe de profissionais do PME A para restringirem sua atuação apenas à alfabetização, entendida como o ensino da leitura e escrita correspondente à 1ª série do Ensino Fundamental.

Assim, com a finalidade de avaliar o trabalho desenvolvido pela equipe do PME A, a Secretaria Municipal de Educação designou que esse programa passasse a ser acompanhado pela sua equipe de inspeção. Uma inspetora passou a visitar sistematicamente o programa, a fim de conhecer e analisar a sua estrutura e funcionamento, verificando o número de salas, o tempo de funcionamento destas e o número de alunos atendidos.

A equipe do PME A percebia que cada vez mais a sua autonomia estava limitada e que a Secretaria de Educação não tinha interesse em ampliar o atendimento realizado.

A experiência profissional no programa leva-nos a concluir que, na verdade, era como se o PME A funcionasse como um cartão de visitas da Prefeitura. Em época de eleição, ou em outros momentos de interesse político, era muito badalado e comentado,

em outras, nem parecia existir, recebendo pouca atenção da Secretaria Municipal de Educação.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação extinguiu a CEJA, e o PME A passou a ser coordenado pela direção do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE¹⁷.

A extinção da CEJA expressou uma política de centralização e hierarquização da Secretaria, que submeteu à direção do CEMEPE a coordenação direta de todos os projetos educacionais que eram desenvolvidos por profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

A equipe do PME A deixou de ter uma coordenação própria e todas as suas ações passaram a depender da autorização da direção do CEMEPE. A excessiva centralização e burocratização dificultaram a continuidade do trabalho, causando um clima de desesperança e apatia no grupo.

Mesmo com todas essas dificuldades, as supervisoras buscaram organizar algumas ações de formação que pudessem minimizar as dificuldades que as professoras enfrentavam no cotidiano das suas salas de aula. As professoras, por estarem vinculadas à educação infantil, tinham uma forte tendência a desenvolver a alfabetização de jovens e adultos nos moldes da alfabetização das crianças.

A equipe de supervisoras propôs, então, o estudo da proposta curricular para educação de jovens e adultos – 1º segmento do ensino fundamental¹⁸ – editada pelo MEC, uma vez que esse documento contém a sistematização das idéias defendidas pelo grupo. Essa proposta foi lida e discutida pelas professoras e supervisoras ao longo dos módulos pedagógicos, tornando-se suporte teórico para as práticas de alfabetização desenvolvida nas salas de aula do PME A.

¹⁷ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE foi criado em 14 de março de 1991 e oficializado em 15 de janeiro de 1992 através do decreto nº 5338. Com o objetivo de garantir a formação permanente dos profissionais do ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia e desenvolver a coordenação de projetos e programas educacionais, o CEMEPE está instalado à Av. Professor José Inácio de Souza, 1958, Bairro Brasil, oferecendo uma infra-estrutura adequada para o atendimento a aproximadamente 625 pessoas por turno.

¹⁸ A referida proposta é uma obra produzida por uma equipe de profissionais com experiência na EJA e formação de professores da Ação Educativa, organização não governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. O documento constitui-se em referencial para elaboração de programas de educação de jovens e adultos, para o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores desta modalidade de ensino.

Além desse estudo, foram promovidas palestras, troca de experiências e um *Workshop* da educação de jovens e adultos, visando favorecer uma formação mais adequada para as alfabetizadoras.

Fiorentini et al. afirmam que,

ao se reconhecer a complexidade do trabalho docente, num contexto da atividade profissional, surge a necessidade de encarar a educação continuada sob um outro olhar: não se trata de retirar o professor do seu contexto de trabalho e transmitir-lhe uma série de teorias e modelos para serem aplicados em sala de aula, mas, ao contrário de promover momentos de reflexão, e explicitação e problematização de seus saberes, experiências, crenças-concepções sobre a prática pedagógica. Dessa forma, busca-se aproveitar o que o professor traz de sua prática: deixá-lo falar e desafiá-lo a refletir sobre a mesma, sobre suas necessidades e seus problemas. (s/d: 6-7)

Desafiada por essa nova concepção no campo da formação profissional, a equipe do PMEIA encerrou suas atividades no ano de 1999, convicta de que era necessário rever a prática de formação contínua de suas alfabetizadoras, visando não apenas a uma maior qualidade de suas ações, mas também à construção de uma proposta curricular específica, ou seja, a construção de um caminho que apontasse novos rumos para essa história.

A estrutura e funcionamento do PMEIA dez anos depois... O que ficou da história?

Ao longo de seus dez anos de existência (1990-2000), o PMEIA passou por várias reestruturações, tanto no sentido de procurar desenvolver uma proposta adequada à alfabetização de jovens e adultos, como pelos diversos interesses políticos dos dirigentes da cidade.

Atualmente, o PMEIA rompe com o modelo rígido de escola e apresenta uma estrutura educacional diferente daquela empreendida na educação formal. A carga horária das aulas é de duas horas e trinta minutos diárias, perfazendo doze horas e trinta minutos e o horário de funcionamento das salas varia de acordo com o interesse e necessidade dos alunos. Em 2000, o atendimento escolar foi realizado em 27 salas de aula descentralizadas, localizadas em vários bairros da cidade, envolvendo aproximadamente 470 alunos.

O Jornal "O Município", órgão oficial do município de Uberlândia, publicado em 25 de julho de 2000, relata:

nos últimos nove anos, o PME A atendeu 7.725 alunos e neste ano a meta é alfabetizar mais 700 alunos. Na sua operacionalidade, o programa destaca-se pelos horários flexíveis, conteúdos vinculados à prática social, salas próximas às residências e local de trabalho dos alunos, menos carga horária e estrutura educacional diferente da estabelecida pelo ensino formal. O trabalho educativo é desenvolvido pela equipe pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEP) e inclui acompanhamento das atividades em sala de aula, atualização dos profissionais envolvidos, organização de estudos, reuniões, encontros, seminários, cursos e mostras, atividades culturais, intercâmbio entre as diversas salas e divulgação dos talentos e habilidades dos alunos. (p. 01)

Em geral, as turmas apresentavam um número pequeno de alunos, de 10 (dez) a 25 (vinte e cinco). Esses jovens e adultos encontravam-se em sua maioria entre os 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos de idade e muitos eram migrantes de outros estados, principalmente da região nordeste do país.

Trata-se de uma população de baixa renda, que exerce atividades profissionais ligadas ao comércio, prestação de serviços, construção civil e reside em bairros periféricos da cidade.

A maioria dos alunos já possuía experiência escolar, tendo passagens acidentadas pelo ensino regular, do qual foram excluídos ou se evadiram por diversos motivos, como inexistência de escola próxima à residência, inadequação do sistema escolar à realidade do aluno(a) trabalhador(a) e, no caso das mulheres, dedicação às atividades domésticas e educação dos filhos, entre outros. Essa clientela apresenta expectativa de melhoria das condições de vida via processo de escolarização.

A partir de 2000, o trabalho vem sendo desenvolvido por uma equipe 4 pedagogas e 30 professoras, sendo 3 delas voluntárias. As pedagogas são funcionárias efetivas do CEMEPE e as professoras são contratadas semestralmente, o que provoca uma alta rotatividade no quadro de pessoal do PME A¹⁹.

A abertura das salas de aula ocorre a qualquer época do ano de acordo com a demanda das comunidades, instituições filantrópicas e empresas.

¹⁹ No quadro de funcionários do PME A são denominadas de pedagogas as funcionárias efetivas, formadas em Pedagogia, que orientam e acompanham o trabalho das professoras alfabetizadoras.

As salas que funcionam no local de trabalho dos alunos são mantidas com recursos da própria empresa, que é responsável, inclusive, pela contratação do professor. Neste caso, o PMEIA fornece apenas o acompanhamento pedagógico do trabalho, que é realizado por uma de suas pedagogas.

Nos demais locais, a Prefeitura disponibiliza o mobiliário e os professores para realizarem o atendimento escolar, bem como o acompanhamento de uma das pedagogas do PMEIA.

Em alguns locais, o trabalho é realizado por voluntários que procuram o PMEIA com as turmas já formadas, possuindo local e estrutura para realizar o atendimento, solicitando apenas assessoria pedagógica.

O ingresso do aluno nas turmas pode ocorrer em qualquer época do ano letivo e a duração do curso de alfabetização é diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

As salas só são fechadas quando não existe demanda por alfabetização de jovens e adultos. Em muitos bairros da cidade, existem salas que já atendem por mais de 4 (quatro) anos consecutivos, uma vez que a cidade recebe um número expressivo de migrantes.

Em função da demanda, alguns locais possuem mais de uma sala em funcionamento. Nesse locais, o critério para a formação das turmas é o grau de conhecimento que os alunos possuem sobre o sistema da escrita e não existe a seriação escolar. Nos locais em que funciona apenas 1(uma) sala, há diferentes níveis de alfabetização, exigindo do professor a capacidade de realizar um atendimento que contemple as necessidades de cada aluno(a).

Por ser um programa de alfabetização informal, o PMEIA não fornece nenhuma documentação escolar aos seus alunos, não existindo, então, preocupação com a avaliação quantitativa do processo escolar, mas sim com o desenvolvimento dos alunos, ou seja, a avaliação é processual e diagnóstica.

Romão (1998) esclarece que, nesta perspectiva,

a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor - mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de "erros", no sentido de vencer e refazer seus procedimentos de educador (p. 88)

Após frequentar a sala do PME A, o aluno é incentivado e orientado a dar continuidade ao processo de escolarização por meio de matrícula no ensino regular para jovens e adultos. Os alunos interessados são encaminhados para as escolas municipais mais próximas de sua residência, para realizarem um teste de enturmação, por meio do qual é regularizada a sua vida escolar, permitindo a continuidade dos estudos.

Segundo uma das supervisoras do PME A, os alunos encontram grandes dificuldades para se adaptarem ao ensino regular e, depois de algumas tentativas frustradas, muitos acabam retornando e pedindo para continuar estudando nas salas do Programa. Certamente, esse índice é revelador do despreparo dos profissionais, da falta de uma estrutura escolar e da ausência de métodos pedagógicos que facilitem o acesso e permanência dos alunos trabalhadores nas escolas regulares, promovendo uma real escolarização dessa faixa etária.

Com toda essa estrutura diferenciada, o PME A visa inserir no processo de alfabetização os jovens e adultos que não tiveram oportunidade em idade própria, permitindo-lhes um desenvolvimento gradual, de acordo com sua realidade, interesse e ritmo, facilitando a sua atuação no contexto sociocultural.

Baseadas nas orientações da Proposta Curricular para Educação de Jovens do MEC, as professoras do PME A buscam construir uma metodologia de trabalho que dê conta da diversidade de interesses e necessidades de seus alunos.

Assim, o currículo é organizado a partir do estudo de temas e não de disciplinas isoladas, como é comum nos ambientes escolares. E o processo de alfabetização é desenvolvido numa perspectiva construtivista, no qual o domínio do sistema de escrita é visto como um saber que o alfabetizando constrói em contato direto com a leitura e a escrita, mediado pela ação do professor.

Essa concepção de educação, de aprendizagem e currículo

passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar, pois se constroem conhecimentos a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. O processo ensino-aprendizagem parte do conhecimento dos alunos, das "experiências feitas", e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, não o assimilando, mas recriando-o e reelaborando-o. (Caderno Pedagógico, 1997: 18)

Após tantas idas e vindas, este Programa se afirmou como uma proposta de trabalho comprometida com a alfabetização das populações economicamente menos favorecidas de Uberlândia.

No entanto o caráter informal do PMEIA não garante a continuidade do atendimento e, a cada ano que se encerra, os profissionais e alunos envolvidos vivem uma grande expectativa, pois não sabem como serão as próximas cenas dessa história. A situação de instabilidade do PMEIA, na verdade, revela a ausência de uma política pública nacional comprometida com a educação de jovens e adultos.

Como afirma Soares (1999), em geral as iniciativas municipais assumem a educação de jovens e adultos como uma política de governo, ou seja, como prioridade daqueles que se encontram à frente das administrações públicas em um determinado período. É necessário, entretanto, que a educação de jovens e adultos seja assumida como uma política de Estado, independente do interesse e vontade política dos dirigentes municipais.

Ao assumir a educação de jovens e adultos como uma política pública de Estado, o nosso país estará, apenas, assegurando a essa parcela da população um direito subjetivo que foi conquistado desde 1988: o acesso ao ensino gratuito e obrigatório independente da idade do candidato.

No próximo capítulo, a partir das narrativas das alfabetizadoras do PMEIA, analiso os saberes e as práticas pedagógicas destas profissionais, sujeitos que através da sua experiência profissional contribuem para construção da história da educação de jovens e adultos em nosso país, no contexto atual de instabilidade econômica, de aprofundamento das contradições sociais e da desobrigação do Estado com as políticas públicas para o atendimento dos setores sociais menos favorecidos.

As vozes das professoras alfabetizadoras desvelam dimensões significativas para o processo de reconstrução das práticas sociais e educativas.

CAPÍTULO III

Ser Alfabetizadora do PME A: saberes e fazeres

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

A alfabetização de jovens e adultos, assim como outras áreas da educação escolar, requer do(a) professor(a), compreendido(a) como mediador(a) do processo ensino-aprendizagem, um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, um saber-ser e um saber-fazer específicos da atividade docente.

Segundo Gauthier (1988), esses saberes em conjunto, comumente designados de saberes da docência, *“formam uma espécie de reservatório no qual o(a) professor(a) se abastece para responder a uma exigência de sua situação concreta de ensino”*(p.28).

O saber docente é, portanto, plural, composto de vários outros que se interconectam e se cruzam, formando uma rede de conhecimentos multifacetada que serve de base para o processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender o processo de constituição, construção e (re)significação dos saberes dos(as) professores(as) que alfabetizam jovens e adultos, analisarei as narrativas de quatro alfabetizadoras do PME A, no contexto sócio-político e educacional investigado.

Alexandra, Márcia Almeida, Márcia Augusto e Nilva, as protagonistas deste estudo, são quatro mulheres-professoras, com histórias e experiências de vida diferentes, com trajetórias profissionais singulares. Pessoas que se tornaram

alfabetizadoras de jovens e adultos e que, apesar das diferenças, partilham experiências comuns, próximas, são co-autoras da história do PME A²⁰.

As narrativas orais, transcritas e registradas nesta Dissertação, falam de trilhas percorridas, de saberes construídos no exercício do ofício de alfabetizar jovens e adultos. As professoras rememoram suas experiências escolares como alunas, os processos de formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Seus depoimentos são impregnados de certezas e dúvidas, alegrias e tristezas. Revelam o sentido que cada uma delas atribui ao seu modo de ser e estar na profissão.

Como nos tornamos alfabetizadoras de jovens e adultos?... trilhas percorridas

Esta questão não é minha e nem é nova. Inspirei-me nos diálogos, nas vivências e nas obras que, com estas ou outras palavras, já exploraram a questão²¹.

Fontana (2000) lembra que cada professor(a) tem uma trajetória própria, aspectos únicos na constituição do seu ser profissional. Nessas trajetórias, a história vai se tecendo com permanências e rupturas, ou seja, o profissional da educação é gestado, tem uma história, tem uma constituição política e social.

Nesse sentido, indago: Qual(is) caminho(s) que as protagonistas deste estudo percorreram até tornarem-se alfabetizadoras do PME A?

Vejamos as histórias:

²⁰ Para maiores informações sobre as protagonistas desse estudo consultar a introdução dessa dissertação na página 12.

²¹ Dentre os autores que exploraram esta temática, destacamos: Vasconcelos et al. *Como me fiz Professora*. Rio de Janeiro: PP&A Editora, 2000; Fontana, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos Professora?* Belo Horizonte: Autêntica: 2000; Fonseca, Selva Guimarães. *Ser Professora de História: vidas de mestres brasileiros*. São Paulo, 1996; Santos, Sônia Maria dos. *História de Alfabetizadoras: entre saberes e práticas*, São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).

Eu fiz até o 5º ano de Economia em uma faculdade particular aqui em Uberlândia e por falta de condições financeiras parei o curso. Nesse meio tempo, me casei e, para não ficar parada de tudo, comecei a dar aulas particulares de Matemática, Português, etc. Então decidi fazer um curso de Educação na UFU, escolhi Pedagogia. Quando estava cursando Pedagogia, surgiu a oportunidade de trabalhar como estagiária no PME. Então, não escolhi trabalhar com a EJA, apareceu a oportunidade e me atraiu. Hoje penso que essa atração tem a ver com parentes que eu tenho com 50, 60 anos, que não sabem escrever o nome. (Márcia Augusto)

O relato da professora Márcia Augusto revela que o tornar-se alfabetizadora de jovens e adultos é marcado por circunstâncias sociais, por determinantes que influenciam trajetórias profissionais: *“fiz até o 5º ano de Economia e, por falta de condições financeiras, parei o curso(...) para não ficar parada comecei a dar aula particular.”*

Sobre essa questão, Fonseca (1996) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional e a formação, às vezes, são reordenados ou ajustados às possibilidades colocadas pelas condições concretas de vida. Muitas vezes, a escolha da profissão de professora está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular.

Nossa protagonista conta que *“não escolheu trabalhar com EJA”*, esta foi uma oportunidade que apareceu ao longo de sua trajetória, marcada por circunstâncias, coincidências e acasos.

Também a professora Alexandra, outra protagonista deste estudo, teve sua trajetória marcada por circunstâncias, acasos e possibilidades. Ela narra os caminhos percorridos até constituir-se alfabetizadora de jovens e adultos da seguinte maneira:

Eu cursei o Magistério e Pedagogia e, recentemente, terminei o curso de Fisioterapia. Na educação, eu trabalhei durante nove anos com a educação infantil e me identifiquei bastante. Naquela época eu era considerada uma menina dentro da escola, eu cantava, dançava, sentava no chão... Depois trabalhei no Magistério. Era aquela época em que se falava que o Magistério iria acabar e que os professores seriam formados só a nível superior. Meus alunos estavam perdidos e não sabiam o que fazer. Eu procurava mostrar para eles a prática, o que é uma sala de aula e sempre incentivava-os a realmente fazerem o estágio profissional, e não apenas fazerem de conta. Quando realmente se encerrou o curso de Magistério na Prefeitura, eu tive que ser deslocada para outro lugar, já que eu era concursada. Então vim para o CEMEPE e aqui um dos locais que eu poderia estar trabalhando era o PME.A. Na época, fiquei meio assustada, eu já trabalhava com jovens e adultos, mas alfabetizar era outra realidade. E após várias leituras e conversas com a equipe do PME.A, aceitei o desafio. Eu sou muito destas coisas de desafio, eu nunca abandono, gosto de buscar coisas novas, mesmo que seja difícil eu gosto de desvendar o novo. Há três anos estou no PME.A e a cada dia é uma descoberta nova. (Alexandra)

As professoras Márcia Augusto e Alexandra percorreram caminhos distintos, histórias singulares tecidas em tempos e espaços diferentes. Entretanto, na singularidade de cada narrativa, percebe-se que as circunstâncias, os acasos e possibilidades modelaram a constituição profissional dessas alfabetizadoras.

Para Márcia Augusto, a possibilidade de estagiar no PME.A, quando era aluna do curso de Pedagogia, marcou o início de uma experiência profissional, permitindo a construção de saberes. Para Alexandra, a possibilidade de entrar para o PME.A, ainda que marcada por circunstâncias alheias a sua vontade, inaugurou uma nova etapa do seu desenvolvimento profissional, permitindo-lhe ressignificar os saberes adquiridos em experiências passadas, ou seja, reordenar seus conhecimentos, construir novos saberes, superar desafios, aprender pelo encontro com o novo, com o inusitado, o desconhecido. Como lembra Barth, *“cada indivíduo «entra» numa situação nova com a sua compreensão, o seu modo de ver as coisas, com a sua «música» e vai interpretar esta situação nova a partir de sua história,(...) a partir da sua partitura.”* (1993,71)

Se a constituição profissional das alfabetizadoras é marcada por condicionantes, por circunstâncias sociais, por possibilidades, ela também é mediada por sonhos, desejos e identificação, como mostra outra protagonista.

Quando cursava o 2º ano de Pedagogia comecei a ficar incomodada porque eu trabalhava no comércio. Eu pensava assim: Gente, isto não está certo, eu estou aprendendo tanta coisa legal aqui, eu preciso entrar para a área. Havia uma insatisfação, um desconforto. Mesmo trabalhando no comércio, às vezes eu me via como professora e alguns até me chamavam de professora. Ai surgiu uma oportunidade, o pessoal do PMEIA apareceu lá na UFU convidando os alunos para participarem de uma seleção de estagiários para atuarem no projeto. Eu me inscrevi e fui selecionada. Depois que me formei, prestei concurso na prefeitura e passei a atuar também com a educação infantil. Eu me identifiquei muito com as crianças de 4, 5 e 6 anos, mas a minha paixão é o trabalho com o adulto, acho que tenho mais habilidades, faz parte do meu perfil, a minha área é essa. Se tiver oportunidade, eu quero investir nesta área. Tanto que eu faço qualquer negócio para permanecer no PMEIA. (Márcia Almeida)

Na narrativa da alfabetizadora Márcia Almeida, destaca-se o desejo de tornar-se professora. Um desejo que pulsava, fazendo-a sentir-se incomodada, angustiada por atuar no comércio. Um desejo que a fez optar pelo curso de Pedagogia, área completamente distinta de sua experiência profissional. Um desejo que, aliado à oportunidade (acaso) de tornar-se uma estagiária do PMEIA, mediou sua constituição profissional. Seu depoimento também fala da identificação com o trabalho, da paixão pela educação de adultos. Sentimentos positivos, emoções vividas, que permitiram a essa professora permanecer no PMEIA e, principalmente, gostar de ser alfabetizadora.

Diferentemente, a professora Nilva destaca em sua narrativa outros componentes que mediaram a constituição do seu ser-alfabetizadora. Ela conta sobre a busca de novas experiências, novas aprendizagens e, especialmente, sobre o encontro com outros profissionais. Revela como o(a) professor(a) pode ter a sua constituição, a sua trajetória marcada pelo encontro com o outro, pelo olhar e pelas vivências partilhadas com os(as) colegas de profissão.

Comecei a trabalhar como professora leiga em uma escola infantil particular. Depois de atuar 4 anos nesta escola, resolvi retomar os estudos para regularizar a minha situação. Então cursei o Magistério. Quando terminei o curso, surgiu a oportunidade de prestar concurso na Prefeitura. Em 1993, passei a dar aula em uma das escolas do município e ainda continuei nessa escola por mais uns anos. Mais tarde, uma colega da escola da Prefeitura onde atuo me perguntou se eu não gostaria de trabalhar com jovens e adultos. Ela havia trabalhado no PMEIA quando estava bem no início e me fez um depoimento interessante sobre como desenvolvia o trabalho como jovens e adultos. Achei que seria muito interessante, que iria aprender muito e gostaria de tentar uma experiência nova. Achei que ia aprofundar meus conhecimentos e contribuir com os alunos. Então resolvi procurar a equipe do PMEIA. (Nilva)

Na trajetória da professora Nilva, percurso de aprendizagem pessoal e profissional, o encontro com o outro (uma colega de escola), a interação, o partilhar experiências despertou-lhe o desejo de buscar novas aprendizagens. Nossa protagonista entrou para a Educação de Jovens e Adultos pela mão do outro, pelas vivências, aprendizagens e desejos que o relato da sua colega de trabalho lhe proporcionou.

A constituição profissional dos docentes é também mediada pelos encontros e desencontros com seus pares. Entre tantas fontes, aprende-se a ensinar partilhando experiências, ouvindo o que o outro diz sobre o seu fazer. Aprende-se a ensinar discutindo idéias, crenças, refletindo sobre a prática, partilhando saberes e não-saberes, expressos nas certezas e incertezas, nas alegrias e medos de cada professor(a). O outro é, pois, essencial para a construção dos saberes, para a constituição do ser professor(a). Partilhar experiências, refletir sobre a própria prática e a dos outros permite reencontrar-se, ressignificar os saberes, constituir-se profissionalmente.

Como diz Perrenoud (1993),

O professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão. Quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos, as nossas angústias, os nossos desejos, os nossos fantasmas de poder ou de perfeição e, finalmente, as nossas entranhas e o nosso inconsciente, os nossos valores e os nossos sonhos, é necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos. Como profissional que trabalha com pessoas, o professor de hoje deveria, tal como os outros, aprender muito rapidamente a não repelir ou negar todos estes aspectos, a considerá-los como sendo normais, analisá-los, a falar deles, a pedir ajuda quando se sente ultrapassado por uma relação demasiado forte ou por uma situação demasiado complexa. (1993:150)

As protagonistas narraram histórias diferentes, singulares, mas também comuns, próximas. Nos diferentes caminhos trilhados, entre atalhos e mudanças de direção, tornaram-se alfabetizadoras. No percurso de cada caminho, as professoras encontraram-se com os desafios, com os sonhos, com a realidade da alfabetização de jovens e adultos, com pessoas que tiveram o acesso à escolarização negado, entre tantas outras formas da exclusão social.

Suas narrativas revelam que a construção da identidade docente ocorre em um espaço socio-histórico-cultural. Ela se dá nas diferentes tramas em que cada história pessoal e profissional é tecida. Ou seja,

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (Nóvoa, 1992:16)

A identidade profissional das protagonistas foi se forjando em diferentes tempos e espaços. Elas tornaram-se alfabetizadoras, cotidianamente, em diversos espaços sociais, nas interações e interlocuções realizadas, pois, como diz o poeta *“toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...”*. Constituíram-se alfabetizadoras na família, na escola, nos cursos que freqüentaram, nos múltiplos espaços da formação profissional.

Nas trilhas percorridas, nas histórias vividas, contruíram e ressignificaram saberes, saberes que se cruzam, que se interpõem na complexa rede dos saberes da docência. Saberes que vão sendo tecidos a partir de uma multiplicidade de fios... enfim, saberes que se enredam.

Fios que se entrelaçam na tecitura dos saberes profissionais

A construção dos saberes da docência é um processo imbricado com a própria constituição da identidade profissional. Os saberes construídos constituem a identidade do(a) professor(a) ao mesmo tempo que são constituídos por ela.

Barth (1993) qualifica o saber como, ao mesmo tempo, pessoal, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e efetivo. Estabelecendo uma relação entre as características do saber, apresentadas pela autora, com os saberes dos(as) professores(as), percebe-se que cada um(a) elabora os seus saberes segundo uma lógica única, a partir de sua experiência de vida pessoal e profissional. Ao elaborar esses saberes, ele(a) constrói uma espécie de rede, estabelece conexões. Um saber reenvia a outro, pois são estruturados, mas não lineares.

Os saberes profissionais dos docentes são construídos, desenvolvidos e (re)modelados na vivência de uma prática. É no contexto profissional, em situações concretas de trabalho, que o(a) professor(a) constrói e (re)significa seus saberes, os

quais se transformam com o tempo e a experiência. O saber docente é sempre provisório. Todo esse movimento de construção de saberes nunca ocorre isoladamente, pois o saber docente é pessoal, sim, mas é também social, cultural. É na interação com os pares e alunos que o(a) professor(a) modela o seu saber. O saber docente é, pois, partilhado e, por isso, impregnado de valores humanos e marcas afetivas.

Em síntese,

O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada. (Barth, 1993:66)

Podemos definir, organizar e classificar esses saberes de diversas maneiras. Vários estudiosos têm-se dedicado a esse trabalho. A classificação proposta por Tardif e Raimond (2000), utilizada nesta investigação, é uma delas:

Quadro 1 – Os saberes dos Professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente social, a educação no sentido maior	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raimond, 2000:21

Ao propor essa classificação, os autores destacam a pluralidade dos saberes profissionais dos(as) professores(as). O saber docente envolve conhecimentos pessoais, pedagógicos, auxiliares e práticos, ou seja, um saber-ser e um saber-fazer construídos permanentemente e que se integram ao trabalho docente por diferentes formas. O quadro evidencia, ainda, a natureza social desses saberes, uma vez que provêm de vários espaços sociais: a família, a instituição escolar, as instituições de formação e a experiência profissional.

Nesse sentido, os saberes profissionais dos(as) professores(as) estão, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. (Tardif e Raimond, 2000: 215)

A formação e constituição dos saberes da docência ocorrem em múltiplos espaços sociais. Espaços que ultrapassam os muros das instituições de formação. Ocorrem, permanentemente, no palco da vida, nas trajetórias profissionais, ou seja, em histórias de vida singulares, que engendram e marcam a constituição do saber de cada professor(a).

Segundo Fontana (2000),

O tempo marca nossas histórias. Não nascemos professoras. Nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi se configurando em nós em momentos diferentes de nossas vidas. (2000:122)

Isso permite constatar que muitos dos saberes das alfabetizadoras do PME A foram elaborados antes mesmo de elas iniciarem sua carreira na educação de jovens e adultos. Alguns desses saberes foram produzidos mediante as relações sociais vividas no interior da família e da escola por onde cada uma passou.

Muito da minha educação ocorreu em um colégio interno da congregação Salesiana. A formação moral recebida nesta escola, como na minha família, ajudou a formar a pessoa que sou hoje. Lá nós aprendíamos não apenas a leitura e escrita, mas também o respeito com o relacionamento. Acredito que isso foi muito bom para mim. (Nilva)

A narrativa da professora Nilva revela que a constituição do eu-profissional mescla-se à do eu pessoal, numa mistura híbrida, sem fronteiras, sem limites. Essa protagonista valoriza a educação moral recebida, reconhecendo-a como instância formadora: “a formação moral recebida nesta escola, como na minha família, ajudou a

formar a pessoa que sou hoje(...) acredito que isso foi muito bom para mim". Em outro trecho de sua narrativa, ela mostra que os valores humanos aprendidos ao longo de sua educação compõem, significativamente, o mosaico de suas certezas profissionais.

O que diferencia a alfabetização de jovens e adultos da alfabetização de crianças, na verdade não é a questão de você estar auxiliando a pessoa a perceber a leitura, mas sim a forma como você se coloca para esta pessoa, como você se posiciona em relação às dificuldades, a postura que você tem em relação ao outro. (Nilva)

A alfabetizadora Nilva demonstra, portanto, que um dos seus "saberes" situa-se no campo das relações interpessoais, no campo da emoção, da sensibilidade. O respeito para com o outro, o saber ouvir, o saber falar, ou seja, a postura profissional, traduzida em palavras, gestos e expressões corporais, constitui um dos saberes essenciais para o ofício de alfabetizar jovens e adultos. Esse saber, aprendido e (re)modelado em situações concretas de ensino, produzido no contato direto com os alunos, vincula-se à sua história de vida pessoal e remete aos espaços sociais e educativos pelos quais essa alfabetizadora foi se constituindo.

Assim também o vêem Tardif e Raymond (2000),:

o saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. (2000:223)

Em outro momento, a professora Nilva demonstra que algumas de suas certezas profissionais estão ligadas às suas primeiras experiências escolares. Mais uma vez evidencia que muitos dos saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica são provenientes de espaços sociais anteriores à sua formação profissional. É a história de vida de cada professor(a) mediando a construção de seus saberes profissionais.

Aos seis anos, entrei para um colégio interno já sabendo ler. Nessa escola havia teatro, muita música e contação de história. Eu não me lembro muito bem da organização do tempo, mas tinha um dia que nós ficávamos sentados todos em silêncio e a irmã fazia a leitura da história para nós, eram aqueles livros de capa grande, enormes (...) de vez em quando ela mostrava as gravuras para nós. Naquela época não tinha televisão, então o divertimento eram os livros. Em outro momento, na escola nós tínhamos o horário de leitura, aí você escolhia o livro que quisesse, a estante era bem baixinha, a gente manuseava qualquer livro (...) Era assim, uma coisa muito organizada, aquele silêncio. Todo mundo respeitava, é claro que nem tudo

A socialização escolar vivida pela professora, hoje, traduzida em lembranças de um ambiente escolar criativo e cultural, constituiu-se numa experiência altamente formativa para esta alfabetizadora. As marcas e os significados atribuídos a essa experiência influenciam o seu ideário acerca da organização escolar. A forma como hoje ela idealiza e deseja a organização do espaço-tempo na escola, com certeza, é um saber que foi construído há muitos e muitos anos.

Também a professora Márcia Almeida, outra protagonista deste estudo, mostra o quanto a sua experiência escolar marcou e influenciou a construção de seus saberes de alfabetizadora.

Quando aprendi a ler e escrever, foi um gesto espontâneo, uma coisa nascida de dentro para fora, algo natural, ninguém precisou incentivar (...). A família da minha mãe era muito grande e os meus tios mais novos estavam em idade escolar. Eu adorava ficar observando-os fazer o dever de casa (...) Enquanto eles estudavam eu prestava atenção em tudo, ficava repetindo tudo o que eles falavam.. Fui alfabetizada porque achava tudo aquilo fantástico, me interessava por todo tipo de material escrito, achava aquilo uma coisa mágica. (Márcia Almeida)

Em outro trecho da sua narrativa afirma:

Já com os meus alunos era diferente porque muitos não tinham a vontade que eu tinha de aprender a ler e escrever. Eu sofri muito com essa diferença de interesse e talvez traga resquícios disso na minha prática.. (Márcia Almeida)

A concepção da professora acerca do processo de alfabetização tem suas raízes na sua experiência de alfabetizanda. A sua imersão, em tempos passados, em um ambiente alfabetizador, composto de diversos textos escritos, materiais escolares e crianças que reconstruíam os conhecimentos e a linguagem escolar (seus tios), modelaram o conjunto de crenças e representações sobre o que é alfabetizar, como alfabetizar e qual o papel do aluno elaborado por essa professora.

A protagonista chama a atenção para o desejo de aprender, para a disponibilidade interna que o alfabetizando necessita possuir para aprender a ler e escrever. Conta, também, das dificuldades, ou melhor, do sentimento de dor, desilusão e angústia vivenciados, quando detectou que nem todos os seus alunos tinham essa pré-disposição para o aprender. As emoções, os sentimentos vivenciados, na sua história escolar permaneceram vivos ao longo de seu processo de constituição profissional, transformando-se em certezas, em saberes. Saberes que foram aprendidos há muito

tempo e que hoje são (re)significados, (re)modelados, compondo o conjunto de seus conhecimentos profissionais: “*para aprender a ler e escrever o aluno precisa desejar*”.

Os relatos das alfabetizadoras Nilva e Márcia Almeida demonstram que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, [...] o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc (...), os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva com grande convicção na prática de seu ofício. (Tardif e Raymond, 2000: 219)

Entretanto, a construção do conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem a um(a) professor(a) saber-ensinar não tem origem apenas na sua história de vida escolar. Esse é um processo dinâmico, multifacetado, uma tecitura de múltiplos fios... que se entrelaçam, que se interpõem formando a complexa rede dos saberes profissionais.

No emaranhado desses fios, destaca-se o da formação profissional, ou seja, do conjunto de conhecimentos e habilidades aprendidos nos diversos cursos que habilitam para o exercício do magistério.

Embora esses cursos não sejam o único *locus* da formação dos saberes da docência, constituem espaços privilegiados de profissionalização. Como indica Perrenoud (1993), deve-se reconhecer os limites e as possibilidades da formação de professores(as), tema que se transformou, para muitos estudiosos, gestores e até mesmo professores, no bode expiatório do sistema de ensino, responsável por todas as suas mazelas.

Em geral, segundo esse autor, espera-se que a formação inicial ou contínua consiga modificar a prática dos(as) professores(as), transformando-os(as) em profissionais críticos(as), criativos(as) e autônomos(as). Esse otimismo exacerbado ignora que, fazendo parte de um sistema globalmente conservador, ela por si só não pode transformar e modernizar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o sistema escolar, o qual se esforça por produzir o tipo de formação que lhe interessa.

Historicamente, a formação de professores tem sido pensada e organizada de acordo com a concepção positivista do conhecimento. Fundamentados por essa matriz,

os cursos de formação [...] são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (Wideen et al., apud Tardif, 2000: 13)

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, alguém que precisa assimilar um conjunto de saberes produzidos por outrem para numa situação futura poder aplicá-los com eficiência e competência. Existe, portanto, uma cisão entre o conhecer e o fazer, entre a teoria e a prática.

Para Schön (2000), esse é o modelo da racionalidade técnica, segundo o qual os profissionais da educação participam de cursos com o intuito de adquirirem novas teorias e técnicas que deverão ser aplicados no dia-a-dia, numa transposição linear, mecânica. Aqui, o fazer do professor está subordinado a um conjunto de teorias produzidas por especialistas e pesquisadores, os quais, muitas vezes, não se ajustam ao seu fazer, pois falam de uma escola, de alunos e práticas de ensino utópicas, descoladas da sua realidade.

A narrativa da professora Márcia Almeida ilustra tal situação, a expectativa do formado em aplicar as teorias aprendidas e a conseqüente decepção, no contato com a complexidade da realidade escolar:

A minha formação inicial contribuiu, sim, para a construção da minha prática pedagógica, mas gerou muitas dificuldades, muitos conflitos. Foi complicado fazer o curso de Pedagogia, estudar todas aquelas teorias e ir para a sala de aula e encontrar alunos sem a menor vontade de aprender. (Márcia Almeida)

Os cursos de formação, preocupados em normatizar, prescrever a prática e as representações da profissão docente, em geral, insistem em manter uma lógica racionalizante, oferecem uma espécie de receituário aos professores, como se fosse possível catalogar as diferentes possibilidades de ações que cada um deve dispor para atender às várias situações de ensino que aparecem. Acabam, portanto, promovendo uma formação cientificista, distante da realidade. Falam de professores, da escola e de alunos, enfim, do ato de ensinar, de uma maneira lógica, racional, como se tudo fosse controlável e passível de verificação.

Essa idealização da realidade escolar acaba gerando conflitos tais como aquele referido pela professora Márcia Almeida: *“foi complicado fazer o curso de Pedagogia, estudar todas aquelas teorias e ir para a sala de aula e encontrar alunos sem a menor vontade de aprender”*, ou seja, a realidade que essa alfabetizadora vivenciou, os alunos que encontrou são muito diferentes dos alunos das teorias estudadas, dificultando, assim, mais que a sua aplicação, seu fazer, sua prática.

Esse modelo de formação acaba, pois, não possibilitando ao futuro profissional o exercício, o aprendizado, a autonomia, a liberdade de ação que lhe permita avaliar, refletir sobre a situação enfrentada e buscar as melhores alternativas, numa postura de recriação. Assim diz a professora Márcia Augusto:

Ao mesmo tempo em que eu cursei Pedagogia na UFU, eu fiz um curso de Magistério em nível de 2º grau. Mas esses cursos pouco auxiliaram no desenvolvimento da minha prática em sala de aula. Nem o curso de Pedagogia, nem o Magistério tiveram preocupação com o EJA, não vimos nada sobre isso. (Márcia Augusto)

O relato dessa professora demonstra os efeitos de uma formação prescritiva, normativa e alheia às multifacetadas do sistema de educação escolar. Como no currículo dos cursos de Magistério e Pedagogia – Habilitação em Supervisão e Orientação Educacional ela *“não viu nada sobre a EJA”*, isto confirma o descolamento do real, a desvalorização dessa modalidade de educação escolar nesses cursos.

Essa (des)valoração guarda relação com a autonomia, a reinvenção, a criatividade, características que todo profissional precisa ter para enfrentar os desafios cotidianos de seu ofício. Em geral, o(a) professor(a) não é formado(a) para se confrontar com problemas complexos cuja solução não conhece, não é formado para inventividade, para viver o conflito. Em função disso, valoriza pouco sua formação inicial, uma vez que ela não lhe ensinou a atuar em uma realidade específica, no caso, a educação de jovens e adultos.

Por outro lado, as narrativas também revelam o quanto os cursos de Magistério e Pedagogia estão distantes da realidade social de nosso país, uma vez que o Brasil possui cerca de 18 milhões de analfabetos (dados do censo de 2000). Ignorando essa realidade, a maioria deles, continua formando professores para atuarem apenas no processo de ensino de crianças, e, o que é agravante, de crianças bem educadas, bem alimentadas, que aprendem com facilidade, ou seja, que têm uma trajetória escolar de sucesso. Será

que todos os educadores que esses cursos formam irão atuar com crianças? Será que o educador de jovens e adultos prescinde de uma formação específica? Acredito que não sejam essas as questões centrais.

Como observa Ribeiro (1999), a problemática da formação dos educadores de jovens e adultos faz parte de uma problemática maior, que é a própria constituição da educação de adultos como um campo pedagógico específico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes pelo menos minimamente articulados em torno de princípios e objetivos comuns.

Tradicionalmente, a educação de jovens e adultos é tratada sob a perspectiva da filantropia, do voluntarismo, uma ação movida pela solidariedade dos membros de nossa sociedade. Essas representações permeiam o ideário dos educadores e educandos e são ainda cristalizadas pelas políticas de Estado²², que reproduzem gravemente essa concepção assistencialista de Educação. Tais representações e políticas acabam por dificultar a constituição desse campo pedagógico, limitando as condições de ofertar aos educadores uma formação adequada.

Dessa forma, a formação oferecida aos futuros profissionais da EJA relaciona-se ao nível de exigência que a sociedade impõe aos educadores, a qual, por sua vez, se relaciona diretamente com a insuficiência de conhecimentos sobre a EJA que a academia tem produzido.

Segundo Ribeiro (1999),

a educação de jovens e adultos avançaria na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão, mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos. A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesses sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos possível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (1999, 190)

²² Exemplo dessa política assistencialista no campo da EJA é o programa Alfabetização Solidária, cuja estrutura organizacional e mecanismo de financiamento não favorecem a consolidação de redes capazes de promover de forma continuada a formação de educadores para assumir a tarefa. (RIBEIRO:1999,188)

Para que as práticas de ensino na EJA alcancem resultados positivos, não se resumindo numa transposição inadequada das práticas consagradas no ensino de crianças e adolescentes, seria, pois, imprescindível que essa modalidade de educação figurasse nos currículos de formação básica dos educadores.

Entretanto a inclusão da EJA nos currículos dos cursos de formação de professores por si só não resolveria a questão. Como apresentei o modelo de formação hegemônico provoca uma cisão, uma ruptura entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o fazer, ele não permitiu ao professor enfrentar com sucesso as complexas e desafiadoras situações que o ato de ensinar engendram. Situações que requerem decisões num terreno de incertezas, singularidades e conflito de valores

Seria necessário rever esse modelo, buscar superar a lógica positivista, aplicacionista e instrumental que impregna os cursos de formação de professores. Para Perrenoud (1993), seria

necessário romper como a lógica tradicional das escolas normais, deixar de interiorizar modelos didáticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de adaptar ou de inventar seqüências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades. Isto não quer dizer que a formação deva ser, acima de tudo, conceptual ou metodológica. É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e de aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de ensinar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar. (Perrenoud: 1993, 148)

As narrativas das protagonistas sobre como aprenderam a alfabetizar jovens e adultos parecem oferecer pistas importantes para o repensar da formação de professores que vem sendo desenvolvida, hegemonicamente, com base no paradigma da racionalidade técnica.

Aprendi a alfabetizar pela prática. Eu também li bastante, só que a teoria, infelizmente, está muito distante da prática. Aquelas coisas bonitas dos livros muitas vezes não dão certo na prática. Você tem que ir ali mão na massa mesmo, ir modificando, adaptando aquilo à sua turma. É a prática mesmo! (Alexandra)

Esse fragmento da narrativa de Alexandra revela o quanto a experiência profissional pode ser potencialmente formadora e produtora de saberes. A

alfabetizadora elege a prática como espaço privilegiado da sua formação profissional: *“aprendi a alfabetizar pela prática”*. Embora ela valorize os conhecimentos teóricos, ou seja, os da ciências da educação, ela enfatiza o hiato existente entre a teoria e a prática: *“aquelas coisas bonitas dos livros muitas vezes não dão certo na prática”*.

Assim, o saber da experiência, produzido por Alexandra no cotidiano de sua prática profissional, parece constituir-se o núcleo vital de seus saberes. Composto de *“julgamentos privados, que ao longo do tempo permitiu-lhe criar uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias, maneiras de ser e fazer a alfabetização”*. (Gauthier, 1998)

Quando relata que, para aprender a alfabetizar, *“você tem que ir ali mão na massa mesmo, ir modificando, adaptando aquilo à sua turma”*, ela revela que alguns conhecimentos só podem ser aprendidos na ação, na prática profissional. São aqueles truques, macetes e habilidades, produzidos no cotidiano da sala de aula, são os saberes que, muitas vezes, sequer são considerados nos cursos de formação.

Por sua vez, a narrativa da professora Márcia Augusto oferece outras pistas para o repensar da formação de professores.

Como aprendi a alfabetizar jovens e adultos?(...) Engraçado, não fiz curso nenhum, foi uma coisa meio natural, espontânea, que foi fluindo na prática. Quando surgiu a oportunidade de entrar no PME, eu não tinha nenhuma outra experiência enquanto profissional na área da educação. Então foi como se tivesse entrado sem rótulo, sem nenhum carimbo, e aí a coisa aconteceu, fluiu naturalmente. Uma coisa que me ajudou muito foi a troca de experiência com outras professoras, isso foi muito importante para mim.
(Márcia Augusto)

O questionamento que fizemos à professora: *“Como você aprendeu a alfabetizar jovens e adultos?”* parece ter lhe causado uma certa surpresa, uma certa inquietação, expressa no silêncio que se fez imediatamente à pergunta e no repetir, para si mesma, a questão: *“como aprendi a alfabetizar jovens e adultos?”*

A pausa na narrativa representou o movimento de reflexão na busca de encontrar uma resposta para a questão que, aparentemente, ela não sabia responder, ou hesitava em fazê-lo.

A formação nos saberes da docência vivida pela professora contrariou o modelo da racionalidade técnica. Tal modelo acredita que, para aprender a ensinar,

primeiramente, a professora precisa assimilar um conjunto de conhecimentos teóricos consistentes para depois aplicá-los, com segurança, na prática. Ela aprendeu a alfabetizar em uma situação concreta de ensino, aprendeu aceitando o desafio de tornar-se uma alfabetizadora mesmo sem nenhuma formação específica para tal.

Até mesmo a professora Márcia Augusto parece estranhar o fato de não ter realizado nenhum curso preparatório, algo que lhe ensinasse como alfabetizar, uma vez que esse é o modelo hegemônico na formação profissional. Surpresa, explica: *“engraçado, não fiz curso nenhum, foi uma coisa meio natural, espontânea, que foi fluindo na prática”*.

Contudo, essa protagonista elege a sua prática, a experiência profissional no PME A como local privilegiado da formação e constituição dos saberes que lhe permitem ser uma alfabetizadora de jovens e adultos. Uma prática que engendrou a construção de conhecimentos, certezas, habilidades e táticas que lhe permitem ensinar.

Ela destaca, ainda, a contribuição dos pares, a troca de experiência com outras alfabetizadoras como um aspecto importante nessa aprendizagem: *“uma coisa que me ajudou muito foi a troca de experiência com outras professoras, isso foi muito importante para mim”*

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram que:

o docente atua raramente sozinho, encontra-se em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem portanto, do(a)s professor(a)s, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. (1991: 228)

Mais uma vez, constata-se que a prática profissional, mediada pela presença do outro, pode engendrar a construção de aprendizagens, de saberes, aspectos que a maioria dos cursos de formação insiste em desconsiderar.

Seguindo uma lógica factual, na formação de professores, os conhecimentos profissionais são trabalhados de forma distinta e desarticulada. Ora privilegiam-se os das Ciências da Educação, ora os da disciplina, ora os pedagógicos. Esse conjunto de saberes, no entanto, pouco contribui para a formação de professores, pois não tomam a prática docente e a escola nos seus devidos contextos e, assim, não favorecem a construção de sua identidade.

Na singularidade de seu depoimento, a professora Nilva sintetiza de forma especial algumas reflexões que realizei sobre a formação e constituição dos saberes da docência, síntese que é altamente significativa para o repensar da formação inicial e continuada de professores(as).

Na verdade, acredito que o meu trabalho enquanto alfabetizadora de outras séries me ajudou muito na alfabetização de jovens e adultos. Você vai adquirindo uma postura com o tempo, você não aprende um tanto aqui e vai lá alfabetizar. É um saber construído no decorrer de sua formação de vida, da sua formação profissional, você não aprende hoje a alfabetizar o adulto, você vai aprendendo com eles, você vai mudando algumas de suas práticas, sua postura, utiliza algum material alternativo. Então, acho que a gente aprende no dia-a-dia. (Nilva)

A narrativa demonstra que o aprender a alfabetizar é um saber tecido ao longo do tempo, com vários fios, várias cores. Como ela mesma diz, “*um saber construído no decorrer de sua formação de vida, de sua formação profissional*”, em permanente movimento, pois “*você não aprende hoje a alfabetizar o adulto, você vai aprendendo com eles, você vai mudando algumas de suas práticas(...) a gente aprende no dia-a-dia*”.

O relato da professora apresenta sua prática como espaço de produção de novos conhecimentos e ressignificação da experiência de alfabetizar crianças, dos saberes construídos na sua trajetória de vida e construídos na sua formação profissional. Todos eles (re)significados e (re)modelados no dia-a-dia dessa alfabetizadora, na prática pedagógica que vai sendo reinventada diariamente.

Para Tardif, Lessard e Lahaye,

os saberes da experiência constituem o núcleo do saber docente. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática. (1991:32)

Nilva demonstra que os caminhos pelos quais uma professora aprende a ensinar são discordantes e distantes dos meios e formas utilizados para formar professores, segundo o paradigma da racionalidade técnica. Essa protagonista não assimilou um conjunto de conhecimentos teóricos e depois foi aplicá-los na prática. Ao contrário, foi na prática, no dia-a-dia, que ela foi construindo e ressignificando saberes. Nesse processo, certamente, seus conhecimentos teóricos foram testados, aprovados ou refutados, ou seja, permitiram a essa professora refletir e analisar sua prática, mas nem de longe prescreveram, ortodoxamente, o seu fazer, o seu ensinar.

Nas narrativas sobre como aprenderam a alfabetizar, as professoras destacam a prática em sala de aula como espaço de aprendizagem significativa. A experiência profissional, o cotidiano vivido na escola e na sala de aula é altamente valorizado pelas professoras, configurando-se como condição básica para o aprender a ensinar. Isto leva a constatar que a prática em sala de aula representa uma instância privilegiada na formação profissional. A prática, o fazer em sala de aula constitui-se, portanto, em mais um dos fios que se entrelaçam na tecitura dos saberes da docência. Entre tantos fios, a experiência profissional destaca-se pelo potencial formativo. Aprende-se a ensinar, adquirem-se saberes, na prática, com a experiência.

Os depoimentos das alfabetizadoras apontam, pois, para a necessidade de se romper com o paradigma da racionalidade técnica nos cursos de formação inicial e continuada, tendo como centro dos processos formativos a prática, o fazer pedagógico dos(as) professores(as).

Esse é o caminho que vários autores e pesquisadores (Schön, 1995, 2000; Zeichner, 1995, 1998; Perrenoud, 1993, 1999; Elliot, 1998; Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992, 1995) vêm investigando.

Criticando o paradigma da racionalidade técnica, eles defendem um modelo de formação que consiga preparar o(a) professor(a) para enfrentar as incertezas e conflitos próprios do ato de educar. O paradigma do professor reflexivo investigativo, um modelo emergente, tem a pesquisa como princípio formador.

Para Nóvoa,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de auto-formação participada. (...) A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992:25)

Nesse modelo, o professor deixa de ser visto como um técnico, um simples transmissor de conhecimentos e teorias produzidas por outros e passa a ser visto como um profissional que produz saberes na ação docente, alguém capaz de refletir sobre o que faz, de investigar a sua própria prática.

Assim, o eixo da formação inicial e continuada passa a ser a reflexão sobre a prática pedagógica. Pimenta (1999), citando Houssaye (1995), adverte-nos que “*a especificidade da formação não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.* (p 26.)

Embora esse modelo privilegie a experiência, a prática profissional como elemento formativo, ele não descarta a importância das ciências da educação para esse processo. Entretanto, os conhecimentos teóricos e os práticos sobre o processo de ensino-aprendizagem deixam de ser estudados isoladamente e passam a ser mobilizados a partir de situações problema que a prática docente coloca. Os alunos dos cursos de formação seriam, pois, confrontados com situações didáticas e desafiados a refletir sobre elas, buscando criar alternativas viáveis para a superação dos problemas que essas situações lhes apresentassem.

Segundo Bernardes et al.,

a formação do(a) professor(a) reflexivo(a)/investigativo(a) envolve a dinâmica entre ação e reflexão, ensino e pesquisa, teoria e prática, levando o(a) formando(a) a questionar-se constantemente sobre o que faz, para melhor desempenhar o seu fazer específico. Nesse sentido, a formação inicial e continuada do(a) professor(a) deve constituir-se num projeto único centrado no processo de reflexão sobre a própria prática como aluno(a) e/ou como professor(a) e no desenvolvimento das habilidades de pesquisa sobre aquela. Assim, a prática pedagógica é considerada como ponto de partida e de chegada para o(a) professor(a) construir o seu saber-fazer. (2000:16)

Esse parece ter sido o caminho vivenciado pela alfabetizadora Márcia Almeida no seu percurso formativo:

Eu comecei o Curso de Pedagogia em 1993, na UFU, e em 1994 entrei para o PME A como estagiária-professora. Então, foi muito importante para minha formação a oportunidade que tive de juntar o curso teórico com a prática, foi muito gostoso ir para a sala de aula e fazer as experiências, testar as teorias que estudávamos. Aprendi a alfabetizar, assim, juntando as orientações que a Equipe do PME A me deu, as teorias construtivistas sobre a aprendizagem da leitura e escrita, estudadas na faculdade, e a prática, o meu dia-a-dia com meus alunos. (Márcia Almeida)

Ela descreve um processo formativo que supera a cisão entre o conhecer e o fazer, entre a teoria e a prática. Ela não se formou antes de iniciar o ofício de alfabetizar jovens e adultos, ela vem se formando ao longo desse processo. A sua prática em sala de aula é permeada pela reflexão. Na prática, ela testa, validando ou não, os conhecimentos teóricos aprendidos no curso de Pedagogia.

Mais à frente, ela acrescenta:

Muitos professores têm muita resistência para aceitar a proposta de construção do conhecimento no processo de alfabetização, são cheios de vícios. Eu não, já aprendi a alfabetizar assim, para mim é uma coisa natural, eu não tenho outra forma. (Márcia Almeida)

Esse trecho evidencia o quanto um processo formativo centrado na reflexão da prática permite ao professor produzir conhecimentos. Esta protagonista se reconhece como alguém que sabe alfabetizar numa perspectiva construtivista, valorizando esse seu saber, tecido a partir de múltiplos fios que se entrelaçam e formam a teia, sempre provisória, dos seus conhecimentos profissionais.

Desses múltiplos fios, entre os quais estão os da história de vida e escolar e os da formação profissional, destaca-se o fio da experiência profissional, o fazer em sala de aula como elemento significativo para a construção dos conhecimentos profissionais das alfabetizadoras. É na prática que as(os) professoras(es) os constroem e os (re)significam. Uma construção permanente, sempre inacabada

A prática pedagógica das alfabetizadoras: espaço de produção e mobilização de saberes

No ato de ensinar, o(a) professor(a) mobiliza vários saberes, que servem de base para a compreensão e desenvolvimento de seu ofício. É, pois, na ação, na prática

pedagógica que os docentes relacionam o que aprenderam durante a sua história de vida escolar, a formação profissional para o magistério e nos programas de ensino e materiais didáticos. E mais, é na prática pedagógica que os docentes produzem um outro conjunto de saberes relativos ao como ensinar, ou seja, provenientes de sua própria experiência na profissão. O ofício docente é, portanto, uma prática intelectual que articula, simultaneamente, vários saberes.

A prática pedagógica constitui, assim, espaço complexo, conflituoso e no qual o docente mobiliza e produz saberes. Mas, o que entendemos por prática pedagógica? Que espaço é esse? Como o(a) professor(a) relaciona-se com esse conjunto de saberes?

Para a discussão dessas questões, oferecem valiosos subsídios os estudos de Perrenoud (1993), Tardif et al. (1991), Tardif e Raymond (2000), Charlot (2000), dentre outros que vêm interpretando as relações saber-docente/prática pedagógica/formação profissional.

Perrenoud (1993) afirma que a prática pedagógica não é uma mera concretização de receitas, de teorias, ou mesmo de métodos de ensino. Apesar de utilizar tais modelos, ela é dirigida pelo *habitus* do(a) professor(a), ou seja, os sistemas de esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas em sala de aula. Para além da concretização de receitas, teorias e métodos, a prática pedagógica é a expressão do *habitus* do professor(a), é ele(a) que cria a sua própria prática.

De acordo com esse autor,

a prática pedagógica é constituída [...] por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas. Num momento de trabalho com um grande grupo, é preciso gerir simultaneamente: a estruturação intelectual das interações; a sua evolução didática, no sentido de uma descoberta ou de uma síntese provisória; o clima e a dinâmica global do grupo-turma; as intervenções ou as condutas individuais de uma parte dos alunos; as interrupções exteriores (alguém que bate, um incidente no recreio, um aluno cuja cadeira se quebra, a chuva que vai cair de repente, etc. e o tempo máximo de que se dispõe antes da próxima atividade. (Perrenoud, 1993: 37)

Nesse sentido, a prática pedagógica é vista como território complexo, dinâmico, espaço de desafio. Frequentemente, o(a) professor(a) é confrontado(a) com situações inusitadas nas quais terá que tomar decisões, fazer escolhas, improvisar, alterar a programação, mudar o leme de sua aula, tudo isso num contexto em que não há muito tempo para reflexão. Tal concepção rompe com aquela visão da prática pedagógica

como algo racional e controlável divulgada em muitos cursos de formação de professores e propõe para ela uma visão mais realista.

Nesse espaço de desafio, de imprevistos, com forte componente relacional, o(a) professor(a) está em constante interação com outros seres humanos, exercendo o seu ofício.

Segundo Barth (1993), a tarefa do professor, o seu trabalho essencial

não será expor o seu saber, mas sim colocá-lo ao dispor dos educandos na procura de situações e de linguagens simbólicas diferenciadas, que proporcionem o acesso aos conhecimentos a pessoas possivelmente diferentes, [...] dando a possibilidade a cada um de criar um sentido novo, e deste modo ter o sentimento de participar de maneira ativa na procura de sentido. (1993:174)

Para executar essa tarefa o(a) professor(a) relaciona-se com o conjunto de conhecimentos, de habilidades, de competências e técnicas que compõem, nas palavras de Gauthier (1998), o reservatório dos saberes da docência. Assim, transforma-se, em sujeito de sua aprendizagem.

Charlot (2000) destaca:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (2000: 63)

Assim, a aprendizagem dos saberes que permite ao (à) professor(a) saber-ensinar é marcada pelo local no qual o docente exerce a sua atividade, pelas pessoas com as quais interage e pelo momento (tempo) em que se inscreve a sua aprendizagem. O espaço-tempo da aprendizagem é, portanto, partilhado com outras pessoas e envolve relações consigo próprio e com outros. (Charlot, 2000)

Conseqüentemente, a relação que os(as) professores(as) estabelecem com o saber também é marcada pelo conflito. Como nos dizem Tardif et al. (1991), uma relação problemática, ambígua.

Segundo os autores, o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado. Muitos deles, que se incorporam à prática, ao fazer dos(as) professores(as) não são produzidos ou legitimados por ela. É o que acontece com os saberes disciplinares e com os saberes

da formação profissional. No caso dos primeiros, o(a) professor(a) não produz e não controla a seleção de conhecimentos que a escola ensina. Com relação aos da formação profissional, também o docente mantém uma relação de exterioridade, pois ele não define a seleção de conteúdos ensinados na Universidade. Aqui seu papel assemelha-se ao de um técnico, de mero aplicador dos saberes aprendidos.

A relação dos docentes com esses saberes é uma relação de alienação, pois a prática docente é submetida aos saberes que ela própria não produz e não controla, uma vez que o modelo de Ciência da racionalidade técnica separa a sua produção e a sua transmissão como duas instâncias distintas.

Por outro lado, a prática pedagógica não é apenas espaço de aplicação de saberes produzidos por outras pessoas. Como já assinalaram Perronoud (1993) e Tardif (1991), ela também é o espaço no qual o docente os produz. São os saberes da experiência, os quais

formam um conjunto de representações a partir das quais os(as) professores(as) interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação. (Tardif et al., 1991: 228)

O saber da experiência é, portanto, um saber que só pode ser produzido no interior, na vivência de uma prática profissional. Ele não é um saber sobre a prática, mas sim se origina da prática e é por ela validado. (Tardif et al., 1991)

A vivência em sala de aula, o enfrentamento das situações de conflito permite ao(à) professor(a)

desenvolver os habitus (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão. Esses habitus podem se fixar num estilo de ensinar, em “maçates” da profissão, ou mesmo em traços da personalidade profissional: expressam, então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (Tardif et al., 1991: 228)

Essas reflexões permitem constatar que a prática pedagógica dos(as) professores(as) está intimamente relacionada a suas concepções sobre educação, ensino, escola, mundo, suas crenças e também seus sonhos, os quais foram construídos ao longo de sua trajetória de vida. O tipo de intervenção que o(a) professor(a) realiza em sala de aula é influenciado pelo modo como pensa e age nas diversas facetas da sua vida.

Alfabetizar para mim é conduzir o aluno à aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita. Os jovens e adultos já têm muita experiência de vida, então o papel do alfabetizador é orientar os alunos, propor atividades que permitam construir a estruturação da escrita e da leitura (...) Alfabetizar também é levar o aluno a se posicionar frente às questões atuais: mudanças políticas, financeiras, fatos ocorridos no espaço de vivência do aluno. É fazer com que seu aluno perceba que seu espaço é integrado à sociedade, pois o fato de estar ali, os seus problemas financeiros e familiares, não é uma situação isolada, faz parte de um contexto maior. Isto é fundamental!
(Márcia Almeida)

Especificamente no campo da alfabetização, existe uma diversidade de concepções dada a falta de clareza desse campo de estudo.

Soares (1994) afirma que a alfabetização é um objeto de estudo insuficientemente configurado. Quando se discute esse tema no Brasil, normalmente procura-se identificar os fatores que determinam a qualidade da alfabetização ou busca-se aferir essa qualidade, como se fosse suficientemente claro para nós o que é alfabetizar,

Isto é, o pressuposto de que se sabe com clareza o que é que [alunos] devem conhecer, devem aprender, que habilidades devem adquirir, para que sejam considerados alfabetizados. (Soares, 1994: 46)

Para a autora, a falta de clareza desse campo, ou seja, as dificuldades de determinar as propriedades, atributos e condições que devem caracterizar a alfabetização, têm provocado várias conseqüências. Uma delas seria a de atribuir à alfabetização um conceito demasiadamente amplo que às vezes ultrapassa o mundo da escrita, ou, ainda, um conceito excessivamente restrito, ou seja, a mera codificação de fonemas e decodificação de grafemas.

As narrativas das professoras do PMEA exemplificam a multiplicidade de significados atribuídos ao termo alfabetização, as dificuldades em precisar o que seja alfabetizar e, ainda, as confusões conceituais acerca desse objeto de estudo:

Alfabetizar o adulto, na verdade é ajudá-lo a olhar para si, a observar tudo o que acontece, o que está próximo, o que está longe. Alfabetizar é conseguir fazer com que o outro tenha um olhar um pouco mais longe. (Nilva)

Alfabetizar não é apenas ensinar a ler, escrever e fazer algumas continhas. Uma pessoa alfabetizada para mim é alguém que tem condições de fazer uma leitura do mundo, do seu país. É alguém que consegue ver além do que lê e que tenta entender o que escreve. Uma pessoa alfabetizada é alguém que tenta traduzir o mundo em que vive. (Márcia Augusto)

Para mim, não é necessário o aluno estar escrevendo uma relação, fazendo inúmeras contas de Matemática não, o simples fato dele identificar uma letra, escrever o seu primeiro nome, eu já me sinto realizada, acho que cumpri meu papel. (Alexandra)

Contudo, entendo que a dificuldade em responder à questão “O que é alfabetizar”?, apresentada por algumas professoras, e até mesmo suas possíveis confusões conceituais não dizem respeito unicamente a estas profissionais, mas inscrevem-se numa problemática maior, a própria complexidade e falta de clareza da área. Isto não significa que não seja importante uma professora saber explicitar sua concepção de alfabetização. Sabe-se que essas concepções orientam e influenciam o tipo de alfabetização produzido por elas. Sabe-se, ainda que, para alterar uma prática pedagógica, é necessário o movimento circular de reflexão: prática-teoria-prática, o que exige saber identificar, questionar e discordar das concepções teóricas e representações que norteiam o fazer em sala de aula.

Entretanto, embora nas narrativas das professoras sobre a alfabetização apareça alguma confusão conceitual, elas produzem, no exercício de seu ofício, um saber sobre como alfabetizar jovens e adultos. Um saber pessoal, próprio, que aparece diluído na forma como elas organizam cotidianamente suas práticas pedagógicas. Ele é produzido no interior das salas de alfabetização do PME A e merece ser analisado.

Eis como elas pensam sua prática de alfabetização:

Sempre parti de um tema de interesse da maioria dos alunos. Esse ano, um tema muito em voga foi os 500 anos do Brasil. Nós estudamos, os alunos fizeram pesquisa, não pesquisa escrita, isto não me interessa porque sei que eles apenas copiarão ou alguém fará para eles, mas pesquisa a partir de noticiário de telejornal, do rádio e das conversas com amigos e vizinhos. Os alunos trouxeram notícias e informações sobre o tema e, a partir delas, elaboramos textos coletivos. Em cada texto destacamos algumas palavras, procuramos as que começam da mesma forma, etc. Com esse texto, confecciono cartazes e neles marcamos os diferentes tipos de letra, mostro a formação de palavras, frases, a separação de sílabas, tudo em cima do que o texto mostra. (Alexandra)

A narrativa da professora Alexandra aponta a utilização de saberes interessantes no desenvolvimento do processo de escolarização do alfabetizando adulto. Ela afirma que “*sempre parte de um tema de interesse dos alunos*”, em outras palavras, revela a intenção de dar ao processo de ensino da leitura e da escrita um caráter significativo.

Segundo Durante (1998),

a aprendizagem significativa dos conteúdos implica a atribuição de sentido e construção de novos significados, o que envolve: disposição por parte do educando; apresentação de material potencialmente significativo (que seja relevante e tenha organização interna), orientação da situação de aprendizagem que propicie ao educando relacionar o novo conteúdo e o material de aprendizagem com os seus conhecimentos prévios e que o estudo tenha sentido para o educando. (1998: 41)

O fazer em sala de aula dessa professora parece estar comprometido não apenas com a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas, fundamentalmente, com a utilização desse conhecimento na sociedade letrada. Para desenvolver o processo de alfabetização, a professora organiza atividades de pesquisa, leitura e escrita contextualizadas, utilizadas para conhecer e discutir uma determinada temática revestida de sentido social, por isso mesmo significativa para os alunos.

Numa perspectiva tradicional, o ensino da leitura e escrita é considerado um processo de decodificação e codificação hierarquizado. Primeiro o aluno aprende as letras, depois, as sílabas, palavras e, por último, o texto. Esse modelo é hoje criticado face às suas limitações em produzir usuários do sistema de escrita.

A prática pedagógica de Alexandra oferece elementos importantes para um rompimento com essa visão tradicional ainda presente em muitas salas de alfabetização de jovens e adultos.

Ela revela um conhecimento metodológico interessante, o de organizar o processo de alfabetização de adultos por projetos de letramento, ou, nos termos que ela mesma utiliza, por temas, tendo como unidade básica para o ensino da leitura e escrita os diferentes textos que circulam na sociedade.

Kleiman (2000) explica:

para construir novas funções para a escrita, e a partir daí ensinar os tipos de textos que preenchem essas funções, os projetos de letramento são essenciais. Por projeto de letramento entendemos um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um projeto coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais, apenas, transformando objetivos circulares como: “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (2000: 238)

Uma metodologia dessa natureza compreende que o processo de alfabetização dos adultos não se limita ao conhecimento do código alfabético, pois saber ler e escrever, na perspectiva dos estudos do letramento, vai além disso. Aprender a ler e escrever é um processo de aculturação, de aprendizagem das práticas sociais de um determinado grupo social. Isto significa dizer que a alfabetização dos adultos envolve não apenas a aquisição do código escrito, mas, essencialmente, mudança nos conhecimentos, práticas, valores e crenças dos alunos. (Kleiman, 2000).

Conseqüentemente, existe uma série de fatores que interfere na aprendizagem da leitura e escrita de jovens e adultos. Nesse processo, há uma intrincada rede de relações em que o afetivo, o motivacional e o cognitivo influenciam o desenvolvimento do alfabetizando, exigindo do professor conhecimentos bastante variados.

Outro trecho da narrativa de Alexandra demonstra o saber-fazer que ela mobiliza na prática para enfrentar esse desafio.

Ao longo das aulas procuro desenvolver atividades artísticas, como colagem, pintura, recortes, desenho, etc., pois os alunos se sentem valorizados com esse tipo de trabalho. Muitas vezes, eles chegam cansados do trabalho, alguns alunos não têm tempo nem para tomar banho, então procuro trabalhar com o corpo deles, faço técnicas de relaxamento, dinâmicas, brincadeiras e jogos. Tento tornar as minhas aulas prazerosas. (Alexandra)

Na sala de aula, essa professora mobiliza conhecimentos bastante diversificados. Conhecendo a realidade social de seus alunos e as suas dificuldades em freqüentar a escola, ela preocupa-se em criar condições efetivas para que aprendizagem ocorra. Revela como lida com a baixa auto-estima do alfabetizando adulto, fruto das reiteradas experiências de exclusão social sofridas ao longo da história de vida. Demonstra, portanto, que uma alfabetizadora deve preocupar-se não apenas com o aspecto cognitivo de seus alunos, mas também com o afetivo e motivacional: “*tento tornar as minhas aulas prazerosas*”.

Também a professora Nilva relata que desenvolve uma prática alfabetizadora contextualizada, na qual as atividades de leitura e escrita giram em torno do estudo de uma temática relevante para o aluno.

Nós trabalhamos com temas. Inicialmente, fazemos um levantamento sobre o que os alunos sabem e pensam sobre determinado assunto. Depois vamos ampliando o debate, trazendo outras informações e, aí, exploramos a leitura e a escrita. Utilizamos vários tipos de texto, como jornal, revista, música, poesia, textos informativos, etc., sempre procurando diversificar as atividades para não ficar cansativo. (Nilva)

A professora apresenta um elemento importante para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Ela afirma utilizar vários tipos de textos no desenvolvimento do tema estudado.

Durante (1998) explica a razão dessa importância:

o trabalho com vários tipos de texto dentro de um mesmo projeto possibilita a compreensão da função, trama/estruturas específicas de cada texto, propiciando ao educador recursos para torná-las observáveis para os educandos. (1998:34)

O processo de alfabetização centrado na diversidade de textos permite aos alunos desenvolver a capacidade de representação e comunicação, ou seja, a sua competência textual, favorecendo o acesso e a maior participação no mundo letrado. Esse é um saber tácito que ela adquiriu na prática. Foi na vivência de sala de aula que essa alfabetizadora criou uma forma de organizar a sua prática pedagógica tendo em vista a sua concepção de ensino da leitura e escrita.

Embora a professora Nilva reconheça as vantagens de alfabetizar por meio de temas ou projetos de letramento (nomenclatura utilizada por Kleiman (2000), ela adverte sobre os riscos dessa metodologia.

Acho importante trabalhar assim, porque você amplia a visão do aluno sobre vários assuntos, melhora sua participação social. Mas não podemos esquecer que tem o específico da alfabetização, aquilo que você deve ensinar para o aluno aprender a ler e escrever. Não adianta ficar só discutindo temas e não trabalhar o específico, ou seja, mostrar para o aluno como se estrutura o nosso sistema de escrita. (Nilva)

Nilva destaca que uma alfabetizadora deve conhecer, dominar o específico da alfabetização para alcançar um resultado significativo com sua prática: “*não adianta ficar só discutindo tema e não trabalhar o específico, ou seja, mostrar para o aluno como se estrutura o nosso sistema da escrita*”.

Esse saber da professora relaciona-se aos conteúdos sobre a linguagem escrita, sobre os processos de aquisição dessa linguagem pelo alfabetizando e sobre as técnicas e métodos no ensino da leitura e da escrita. Um saber, provavelmente, adquirido nos cursos de formação que ela frequentou e que hoje aparece reelaborado e (re)significado na prática.

Moura (1999) esclarece que muitos educadores, por realizarem uma interpretação equivocada da concepção de Paulo Freire sobre a alfabetização de adultos, acabam por secundarizar os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Esses educadores desenvolvem práticas alfabetizadoras centradas no discurso político, na conscientização social e não priorizam a reflexão do aluno sobre a natureza da linguagem escrita (p. 107).

Por sua vez, a narrativa da professora Márcia Augusto apresenta outros saberes que as alfabetizadoras produzem no exercício do seu ofício.

Nas minhas aulas, a princípio eu não quero saber se o aluno troca Z por S ou CH por X, eu deixo a coisa ir acontecendo e à medida que eles vão tendo dificuldades para escrever e ler vou dando as informações sobre o sistema de escrita. Então, a coisa acontece bem dinamicamente, mesmo porque nesses três anos que estou no PMEA todos os alunos que frequentaram a minha sala já tinham alguma experiência com a leitura e a escrita. (Márcia Augusto)

A professora demonstra exercer um papel de mediadora no processo de alfabetização dos adultos. Explicita a viabilidade de as práticas alfabetizadoras partirem do conhecimento dos alunos sobre a linguagem escrita. Acredita, pois, que os alfabetizandos, por viverem e até por terem que sobreviver em uma sociedade letrada, elaboram concepções sobre o uso e funcionamento da escrita, sendo necessário um ensino não baseado em seqüências hierarquizadas que parta do “fácil” para o “difícil”, mas, sim, um ensino que tome com ponto de partida aquilo que os alunos já sabem.

Kleiman (2000) considera que os alfabetizandos adultos possuem um conjunto de representações acerca da linguagem escrita proveniente da sua inserção em uma sociedade letrada. Entretanto, para os não-escolarizados, a escrita tem poucas funções sociais, de caráter basicamente utilitário, ligadas a objetivos/instrumentos bastante práticos, como acesso a melhores empregos e/ou a lida com situações cotidianas onde a sua falta constitui um obstáculo. Propõe, portanto, um ensino que parta do conhecimento do aluno, mas que lhe ofereça condições de ampliar essa visão pragmática da escrita.

Em uma perspectiva didática que toma como ponto de partida o aluno – seus interesses, seus conhecimentos, suas experiências – a pergunta que permitiria ancorar e organizar o processo ensino/aprendizagem não está centrada no que o aluno não sabe ou é incapaz de fazer e como proceder para ensinar-lhe. A pergunta deveria ser o que o aluno já sabe e é capaz de fazer e como ajudá-lo a construir as práticas sociais que se baseiam na leitura e na produção de textos que ele precisa ou deseja adquirir e desenvolver. (Kleiman, 2000: 225)

Esse parece ser o caminho que a alfabetizadora Márcia Augusto tem procurado trilhar: *“nas minhas aulas, a principio ou não quero saber se o aluno troca ‘Z’ por ‘S’ (...) eu deixo a coisa ir acontecendo e à medida que eles vão tendo dificuldades para escrever e ler vou dando as informações sobre o sistema de escrita”*.

A professora Márcia Almeida, outra protagonista deste estudo, na singularidade de seu depoimento, revela saberes próximos aos que suas colegas de trabalho mencionaram:

Nós trabalhamos com temas de interesse da turma. Sempre começo um tema com um questionamento, apresento uma problematização e procuro ouvir o que os alunos pensam sobre aquele assunto. A partir da fala dos alunos, dos conhecimentos que eles possuem, direciono o meu trabalho. Depois vou complementando o debate, trazendo novos tipos de textos, como poesias, músicas, textos informativos, etc. (...) Partindo desses textos realizamos atividades de leitura e escrita. O aluno adulto, apesar de toda experiência de vida, tem muita dificuldade, muita resistência para escrever. Muitos não sabem traçar as letras do alfabeto e não conseguem copiar. Então, até o traçado das letras tem que ser ensinado. Quando meus alunos realizam tentativa de escrita, eu vou questionando e auxiliando para que eles percebam as letras que deverão usar na escrita de uma determinada palavra. Nesse processo gosto muito de utilizar jogos e alfabeto móvel. As atividades são variadas, depende muito do nível dos alunos. (Márcia Almeida)

Márcia Almeida também desenvolve o processo de alfabetização dos adultos com base em temas de interesse dos alunos. Ela relata um saber-fazer interessante no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Inicialmente, problematiza uma determinada situação, a fim de despertar o interesse e participação dos alunos. Somente depois que ela realiza uma sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre o tema em questão é que dá seqüência ao trabalho: *“a partir da fala dos alunos dos conhecimentos que eles possuem, direciono o meu trabalho”*. Demonstra, portanto, que saber ouvir e conhecer como o alfabetizando adulto pensa, respeitando suas concepções e conhecimentos, é um saber essencial ao educador.

Sobre essa questão, Kleiman (2000) declara:

Na abordagem do ensino e da aprendizagem numa perspectiva interacionista, o diálogo é considerado central, o que implica, entre outras considerações, planejar o ensino de modo a fazer os ajustes necessários para se estabelecer uma situação de comunicação que leve em conta a perspectiva do aluno. Isto envolve não somente uma noção genérica sobre a motivação, a capacidade e o conhecimento prévio desse aluno, mas também a observação e a reflexão sobre a prática de ensino, de modo a incorporar elementos comuns aos grupos socioculturalmente distintos que entram em contato na sala de aula - professor e aluno. (2000:224)

Por outro lado, a professora Márcia Almeida também revela uma prática no ensino da leitura e escrita preocupada em desenvolver uma alfabetização contextualizada, na qual as atividades de leitura e escrita assumam um sentido real para os alunos.

As alfabetizadoras do PME A que participaram deste estudo compartilharam conosco os saberes que elas produzem e mobilizam no exercício de sua prática profissional.

A análise das práticas demonstra que o ofício de alfabetizar jovens e adultos envolve uma complexa rede de saberes, parte dos quais é produzida no cotidiano da sala de aula, quando as professoras, no exercício da função docente, desenvolvem truques, macetes, esquemas e estratégias que lhes possibilitem superar as mais diversas situações que o ato de ensinar envolve. Entretanto, as professoras mobilizam, em sala de aula, outros saberes ainda, que provêm da sua história de vida e formação profissional. Neste caso, a prática pedagógica constitui espaço de (re)significação desses saberes, permitindo a elas construir uma maneira própria de ensinar. A experiência em sala de aula *“provoca um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”*. (Fiorentini et al., p. 231).

Dentre os saberes expressos na narrativa das alfabetizadoras do PME A, destaca-se aqueles que, nas palavras de Moura (1999), permitiriam aos professores desenvolver uma prática pedagógica comprometida com os interesses e necessidades dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados:

- *aliar a sua “competência técnica” ao seu “compromisso político”, de forma a fazer adequadas análises de conjuntura, que possibilitem uma leitura da sociedade, do mundo e compreensão do papel da educação.*
- *desenvolver uma postura de respeito ao alfabetizando a partir do reconhecimento de sua capacidade criadora e produtora de bens materiais e imateriais.*
- *ter uma compreensão sobre os processos de desenvolvimento psicológico dos adultos em relação aos seus processos de compreensão e aquisição da escrita.*
- *ter uma compreensão e clareza da necessidade de se atualizar constantemente, entendendo que a função docente exige uma formação permanente.* (1999: 216)

A construção desses saberes pelo(a) alfabetizador(a) ocorre em um espaço de conflitos e incertezas, no qual o tempo, a experiência vivida modela a identidade de cada profissional.

Observando as narrativas das protagonistas deste estudo sobre como organizam o fazer em sala de aula, nota-se que, embora elas sejam únicas, em vários momentos aproximam-se revelando formas semelhantes de alfabetizar. Isto permite constatar que os conhecimentos profissionais das alfabetizadoras são marcados e influenciados pelo tempo/espaço vivenciados no trabalho.

Sobre essa questão, Tardif e Raymond (2000) esclarecem:

Os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados em contato com essas mesmas situações. (2000:211)

Tal constatação permite uma outra reflexão. Se o ambiente de trabalho, as vivências em sala de aula e na instituição escolar são vitais para a construção da identidade profissional, é necessário criar mecanismos para os(as) professores(as) não só partilharem os saberes que produzem e mobilizam na prática pedagógica, mas também refletirem sobre eles.

Como propõe Santos (2001)

precisamos refletir sobre os múltiplos saberes que circundam o nosso cotidiano para romper com os obstáculos e barreiras impostas pela tradição pedagógica. (p. 215)

Assim, constitui-se desafio para as instituições escolares organizar um espaço/tempo que possibilite aos professores refletir sistematicamente sobre seus saberes. Ao refletir sobre suas práticas profissionais, os professores poderão perceber não apenas as possibilidades e obstáculos do processo ensino-aprendizagem, mas especialmente, desvelar os saberes que produzem no silêncio de sua sala de aula. Um saber que, se não for partilhado, corre o risco de cair no anonimato e perder a oportunidade de colaborar na formação de outros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Resultados da Caminhada e a Busca de Novos Caminhos

“O mais importante e bonito do mundo é isso: as pessoas não são sempre iguais... não foram terminadas... mas estão sempre mudando”...

Guimarães Rosa

Talvez as poéticas palavras de Guimarães Rosa expliquem os momentos de conflito, angústia, prazer e desprazer que experimentei ao realizar este caminho investigativo.

Ao longo do período vivenciado no Curso de Mestrado em Educação, vi nascer em mim o olhar, gestos e atitudes de uma aprendiz-pesquisadora, de alguém que enveredava pela trilha do conhecimento, tentando descortiná-lo, compreendê-lo e interpretá-lo. Vi minha identidade pessoal-profissional modificar-se lentamente. Abandonei algumas concepções, construí outras, debati minhas idéias, vivi o conflito.

Na interação com vários sujeitos, professores, colegas de Mestrado, colegas de trabalho, amigos e familiares fui me constituindo uma pesquisadora. Experimentei uma nova forma de olhar para o mundo e para as pessoas, principalmente a minha pessoa.

Como lembra Fontana (2000),

foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles, que na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Re-significamos práticas e re-significamo-nos. (2000: 180)

Nesse processo de reconstrução da identidade pessoal e profissional, de caráter inconcluso e inacabado, flagrei-me, em vários momentos, tentada a mudar o curso desta

Entretanto, por uma questão de tempo e objetividade é necessário apresentar alguns resultados dessa longa caminhada, compartilhando com o leitor aquilo que me foi possível apreender.

Relembro, portanto, as questões iniciais que conduziram à realização deste trabalho investigativo. São elas:

- Como a EJA se insere no contexto das políticas educacionais brasileiras no séc. XX, mais precisamente na década de Educação Para Todos?
- De que forma a experiência do PMEIA insere-se na construção da história da EJA no Brasil?
- Como se configuram os saberes profissionais das alfabetizadoras do PMEIA? Como elas mobilizam esses saberes na prática? E como os constroem esses saberes?

Assim, este estudo consistiu numa tentativa de compreender, analisar e refletir sobre os saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos, tendo como foco a experiência produzida pelo PMEIA no contexto das políticas educacionais do final do século XX, precisamente as implementadas no campo da EJA.

Embora as respostas encontradas não sejam definitivas, esta investigação possibilitou-me apreender algumas indicações significativas sobre a construção e mobilização dos saberes profissionais das alfabetizadoras de jovens e adultos.

Constatarei que os saberes e práticas das alfabetizadoras são modelados no e pelo espaço social no qual exercem sua profissão. O PMEIA é o espaço institucional no qual as professoras produzem e mobilizam saberes. Um espaço diferente da organização escolar tradicional e que, por isso mesmo, dá cor e forma ao fazer das alfabetizadoras.

Isto lembra Barth (1993), ao afirmar que

O saber é pessoal porque, de facto, o nosso primeiro encontro como determinado saber (ou saber fazer) surge em circunstâncias ao mesmo tempo afectivas, cognitivas e sociais. É este contexto que lhe irá dar sentido ou não – e que continuará a influenciá-lo. O contexto e a compreensão deste contexto – joga, portanto, um papel muito importante na interpretação do sentido, como aliás na comunicação do sentido. (p. 74-75).

As narrativas das alfabetizadoras revelaram que os seus saberes são marcados não apenas pelo contexto micro no qual exercem a sua atividade, o PME A, mas também pelo contexto macro, pela história e políticas produzidas no campo da EJA. Os saberes e práticas das alfabetizadoras estão atrelados a concepções e representações que, historicamente, permeiam essa modalidade de educação.

Este estudo investigativo possibilitou descobrir como as professoras do PME A construíram seus saberes teóricos e práticos, enfim, como se tornaram alfabetizadoras de jovens e adultos.

A identidade profissional dessas alfabetizadoras foi-se forjando em diferentes tempos e espaços sociais. Elas constituíram-se alfabetizadoras de jovens e adultos na família, nas escolas em que estudaram e trabalharam, nos cursos de formação, enfim, na trajetória de suas vidas. As narrativas demonstram as diversas interações existentes no processo de construção das suas identidades pessoais e profissionais.

Ao tornarem-se alfabetizadoras de jovens e adultos, construíram saberes profissionais, num movimento imbricado em que o ser alfabetizadora implicou a aquisição de saberes específicos.

Seus saberes foram sendo tecidos ao longo do tempo, a partir de uma multiplicidade de fios. No emaranhado desses fios, apareceram aqueles oriundos da sua história de vida e escolar, da formação profissional e da experiência no trabalho. Fios que se entrelaçaram e formaram

uma mescla dinâmica de gostos, experiências, de acasos, que consolidaram, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar de cada um os professores. Isto é, o modo como cada um ensina liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é. (Fonseca, 1996: 293/294)

Em vários trechos das narrativas, revelaram que a forma como alfabetizam, o jeito de cada uma ser e estar na profissão relacionam-se diretamente com suas histórias de vida.

Este estudo investigativo demonstrou ainda que é na prática pedagógica, vivenciando as complexas situações que o ato de ensinar engendra, que as alfabetizadoras mobilizam e produzem saberes. Nas narrativas apresentam a experiência em sala de aula, o fazer prático, como significativo para a construção dos conhecimentos que lhes permitem ensinar. Afirmaram que foi na prática que aprenderam a alfabetizar, atribuindo aos cursos de formação sentidos e significados de menor importância.

Em síntese, as professoras que participaram deste estudo revelaram que são produtoras de seu próprio conhecimento e que ser alfabetizadora de jovens e adultos é uma construção permanente. Nesse sentido, algumas dimensões constitutivas da EJA devem ser destacadas:

1. a necessidade não só de implementação, mas de continuidade de políticas públicas de fortalecimento da EJA nos níveis municipal, estadual e federal, como forma de superar os índices de analfabetismo e exclusão social no Brasil;
2. a necessidade de redimensionar o campo da EJA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, em especial, nos cursos de licenciatura em Pedagogia;
3. a necessidade de romper com o paradigma da racionalidade técnica nos processos de formação inicial e continuada, a favor de processos que valorizem os saberes experienciais, as histórias de vida dos docentes e a formação crítico-reflexiva;
4. a necessidade de profissionalização do magistério que atende esta modalidade de educação escolar. O corpo docente, ao nosso ver, deve ser composto por profissionais com formação e condições de trabalho adequadas. Elementos como sistema de monitoria, o caráter temporário, as péssimas condições de trabalho devem ser substituídas por políticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores.

Todas essas constatações permitiram-me uma outra aprendizagem. Ao realizar esta pesquisa, revi a minha própria concepção de formação continuada de professores.

Aprendi a olhar os professores com um outro olhar. A enxergá-los como sujeitos de seu próprio saber, como profissionais que produzem saberes no ato de ensinar. Compreendi que, se a formação continuada não pode tudo, pode constituir-se num rico espaço de problematização da prática pedagógica, desde que tomemos a pessoa do professor e o seu fazer como eixo central do processo formativo. Começo, agora, ao final desta investigação, uma nova busca, a de tentar romper com o paradigma da racionalidade técnica que durante muito tempo sustentei na minha prática de formadora de professores em serviço. Pois, como diz o poeta, sou uma pessoa inacabada, não fui terminada, apenas iniciei a minha formação de pesquisadora...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.
- BARTH, Britt. Mari. **O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins et al. **Saberes e Formação docentes. Caderno de Educação Escolar, Uberlândia, 2000.** No prelo.
- BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- BORGES, Vilmar José. **Mapeando a Geografia Escolar: identidades, saberes e práticas.** Uberlândia-MG: UFU/Programa de Mestrado em Educação, 2001. (Dissertação de Mestrado)..
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Relatos de experiência e investigação narrativa.** In: LAROSSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 12-51.
- DEL GROSSI, S. R. **História da urbanização em Uberlândia e suas relações com a natureza.** **Cadernos de História Especial.** Uberlândia: UFU. Nº 14(4). p.69-80, 1994.
- DIAS, Fátima Rezende de Naves. **Pelas Fendas, Brechas e Fissuras ... Os Saberes da Formação Continuada de Professores.** Uberlândia-MG: UFU/Programa de Mestrado em Educação, 2001. (Dissertação de Mestrado)..
- DOSSIÊ: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ELLIOTTI, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: FIORENTINI, D e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 137-152.

- ESTEVEES, Regina. Combate ao analfabetismo. MEC/INEP. **Educação para Todos: avaliação da década**. Brasília: INEP. 2000., p. 105-109.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo dicionário da língua portuguesa. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2000.
- FIorentini, Dario. NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. Aceito para publicação em **Quadrante**: Revista teórica e de investigação. Portugal. 1999.
- FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. Em **Aberto**. Brasília: INEP. V. 11. N56. out/dez. 1992., p. 68-73.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, SP, 1996.
- _____. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus,. 1997.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autênticas, 2000.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Sererinos**. São Paulo: Cortez,: 1989.
- GADOTTI, Moacir. TORRES, Carlos A (orgs). **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez. Editora da Universidade de São Paulo,. 1994.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI. Moacir. ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2000, p. 29-39.
- GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GAUTHIER, Clermont. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In:
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, 1998, p.17-37
- GONZAGA, Vanessa Portes Galvão. **Da Fábrica para a vida: a experiência de escolarização de adultos da Cia Nestlé em Uberlândia Uberlândia-MG: UFU/Programa de Mestrado em Educação, 2000. (Dissertação de Mestrado)**

- GUARATO, Mônica. **Alfabetização de adultos: a experiência do MOBREAL no município de Uberlândia-MG (1971-1985)**. Uberlândia-MG: UFU/Programa de Mestrado em Educação, 2001. (Dissertação de Mestrado)
- HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iris (org). **LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília: INEP. V. 11. Nº 56. out/dez. 1992. p. 3-12.
- KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inêz et al. **O ensino e a Formação do professor –alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania – PNAC. **Em Aberto**. Brasília: INEP. V. 11. N 56. out/dez. 1992. p. 57-64.
- MINTO, César Augusto, MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p.57-84.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NOSELLA, Paolo. A escola Brasileira no final do século. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NÓVOA, António. As professoras e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. SP: Abril. Maio. 2001: n. 142. (encarte)

OLIVEIRA, Marília Vilela de. **O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia.** São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica/Programa de Mestrado em Supervisão e Currículo, 1995. (Dissertação de Mestrado).

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, Nilda; VILARDI, Raquel (org). **Múltiplas leituras da nova LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei Nº 9.394/96).** Rio de Janeiro: Dunya Ed. 1999. p. 85-104.

PAIVA, Vanilda Pereira. **A educação popular e a educação dos adultos.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987. III parte: A educação dos adultos. p. 159 – 356.

PENIN, Sônia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papirus, 1994.

PERRONOU, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação- Perspectivas Sociológicas.** Trad. Helena Faria et al. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?** Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. Genebra: Universidade de Genebra, 1999. (Mimeo).

PIERRO, Maria Clara di. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto.** Brasília: INEP. V.11. N56. out/dez. 1992, p. 22-30.

PIERRO, Maria Clara di. Educação de jovens e adultos: ainda um desafio. In: MEC/INEP. **Educação para Todos: avaliação da década.** Brasília: INEP. 2000, p. 111-115.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa: MEC, 1998, p 19-34.

- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. **Metodologia de alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. São Paulo: Papyrus, 1992.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 185-201.
- ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria e proposta**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 41-58.
- _____. Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, Sônia Maria do. **História de alfabetizadoras brasileiras. Entre Saberes e Práticas**. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ao ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Em busca da Unidade perdida: totalidade de conhecimento – um currículo em educação popular**. Caderno Pedagógico 8. 3ª ed. Porto Alegre, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **MOVA Porto Alegre- Construindo um Cultural de Alfabetização**. Caderno Pedagógico, nº 22. Porto Alegre, Janeiro/2001.
- SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em Aberto**. Brasília: INEP. V. 17. N71. jan.2000, p. 9-19.
- SOARES, B. R. Uberlândia: anotações sobre seu crescimento urbano. **Cadernos de História Especial**, Uberlândia: UFU. Nº 4(4), p. 49-62, 1993.

SOARES, Leôncio J. G. A Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**. V.2. Nº 11. p. 27-35. Set/out, 1996.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**. V.5. Nº 30. Nov/dez, 1999.

SOARES, Magda Becker. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de que? In: SOARES, Magda Becker et al. **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. As muitas facetas da alfabeização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 52, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Jan/Fev/Mar./Abr.; 2000, nº 13, p. 5-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louwise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAN DER POEL, Cornelis Joanes. VAN DER POEL, Maria Salete. **Letramento de pessoas jovens e adultos na perspectiva sócio-história**. João Pessoa, União, 1997.

VASCONCELOS, Geni A N.(org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de Educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90)**. Uberlândia-MG: UFU/Programa de Mestrado em Educação, 2000. (Dissertação de Mestrado)

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: **Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 27-55.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-235.

FONTES

- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação para Todos: avaliação da década. Brasília: INEP. 2000. 209p.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 1988.
- _____. Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/FNUAP. 1994.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: INEP. 2000. 60p.
- UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica. **Projeto de alfabetização de Jovens e Adultos**. Uberlândia: PMU/SME. 1993.
- _____. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica. **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Uberlândia: PMU/SME. 1994.
- _____. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Uberlândia: PMU – SME. 1995.
- _____. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação de Educação de jovens e adultos. **Capacitação de professores alfabetizadores: o encontro entre o pensar e o fazer**. Uberlândia: PMU – SME. 1995.
- _____. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. (Prêmio Educação para Qualidade do Trabalho). Uberlândia: PMU – SME. 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica. **Proposta de Trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo**. Uberlândia: PMU/SME. 1992.

_____. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. **Perfil do Programa de Erradicação do Analfabetismo**. 1992.

ANEXO

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Idade :
Estado Civil:
Formação Profissional:
Tempo de Experiência no PME A:

FORMAÇÃO ESCOLAR

Como você foi alfabetizada? Fale um pouco dessa experiência.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como foi a sua formação inicial? Contribuiu para a construção de sua prática pedagógica?
Você teve alguma formação específica para exercer o papel de alfabetizadora de jovens e adultos?
Depois da sua formação inicial você continuou estudando?
Como você aprendeu a alfabetizar jovens e adultos?
Quais os temas que você acha que deveriam ser discutidos em encontros de alfabetizadores de jovens e adultos?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Em quais modalidades de ensino você atuou? Como foram essas experiências?
Por que você começou a trabalhar com jovens e adultos?
Como foi a sua primeira experiência na EJA?
Que tipo de dificuldades você encontrou? Como tentou resolvê-las?
Ser alfabetizadora de jovens e adultos trouxe alguma realização para sua vida profissional?
Como você avalia seu trabalho como alfabetizadora?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

O que é alfabetizar para você?
Como você alfabetiza? Como é a dinâmica das suas aulas?
Como você planeja as suas aulas?
Que tipo de recursos você utiliza no dia-a-dia para alfabetizar?
O que você acha importante garantir para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa?
O que mais ajudou na construção de sua prática pedagógicas: seus colegas, a experiência em sala de aula ou os cursos de formação?