



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ACREDITAR NA MUDANÇA É TAMBÉM AGIR PARA
TRANSFORMÁ-LA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E
CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO (E AUTOFORMAÇÃO) DE
ALFABETIZANDOS E EDUCADORES POPULARES.**

ANDREIA LINDOLFO DE MORAIS

BRASÍLIA, JANEIRO 2005

ANDREIA LINDOLFO DE MORAIS

**ACREDITAR NA MUDANÇA É TAMBÉM AGIR PARA
TRANSFORMÁ-LA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E
CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO (E AUTOFORMAÇÃO) DE
ALFABETIZANDOS E EDUCADORES POPULARES.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de licenciado em pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Ms. Maria Luíza Pereira Angelim.

Comissão examinadora:

Profa. Ms. Maria Luíza Pereira Angelim

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Ms. Dante Diniz Bessa.

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, 27 de janeiro de 2005

ANDREIA LINDOLFO DE MORAIS

**ACREDITAR NA MUDANÇA É TAMBÉM AGIR PARA
TRANSFORMÁ-LA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E
CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO (E AUTOFORMAÇÃO) DE
ALFABETIZANDOS E EDUCADORES POPULARES.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de licenciado em pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Ms. Maria Luíza Pereira Angelim.

Comissão examinadora:

Profa. Ms. Maria Luíza Pereira Angelim
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Ms. Dante Diniz Bessa.
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, 27 de janeiro de 2005

DEDICATÓRIA

À minha querida filha Letícia que me fez
conhecer a vida em toda a sua plenitude,
como também as diversas
formas de manifestá-la.

AGRADECIMENTO

Aos professores, técnicos e amigos da Faculdade de Educação pelo
aprendizado em comunhão;
à minha família e em especial, à minha mãe, à minha filha Letícia e
ao meu esposo José Carlos pela paciência com minha ausência e ansiedade;
à professora Maria Luiza, que me ensinou o valor de
ocupar-me ao invés de preocupar-me;
ao professor Renato Hilário pelo convite a amorosidade e ao diálogo;
às professoras Sandra, Sônia e Inês por acreditarem que eu poderia
estar me formando ainda em 2/2004.
Aos meus amigos e colegas da Fundação Banco do Brasil
por terem escutado as minhas lamentações;
à Deus por ter me ajudado em todos os meus dilemas.

EPÍGRAFE

“O educador que trabalha com educação de adultos é um educador que questionou as imagens do instrutor, do docente e do educador em si mesmo. A sociedade educativa de seu tempo lhe inculuiu representações essenciais e funcionais. Ele precisou passar por uma espécie de extirpação intelectual para se formar, indiretamente, através de alguns encontros humanos e sociais ‘de homens notáveis’ e muitas vezes marginais.”

René Barbier(2001)

“... um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera que vamos ao seu encaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história.”

Paulo Freire (2003)

*“A educação é muito importante para uma pessoa,
porque se formos educados nós nos entendemos melhor e aprendemos a respeitar os nossos
amigos,
então é muito importante irmos à escola,
porque a escola é uma parte da educação.
Ser educado não é somente aprender ler e escrever, mas é também sabermos os nossos
direitos e lutar por eles.
Sabermos também as leis e respeitá-las.
Vermos que por mais pequenos que somos, unidos podemos ser fortes e garantir aquilo que
conquistamos.
Educação é progresso, é crescimento, é para melhorar, por isso é que devemos buscar a
educação. Para estarmos atentos às injustiças sociais.”*

*Benevildo B. F. Almeida
Alfabetizando conluinte do Projeto de alfabetização de jovens e adultos do
Paranoá DF – 1997¹*

¹ Extraído do livro: “Nunca é tarde para aprender” produzido pelos alfabetizandos do Projeto de alfabetização do Paranoá – 1997 pg. 31

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO.....	13
------------------------	-----------

PARTE I – MEMORIAL DA ESTUDANTE

Parte Suprimida

PARTE II – ENSAIO REFLEXIVO

1. Primeiras palavras... ..	14
------------------------------------	-----------

2. Referencial teórico: Educação, trabalho e consciência na formação de educadores populares.	15
---	-----------

2.1 A dimensão da educação e trabalho:	15
---	-----------

2.2 A dimensão educação e consciência:	21
---	-----------

2.2.1 Sujeitos aprendizes QUE SÃO.....	25
---	-----------

2.2.2 Sujeitos aprendizes QUE SABEM.....	27
---	-----------

2.2.3 Sujeitos aprendizes QUE PODEM.....	28
---	-----------

2.2.4 Sujeitos aprendizes QUE DECIDAM.....	30
---	-----------

2.2.5 Sujeitos aprendizes QUE FAÇAM.....	31
---	-----------

2.2.6 Sujeitos aprendizes QUE AMEM.....	32
--	-----------

3. Contexto da alfabetização de jovens e adultos	36
3.1 Educação de Jovens e adultos no Brasil.....	38
3.2 Educação de Jovens e adultos no Distrito Federal – GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF.....	51
4. Pesquisa – Conversando com dona Francisca e Lourdes (Mãe alfabetizanda e filha alfabetizadora): o anseio de mudar a realidade pessoal que culminou na transformação do coletivo.	55
 PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PEDAGOGO.	
1. Perfil e papel do Pedagogo em uma sociedade em mudança.....	67
2. Conhecendo a realidade para transformá-la. (Conhecendo o Recanto das Emas)...	69
2.1 Surge uma nova cidade.....	69
2.2 Aspectos sócio-econômico e educacional da população.....	70
3. Projetando um trabalho para o CAREMAS:	72
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	79
OUTRAS REFERÊNCIAS.....	79

APRESENTAÇÃO

“Como ser epistemológico estou exercendo uma forma de poder que é a de criar...”²
Professor Renato Hilário

O presente trabalho consiste em uma reflexão sobre a relação existente entre educação/trabalho/consciência na formação de educadores que trabalham em ambientes comunitários. Para apresentá-lo, acredito ser importante escrevê-lo em primeira pessoa, pois, como se trata de um trabalho que pretendo dar forma viva junto à comunidade da qual falarei, seria para mim um tanto hipócrita escrever esta apresentação na terceira pessoa, quando esta pessoa, na verdade, sou eu mesma. Também em primeira pessoa, a postura que assumo é mais ética, pois, é minha responsabilidade dar continuidade àquilo que propus e escrevi.

Desenvolvi este trabalho em três momentos distintos. No primeiro, faço um memorial de minha vida. Este consiste em um sucinto resgate das lembranças mais importantes da minha jornada. O memorial pode facilitar ao leitor o entendimento de alguns “*porquês*” do trabalho ser como ele é. Julgo ser este resgate de vital importância, pois, este se constitui um contínuo exercício da prática docente na qual formo e me formo constantemente.

O segundo momento deste trabalho consiste em uma prática reflexiva, ou seja, uma reflexão sobre um tema que considero bastante importante para o Pedagogo: Educação, trabalho e consciência na formação e autoformação de educadores populares. Neste ensaio reflexivo, busco dar sentido teórico às intervenções que fiz (enquanto estudante de Pedagogia) em movimentos sociais, exercendo meu lado investigador, de pesquisadora do processo educativo. Desta forma, este ensaio é uma primeira parte dos estudos que pretendo prosseguir.

Por fim, o que considero mais importante neste trabalho (e também o mais difícil de produzir) foi o de ter de fazer um projeto de intervenção. Neste, me coloquei como Pedagoga já formada e consciente do meu papel transformador. Isto foi um difícil exercício, pois, não

² Frase dita em uma conversa em uma tarde de junho de 2003.

pude me limitar a apenas teorizar sobre algo. Tive que me ver como um sujeito que transforma e se transforma na realidade na qual está inserida. Para isto, tive que elaborar uma pesquisa que resgata as características da comunidade (que pretendo trabalhar) e este não foi apenas um exercício de coletas de dados, foi um resgate de minha própria trajetória naquela comunidade, pois no Projeto 4 (estágio) elaborei e ministrei um curso de formação de alfabetizadores cujo tema foi: Formação de educadores populares para atuação com Jovens e Adultos – EJA. Este curso foi ministrado na cidade Recanto das Emas no Distrito Federal.

Qual *o porquê* desta escolha? Por que educação de jovens e adultos (tanto em EJA como em outras instâncias)? Isso não se deu por acaso. Primeiramente, como disse anteriormente, o retorno social de meus estudos sempre me intrigou. Por outro lado, a oportunidade de estar atuando em um espaço enriquecedor proporcionou-me um conhecimento muito grande, sendo, assim, uma grande escola.

Além disso, a recepção que tive no Recanto das Emas foi muito motivadora, os alfabetizadores em formação foram muito receptivos, bem como as pessoas do grupo de alfabetização comunitária. No curso de formação, me senti motivada a trabalhar questões tais como: a baixa auto-estima dos alunos de Pedagogia, que, apesar de gostarem do que faziam, eram pressionados pela família e pelos amigos a abandonarem o curso. Percebi também que muitos destes estudantes apresentaram algumas dificuldades, por exemplo, não gostar de ler ou escrever.

Durante o curso de formação, não somente eles adquiriram conhecimento, mas principalmente eu, numa relação que foi de intensa troca de informações e que proporcionou uma experiência riquíssima.

Um outro fator que me motivou neste Trabalho de Conclusão de Curso foi o alto grau de confiança que minha orientadora pôs em mim. Muitas vezes eu não queria ter tanta autonomia, me senti muito aflita e ansiosa, mas a professora Angelim sempre me colocava

para cima: *“Menina, não se preocupe, OCUPE-SE”*. Esta frase me pareceu traumática por muito tempo, até que em um dos nossos encontros de orientação, pude conversar sobre a minha vida e minhas dificuldades, sendo que, a partir deste momento, a frase passou a fazer sentido e o trabalho literalmente deslanchou.

Espero que esta apresentação seja uma valiosa contribuição para o entendimento do que virá, pois a partir deste momento, será descortinada uma grande parte do que sou e sinto...

INTRODUÇÃO

O eixo temático “Formação e autoformação na educação, trabalho e consciência” foi escolhido no início do processo de elaboração deste trabalho por meio das leituras prévias de Pineu (2000), Marx (1961) e Reis (2000). Este estudo me levou a refletir de uma forma teorizada e sistematizada, o que já tinha sido aprendido de forma prática nos movimentos populares.

O objetivo desta temática é suscitar a verdadeira práxis, ou seja, a intervenção daqueles que acreditam que podem mudar a sua realidade, agindo primeiramente na sua própria transformação. E isto não passa apenas pela inserção do indivíduo e do grupo na aprendizagem do sistema educacional, perpassa principalmente pelas questões culturais que permeiam a subjetividade do alfabetizando e do alfabetizador.

Neste sentido, a partir de contextualizações e da análise da vivência cultural e local, o pedagogo pode buscar uma maneira de intervir de forma direta na sociedade, ajudando a transformá-la. O ato de conhecer, aprender, questionar, descobrir deve fazer parte de todo processo nesta busca. Para que isto seja possível, o sujeito precisa compreender que é um ser que pode descobrir a sua verdadeira identidade; que se (re) conhece como ser epistemológico que cria e recria as produções humanas; que exercita o seu potencial de transformação e luta; que se posiciona; que tem ousadia para realizar os projetos de vida traçados e que encontre no amar e no afeto a fonte de reflexão e escolha para sua vida.

Alguns podem dizer que este sujeito não existe, ou que está assentado apenas no plano ideal, já que vivemos em uma sociedade mascarada de ideologia dominante. Mas, o que o trabalho propõe é uma reinvenção do conceito de sujeito que possuímos. Pois, este é, sabe, pode, decide e faz acontecer pois ama. E é este sujeito que encontraremos nos movimentos sociais e é com estes sujeitos que devemos trabalhar.

PARTE II – ENSAIO REFLEXIVO

Parte Suprimida

PARTE II – ENSAIO REFLEXIVO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS (apresentando o porquê deste ensaio)

O que é educação para nós? Passamos boa parte de nossas vidas educando e sendo educados, mas nunca pensamos sobre o seu verdadeiro sentido em nossa existência. Pode haver uma relação educativa sem a troca? Pode haver educação sem interação?

Neste ensaio tento redimensionar estas questões pessoais para refletir sobre a real mudança. Tento de alguma forma dar sentido aos meus grandes dilemas educacionais, no tocante à prática educativa.

Somos o que somos? Não. Somos o resultado direto das escolhas que fazemos todos os dias. Assim nos tornamos ora reacionários, ora revolucionários; ora éticos, ora demagogos; ora conservadores, ora anarquistas. São nossas escolhas que nos fazem sermos quem somos.

Refleti muito sobre tudo isso antes de começar a escrever este ensaio, e acho interessante que estas *primeiras palavras* sejam, na verdade, as últimas que escrevo. Temo que estas não sejam necessárias para a compreensão deste ensaio, porque qualquer síntese que eu pudesse fazer, perdeu-se.

Para se falar em transformação e mudança foi necessário, antes, ressignificar a relação existente entre educação, trabalho e consciência. Neste aspecto, para se fazer uma verdadeira transformação social, o educador comprometido com tal transformação precisa entender que, segundo Freire (1993),

(...) a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta

atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (p.57)

Foi por acreditar que não só o ensinante, mas também o educando se forma em cada instante da vida nas suas relações, que propus refletir sobre a temática que agora lhes apresento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: Educação, trabalho e consciência na formação de educadores populares.

2.1 A dimensão da educação e trabalho:

Existe uma forma singular de ver o mundo e isso está dentro de nós. Assim, podemos dizer que as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam através do trabalho e das relações que mantêm com ele. Alfabetizar é abrir um novo mundo àqueles que ainda não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Este novo mundo constitui-se da descoberta de mudar a própria caminhada enquanto se educa e educa aos demais, conforme Freire (2002), “os homens se educam em comunhão” (p. 52).

É visível um verdadeiro clamor para a alfabetização de jovens e adultos, nos dias atuais, mas em que sentido assenta-se esta alfabetização? Para que estamos incluindo estas pessoas no mundo da leitura e da escrita? Para quem interessa este alfabetizar? Estas questões surgem para dar visibilidade a que tipo de formação os educadores e educadoras vêm obtendo enquanto proporcionadores deste novo mundo, já que trabalham diretamente com os excluídos do mundo da leitura e da escrita.

A resposta às questões que foram levantadas acima não está apenas em nossa imaginação (no que seria ideal para a sociedade brasileira), está principalmente na história vivenciada, nas relações sociais e em todo tipo de reflexão que levantamos quando o assunto em questão é a transformação do homem e do mundo pela educação e pelo trabalho.

A alfabetização de jovens e adultos é uma educação para trabalhadores. Assim sendo, os educadores que compreenderem esta perspectiva em seu ato de educar, devem trabalhar de maneira mais consciente as questões sociais que envolvem tal ato. O aprender a ler e a escrever precisa estar vinculado a uma transformação de realidade imediata, tanto para quem ensina como para quem aprende. É preciso compreender que a educação é uma modalidade de trabalho social. Pinto (1986) explica que,

A educação é uma modalidade de trabalho social. Para compreendê-la é necessário utilizar as categorias histórico - antropológicas dialéticas, que definem o conceito de 'trabalho'. A educação é parte do trabalho social porque: Trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total; o educador é um trabalhador (reconhecido como tal); no caso especial da educação de adultos dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador.(p.33)

Para desenvolver essa discussão com a realidade dos educandos trabalhadores, os alfabetizadores precisam compreender que na sociedade capitalista vigente existe como se fosse uma engrenagem ideológica que movimenta as relações que travamos na nossa existência. Isso é bem verificado no mundo do trabalho: há quem possui os meios de produção, e há quem viva de vender sua força de trabalho³. Marx (1961) faz bem esta distinção quando faz referência ao exemplo da relação existente entre o operário (um tecelão, no caso) e o patrão,

O patrão fornece-lhe o tear e o fio. O tecelão põe-se a trabalhar e o fio transforma-se em pano. O patrão apropria-se do pano e vende-o, digamos, por vinte marcos. O salário do tecelão é

³ Força de trabalho é a mercadoria que o operário vende ao capital para viver. Esta não deve ser confundida com o trabalho, que segundo Marx: é o modo peculiar de manifestar a vida.

agora, uma parte do pano, dos vinte marcos, do produto do seu trabalho? Absolutamente. O tecelão já recebeu seu salário muito antes de ser vendido o pano, as vezes antes mesmo de tecê-lo. O capitalista não paga, portanto, esse salário com o dinheiro que vai obter com o tecido, mas com o dinheiro acumulado anteriormente. Assim como tear e o fio não são produtos do tecelão, ao qual eles foram fornecidos pelo capitalista, as mercadorias que recebe em troca de sua mercadoria, a força de trabalho, não o são também.[...] O capitalista compra, com uma parte de sua fortuna atual, de seu capital, a força de trabalho do tecelão, assim como adquiriu com outra parte de sua fortuna, a matéria-prima – o fio – e o instrumento do trabalho – o tear. Após ter feitas suas compras, e entre elas está a força de trabalho necessária à produção do tecido, produz exclusivamente com as matérias primas e instrumentos de trabalho que só a ele pertencem. Porque desses últimos também faz parte nosso bravo tecelão que, como o tear, não participa do produto ou de seu preço.” (p.62)

O tecelão é o trabalhador, que totalmente desvinculado do produto do seu trabalho, está imerso no processo de alienação (é negada a este trabalhador a ação impregnada de sentido). Mesmo sendo o trabalho uma atividade vital, ou seja, um modo peculiar do homem manifestar a vida, para o trabalhador o trabalho não faz parte de vida, “antes é o sacrifício de sua vida” (Marx, 1961, p. 61). Como se pode explicar tal inversão do valor do trabalho na sociedade capitalista? Explica-se pela relação que o trabalhador tem com o produto de sua atividade, esse não é o objeto de sua atividade, pois o que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, mas sim o salário. A seda, assim, se reduz a uma quantidade determinada de meio para subsistência que irá adquirir com o salário e reproduzir novos trabalhadores.

Esta desvirtuação da relação homem/trabalho faz com que o tempo em que o operário passa na “tecelagem” (ou seja, trabalhando, vendendo a sua força de trabalho) não seja visto por ele como a manifestação de sua vida, ao contrário, para este trabalhador a vida principia quando ele interrompe esta atividade, pois nas horas que ele passa trabalhando, ele não tem a finalidade de tecer a seda ou produzir algo, mas sim de assegurar os “meios de subsistência necessários”, ou seja, “trabalha para viver.” (Marx, 1961, p. 63).

Dentro desta perspectiva cabe-nos perguntar; o que seria realmente educar alguém? Que proposta concreta teria um alfabetizador/alfabetizadora para educar os diversos trabalhadores que vivenciam esta relação: força de trabalho como mercadoria? Que mundo de possibilidades ou (des)possibilidades se abre (ou fecha) para estes educandos trabalhadores quando ingressam no mundo da leitura e da escrita?

Estes e outros questionamentos nos remetem a pensar sobre qual sociedade temos e qual sociedade queremos. Precisamos enxergar o trabalho não apenas como agente de mudança de status social ou de classe, mas principalmente de humanização (sobrepondo o trabalho ao capital).

Para que isto seja possível, precisamos antes de tudo considerar o inacabamento do sujeito e do mundo, acreditando na postura transformadora do ser sobre o seu contexto. E isto requer a resignificação da concepção da educação que possuímos. A concepção de educação que melhor se adequa à resignificação do trabalho pelo trabalhador é a freireana, pois a mesma tem como base o diálogo entre os sujeitos aprendizes. Nesta, acredita-se na transformação da realidade, porém tem-se consciência das contradições e do movimento do caminhar. É uma educação emancipadora, que vai contra a manutenção do sistema tal qual ele faz parte.

Para Freire (2002), educar é promover a capacidade de ler a realidade a fim de agir para transformá-la. Educar é impregnar a vida de sentido e o educador comprometido com a transformação da realidade deve ter uma postura alicerçada num processo permanente de reflexão sobre a práxis. As contribuições de Paulo Freire, neste sentido, levam o educador à consciência de si enquanto ser histórico transformador que educa e se educa constantemente, num movimento dialético do mundo que o cerca. Assim, não é por acaso que as idéias de Paulo Freire se articulam com a formação deste educador, pois, ele pensou o “*ser educador*” em toda a plenitude: como prática para liberdade, como ato político, como ação dialógica e como ato de esperança.

Para se assumir como sujeitos autônomos (aqueles conscientes da procura, da decisão, da ruptura, da opção, da historicidade e da transformação), os educadores precisam primeiramente se assumir como sujeitos da sua própria história. Isto requer destes a visão de seu papel (de combate) neste mundo cheio de contradições. Freire (1997) destaca esta

característica como sendo uma postura ética destes educadores que ao (re)conhecerem o espaço de contradição e luta que vivem, proporcionam também aos educandos essa reflexão pois,

(...) É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Freire (1997, p. 17).

Assim, a análise de Freire traz a tona alguns tópicos fundamentais para a prática docente, pensamentos de vital importância para a reflexão dos educadores. E é a partir da reflexão-ação-reflexão que se nota o quanto é desafiador construir uma nova concepção de vida. Ir contra a lógica educacional e econômica vigente é estar na contra-mão da história, é essencialmente acreditar que “o futuro desejado está contido no presente odioso”. (Rodrigues, 2002, p.37).

Educar para uma nova sociedade é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades pessoais e sociais. Este passa a ser não apenas um receptor passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.

Enfim, a educação para libertação é constituída por todos os sujeitos (não há uma hierarquia de importância, cargo etc.) O poder, o saber, o amar perpassam e trespassam cada relação e o conjunto das relações em todos os momentos. Aliado a este conceito de educação, é preciso ressaltar o estudo e a valorização do lugar onde se vive, o contexto do educando, a ancestralidade, da condição ontológica e inacabada de SER humano. Este trabalho educativo leva em consideração, além das potencialidades individuais do sujeito que foram desenvolvidas em cada percurso de vida, o contexto social em que ele está inserido, levando em conta tanto as limitações, quanto as condições para o alcance do objetivo (de uma educação emancipadora).

O referencial para esta educação que liberta deve pousar na perspectiva libertadora do ensino, considerando pontos relevantes para transformação do ser em constante aprendizado. Também é preciso ressaltar que todo o trabalho de quem se propõe ser alfabetizador estará inserido em uma estratégia sócio-histórica de se conceber as diversas escolhas que o educando possui.

Desta forma, a alfabetização não contempla apenas questões como libertação e mudança, pois a emancipação (que esperamos que esta produza) não está apenas na aquisição da leitura das palavras, mas sobretudo na tomada de consciência enquanto ser transformador de si e do mundo. É reconhecer que todo ser humano é multideterminado. O indivíduo não é reflexo da sociedade e também não é totalmente autônomo em relação a ela em um processo dialético e criativo. O indivíduo escolhe e não escolhe o que vai ser dele pois, na sociedade do capital, as nossas escolhas nunca são livres da ideologia dominante (não há uma liberdade absoluta na sociedade do capital). O indivíduo pode intervir, modificar as condições sociais por meio de ações pessoais que se desenvolvem no coletivo e isto requer de educadores e educandos uma ação reflexiva sobre o seu contexto.

Desta forma, é necessário um paralelo entre este pensamento e os pressupostos teóricos de Paulo Freire: primeiro leva-se em conta a leitura de mundo, ou seja, a história de vida individual e as relações que esta tem com as escolhas que fazemos. A partir daí, acontece a socialização do mundo lido, ou seja, um indivíduo dialogando com outros “indivíduos” problematiza sua realidade fazendo uma releitura de si e conseqüentemente do mundo, para por fim, partir para ação: transformar a sua realidade, transformar o mundo lido e transformar a si mesmo .

2.2 A dimensão educação e consciência:

Marx (1961, p.67) questiona qual é o custo de produção da própria força de trabalho. É relevante pensar esta perspectiva quando se fala em consciência, principalmente quando a trabalhamos na ótica da educação e do trabalho. O operário, para o capitalista, custa tanto quanto for o seu tempo de formação profissional. Assim, nos ramos da economia onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é necessária, o custo da produção deste (o salário por sua força de trabalho) se limita quase que exclusivamente às mercadorias de manutenção de sua vida (tendo ainda este trabalhador que lidar com o fantasma do desemprego) . Hoje, com a revolução da informação, existe ainda outro tipo de exigência, os que vivem do trabalho precisam da capacitação exigida pela sociedade capitalista, pois existe agora outra forma de desemprego: o desemprego estrutural.

Para o educador é importantíssimo compreender esta relação, pois o educando/trabalhador chega à sala de aula objetivado como uma máquina “o desgaste do operário é portanto, levado em conta da mesma maneira que o desgaste da máquina” (Marx. 1961, p.68). O educando absorve esta relação, mesmo que inconscientemente. A ótica de classe precisa aparecer mais visivelmente para o educador, a consciência que existe o oprimido na relação de trabalho, de que os homens e mulheres são silenciados pela vida, e pelas relações que travam nela. Reis (2000) explicitou bem esta relação de silenciamento quando observou que,

(...) o silêncio parece ser a marca. Homens e mulheres silenciados ou em silenciamento, em suas relações de família e trabalho, que buscam a escola. Afinal, sabem o que é sentir em si a realidade de excluídos. Excluídos de tudo ou quase tudo. O discurso dos ideólogos do neoliberalismo os situa como mão de obra desqualificada e em descompasso com as exigências da chamada modernidade tecnológica. E como tal, são considerados e se consideram mercadoria descartável dentro da força de trabalho de um capitalismo globalizado, enfrentando sempre o perigo do desemprego, tido como estrutural e irreversível, até no dizer daqueles cuja responsabilidade seria produzir emprego e trabalho. (p.58)

O educando convive com o mundo preparado pelo opressor saindo daí a contradição que envolve a consciência do oprimido: embora exista o desejo e a necessidade de libertar-se, ele acolhe a ideologia do dominador, destacando o medo de ser livre. É justamente por este fator que esta luta interna do oprimido precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (Freire, 2002, p. 52). A educação libertadora precisa culminar nesta emancipação, e, neste aspecto, considerar que os indivíduos estão sempre aprendendo.

É neste sentido que a educação não pode ser politicamente neutra, principalmente ao se levar em conta o antagonismo de interesses existente na sociedade. Não existe uma só educação que atenda da mesma maneira os diferentes grupos sociais. Existem, sim, duas formas distintas de ser educador: aquele que consente com a realidade vigente, e aquele que se envolve na transformação desta realidade, a fim de torná-la justa, democrática e livre da opressão.

Aquele educador que se conforma com a realidade tal qual ela está irá, de certa forma, deixar transparecer a sua desesperança no mundo para os educandos. Este pensa que qualquer atitude de embate e sonho é desnecessária, pois o mundo é “assim mesmo”, não irá mudar. A opressão torna-se assim o cerne deste tipo de educação que é considerada por Freire (2002) como bancária. Esta se fundamenta no antidiálogo e apresenta características que servem à opressão. Segundo Freire (2002) são elas a divisão, a manipulação e a invasão cultural. O educador que se fundamenta nestas características, não sabe dialogar e mantém para si o monopólio da fala agindo também como opressor.

Os educandos são nesta perspectiva, meros recipientes a “serem cheios” que precisam se adaptar ao sistema (pois este não irá mudar). Assim, esta educação abraça a posição política que considera apenas os preceitos do sistema capitalista. Neste sentido, Freire (2002) nos diz que,

(...) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (p.68).

Nesta visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, “a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. (Freire, 2002, p. 67).

Esta premissa serve para alicerçar as relações nos princípios de dominação, de domesticação e de alienação transferidas do educador para o educando através do conhecimento dado, imposto e alienado. Assim, o conhecimento é algo que, por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente pelos educandos.

Ao contrário da educação para a libertação, a concepção bancária (de conceber a educação) não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os porquês do que se pretende saber. É por esse motivo que a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

Assim, por oposição à educação “bancária”, a educação para a libertação é problematizadora. Nesta concepção, o conhecimento parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador. Na educação problematizadora não se visualiza a relação vertical do educador *sobre* o educando, e sim a relação horizontal e dialógica do educador *com* os educandos. Como consequência desta postura, o educador

comprometido com a transformação social abre espaço à possibilidade de formar sujeitos ativos, críticos e não domesticados.

Freire (2002) ressalta a necessidade do homem entender sua vocação ontológica, como ponto de partida para se obter uma consciência libertadora, ou seja, o homem só chegará a consciência do seu contexto na relação dialética com a realidade, somente por meio de uma problematização do seu contexto o educando poderá adquirir conhecimentos significativos e tomar decisões frente a situações objetivas. “(...) a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, 2002, p. 80).

Desta forma, desvelando a realidade, os educandos se tornam seres ativos e construtores do seu conhecimento. O comprometimento com a transformação social é premissa da educação libertadora. Libertação que não é individual, mas principalmente coletiva, social e política.

Ao se chegar a espaços de formação de educadores sociais, quer na formação inicial, quer na formação dos que já estão atuando, a educação problematizadora precisa ser considerada a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas. Assim, podemos caracterizar como objetivo de uma educação emancipadora: o favorecimento da constituição de sujeitos aprendizes⁴

1. ***Que são***: possibilitando a descoberta e a construção da identidade do sujeito;
2. ***Que sabem***: se (re) conhecer como seres epistemológicos que criam e recriam as produções humanas;
3. ***Que podem***: exercitar o potencial de transformação e luta existente em cada um de nós;

⁴ Estes sujeitos aprendizes são tanto os educandos como os educadores.

4. ***Que decidam:*** dissilenciar o sujeito a fim de que, consciente do processo de silenciamento imposto pela sociedade neoliberal, posicione-se;
5. ***Que façam:*** ter ousadia para realizar os projetos de vida traçados;
6. ***Que amem:*** ter no amar, no afeto a fonte de reflexão e escolha para sua vida, do ponto de vista pessoal e coletivo, visando fortalecer as relações de amorosidade entre si e os seres humanos.⁵

2.2.1 Sujeitos aprendizes QUE SÃO:

Possibilitar a descoberta e a construção da identidade do sujeito é possibilitar-lhe exercer a consciência de seu papel no mundo. Como já dissemos antes, o trabalhador (e conseqüentemente o educando) no contexto liberal está totalmente desvinculado do produto do seu trabalho, ele está imerso no processo de alienação. Cabe ao educador comprometido com a mudança da sociedade, proporcionar ao educando a reflexão sobre a possibilidade de liberta-se, tirando assim “o opressor de dentro de si” (Freire, 2002, p.35).

Assim, em uma sociedade que aliena e suprime a construção da identidade do sujeito, propomos a educação para formação e libertação da consciência. Como esta consciência se manifesta? Na oportunidade do sujeito refletir sobre o seu próprio processo, ou seja, quanto mais o sujeito reflete sobre as suas escolhas, mais capacidade de escolha ele tem.

Mas é a consciência que lhe permite atribuir os significados, considerar relacionamentos e fazer opções ligadas ao presente(aceitar ou recusar rosas, por exemplo). A consciência é o que torna o ser único que você é, diferente de sua amada e de qualquer outra pessoa, e que reage a uma forma particular ao presente. (Goswami , 2000, p. 136)

O homem é o único ser capaz de decidir (transformar o seu meio) para continuar existindo. Hoje, com a realidade em mudança pode-se até extinguir a vida humana na terra,

⁵ Estas reflexões já tinham sido levantadas em um trabalho que apresentei em outra disciplina, e resolvi retomá-las e aprofundá-las no TCC, por continuar entendendo que este é o papel de uma educação emancipadora.

como diz Marx (1961, p. 69), “(...) os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros.” Assim sendo, podemos dizer que não existe consciência sem a presença do outro. E é justamente por este motivo que o educador, enquanto educa o outro, educa-se a si mesmo. Ele exerce sua consciência permitindo que o outro desenvolva sua própria consciência.

O educador pode assim ser o transformador ou reproduzidor da dominação que impera. Isso tendo em vista que ideologia e consciência são duas pontas de embate do processo de emancipação do ser. A manutenção ou aniquilamento da engrenagem ideológica que movimentam as relações que travamos na nossa existência depende, em certo ponto, de que tipo de educação abraçamos. Pinto (1986) discorre sobre sua visão da educação como fato de ordem consciente:

A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõe a comunidade. (p. 33)

Bobbio (1983) contribui para o entendimento da questão da dominação quando explicita o seu caráter de perpetuação da ordem vigente, na qual a ideologia denota “(...) idéias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinavam tais relações dando-lhes uma falsa consciência.” (p. 45)

Essa falsa consciência é o que também é chamado de consciência ingênua. Este tipo de consciência é aquela que foi objetivada pelos meios ideológicos da classe dominante, na qual consiste o trabalho da submissão, da negação de sua origem, da negação de seu ser (enquanto ser aprendiz transformador).

Assim retomando e analisando a caracterização inicial dos sujeitos aprendizes *Que são*, possibilitamos a descoberta da origem da identidade do sujeito (que é), esta identidade

centra-se principalmente em saber quem é (mesmo com todos os mecanismos ideológicos) e qual seu papel transformador no mundo.

2.2.2 Sujeitos aprendizes QUE SABEM:

A estes sujeitos que precisam saber *Quem são*, que precisam se descobrir enquanto seres aprendizes, o educador pode também proporcionar o conhecimento de qual seu papel transformador e de se (re) conhecerem como seres epistemológicos que criam e recriam as produções humanas, tornando-se também em sujeitos aprendizes *Que sabem*.

O saber é uma construção humana que permeia a relação do homem com outros homens e com si mesmo. Pinto (1986, p. 31) diz que, “O saber é o conjunto dos dados da cultura que se tem tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem.” Angelim (2004, p. 8) o pensa como forma de vida: “o povo gera o conhecimento para sobreviver e TRANSCENDER e, neste processo evolutivo, vem se comunicando[...]” e este está diretamente relacionado com o papel do professor, e além disso, é preciso dar ênfase neste saber por meio das seguintes questões: que saber é este e para quem se destina?

Estas perguntas são relevantes ao alfabetizador, pois elas transcendem a questão do saber conteúdos. Elas se relacionam muito mais com as relações do poder, do saber, do amar, que perpassam o conjunto das relações que o educando trava em todos os momentos. Munido do (re)conhecimento deste saber é que o alfabetizador trabalhará os dilemas que o circunda e as relações que o perpassa. Aliado a este conceito de saber o educador valoriza outros tipos de conhecimentos, que no fundo o auxiliarão a construir em si e nos outros, a consciência libertadora.

Assim sendo, nos reportamos novamente ao papel do educador. Em uma sociedade que aliena e suprime a construção crítica da identidade do sujeito, utilizando-se de mecanismos ideológicos da classe dominante, a educação pela qual este educador deve se reportar é aquela que visa a formação para libertação da consciência. Como se verifica isto em um educador? Por meio de seu conceito de sociedade. Cada educador já traz em si o tipo de homem que irá formar, e para qual sociedade este estará indo. Isto é verificado na forma pela qual o educador encara a questão do saber. Pois como diz Pinto, (1986, p. 35) “não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem.”. Este SABER é de extrema importância para o educador, principalmente aquele ligado às camadas populares, pois, não é apenas o alfabetizando que aprende neste movimento mas também o alfabetizador.

2.2.3 Sujeitos aprendizes QUE PODEM:

O educador precisa saber que homem está formando e para qual sociedade ele estará indo. Este conhecimento proporcionará ao educador a noção de qual seu papel transformador no mundo. Os sujeitos aprendizes *Que sabem*, se (re) conhecem como seres epistemológicos que criam e recriam as produções humanas, exercitando o potencial de transformação e luta existente em si, sendo também sujeitos aprendizes *Que podem*.

Estes sujeitos aprendizes *Que podem* têm o poder de mudar as suas vidas, a sua realidade imediata, a existência do homem na terra. Isto precisa ser assumido por estes sujeitos e o educador tem uma importância imensurável neste contexto, pois:

(...) a tarefa do educador, nesta sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoas: solidárias, organizadas, capazes de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico. (Pinto, 1986, p.121)

Há um ditado popular que diz: “*querer é poder*”. Isto vem bem de encontro com a ideologia dominante, pois apenas querendo (não agindo, revendo ou escolhendo) o indivíduo **pode** alguma coisa. Para aqueles que acreditam no potencial transformador do povo, ou seja, daqueles *Que podem*, querer não é poder, não basta apenas querer, é preciso agir, mas também não é o simples “*agir por agir*”, é o agir consciente, liberto das cadeias da dominação, que não se prende ao silenciamento proposto pelos dominadores nem pelas convenções facilitadoras do consenso - aceitar as coisas como são.

Mudar, realizar e resistir também são uma formas de poder(verbo) fazer algo, para (trans)formar a sua vida enquanto sujeito aprendiz. Existe também outras formas de poder(substantivo), aquela que é exercida sobre alguém ou sobre alguma coisa. O educador tem que ter bem claro as duas formas de poder existentes social e historicamente, e isto requer retornar a questão do trabalho. Assim, para melhor compreensão de poder (verbo) retomamos o conceito do trabalho como atividade vital do homem, conforme proposto por Marx (1961).

Examinando historicamente a humanidade, verificamos que falar de trabalho é falar de como o homem se tornou homem. Paro (1986) analisou o conceito de o homem, ao dizer que este primeiro idealiza para depois executar, o que o animal não faz, sendo desta forma, o homem só é homem porque transcende sua situação natural. É neste aspecto que o trabalho toma sua característica vital, pois é uma atividade voltada para um fim e nesta atividade tanto o homem modifica a natureza como a si mesmo pois este homem também é natureza. O conceito do trabalho na humanidade está, assim, inserido no que construímos como conhecimento e nas relações de poder (verbo e substantivo) que travamos socialmente.

Assim, para pensar o trabalho como fator evolutivo do homem e do conhecimento precisamos rever a relação de poder (substantivo) que permeia o seu sentido primordial, que é vital e acompanha a humanidade desde os primórdios. Rios (2003, p. 22) trata deste aspecto

dizendo: “Ao mencionarmos as relações estabelecidas socialmente pelos homens, não podemos deixar de verificar que são relações que envolvem a organização do poder na sociedade.” Desta forma, podemos pensar o trabalho e o conhecimento constituídos tendo como base o poder (substantivo) em sua esfera de dominação do homem pelo homem. Porque é importante reconhecer as relações de poder no trabalho e no conhecimento? Por que é esta relação que justifica que papel social terá determinado indivíduo socialmente. E este fator está diretamente ligado a educação, pois definirá que tipo de educação será ministrada para esta ou aquela classe social.

Os sujeitos aprendizes *Que podem* precisam realmente se reconhecer como seres que podem (no sentido de poder fazer), superando a substantivação do poder – aquela que é exercida sobre algo ou sobre alguém.

2.2.4 Sujeitos aprendizes QUE DECIDAM:

Não é fácil exercitar o nosso potencial de transformação e luta, quanto mais fazer com que outros o exercitem, principalmente se levarmos em consideração as relações de poder que permeiam as escolhas dos sujeitos aprendizes *Que podem*. Para que isto seja possível, é necessário primeiro dissilenciar o sujeito, a fim de que, consciente do processo de silenciamento imposto pela sociedade neoliberal, ele se posicione. Este **posicionar-se** está diretamente ligado ao **decidir-se** enquanto sujeitos aprendizes *Que decidam*.

Assim, a prática docente requer também “(...) decisão. Tomada de posição”, (Freire 1997, p. 115), decidir por uma sociedade diferente, em que o homem não precise manter antagonismo de interesse e por entender que “... o educador não pode transformar a outrem que não esteja se transformando no próprio trabalho de ensinar. Por isso é que ele, ao ensinar,

ele aprende.” (Pinto, 1986, p. 23). O educador pode assim, decidir por que sociedade educa e se educa.

Por ser uma tarefa que requer decisão por parte de quem ensina e de quem aprende é impossível falar de decisão (de escolha) sem primeiramente falar de vida. Este fator se torna ainda mais importante quando tratamos de educação para libertação. Neste sentido, o alfabetizador decidido por mudança e transformação trará uma visão diferente ao focar conhecimento para a vida.

Dissilenciar o sujeito é algo que deve partir dele mesmo, pois sair do processo de silenciamento pelo qual passou toda vida é um imperativo que cabe somente a ele. Do mesmo modo, ao educador cabe a tomada decisão necessária para mudança de si e do outro. Reis(2000) discorre sobre este falar como a chance que o sujeito tem de se expressar como “a possível descoberta de pensar consigo mesmo, do pensar com os outros.”p. 60. Este fator também suscita no ser “a descoberta de ser acolhido e acolher”p.60

2.2.5 Sujeitos aprendizes QUE FAÇAM:

A ousadia para realizar os projetos de vida traçados é característica de sujeitos aprendizes *Que façam*. Por serem sujeitos aprendizes, eles devem também saber o que é o ato de aprender. E isso não é meramente uma forma de absorção de conhecimentos. É muito mais do que isso. É relacionar-se intrinsecamente com este ser aprendiz/amoroso que está dentro de nós. A aprendizagem acontece todos os dias e é uma relação contínua pela qual nos legitimamos sujeitos políticos da história. E este aprender tem determinantes diversos, sendo estes os fatores que irão dizer quem somos e qual papel traremos para a nossa existência.

Estes sujeitos que fazem (agem na própria existência) foram por muito tempo vitimados pela ordem social vigente sendo levados a terem conceitos formados ou pré – formados, até mesmo sobre algo tão cotidiano como é o ato de aprender. A ideologia

dominante disse a estes sujeitos que a aprendizagem só se dava em ambientes formalizados para tal, como por exemplo, as salas de aula. Era preciso “emperrar” o poder de luta necessário para os sujeitos aprendizes *Que façam* e, para isso, era necessário que os valores culturais e sociais que envolviam as relações de poder fossem esquecidos.

Aprender é algo inerente ao ser humano, ou seja, todos os dias somos defrontados com alguma forma de aprendizado. O equívoco de se pensar a educação apenas em espaços formais, levou a sociedade a cometer inúmeros erros ao suprir a educação e ainda hoje é grande a necessidade de mudar a cara do ensino brasileiro, de tradicional desvinculado do meio social, para uma educação diferente que rompa com a barreira ideológica da classe dominante e que se articule a outros horizontes, aceitando seu papel transformador.

É neste contexto que os educadores precisam se inserir como sujeitos *Que façam*. Não querer mais a sujeição de uma educação tradicional, bem como, não se render aos “encantos” de uma nova educação que não condiz com a realidade. É preciso acreditar no outro e no seu potencial de decisão, acreditar nas camadas populares e na sua força de luta, acreditar nos educandos e no seu construir .

São muitos os valores sociais que estão impregnados no ato educativo e enquanto não nos desvincularmos do mero repetir conceitos teóricos, partindo assim para a prática, estaremos novamente nos portando como seres alienados, como “marionetes” da ideologia dominante, que impedem a **decisão** da classe trabalhadora.

2.2.6 Sujeitos aprendizes QUE AMEM:

Proporcionar a constituição de sujeitos aprendizes *Que amem* é ter no amar, no afeto e no compartilhar a fonte de reflexão e escolha para sua vida, do ponto de vista pessoal e

coletivo, visando fortalecer as relações de amorosidade entre si e os seres humanos por meio do diálogo. Barbier (2001) tem no diálogo uma forma de o educador educar e educar-se:

O educador visa questionar alguém (e a si mesmo) sobre a maneira com a qual ele se educa concretamente através do tempo. Educar-se é um ato de uma pessoa que luta consigo mesma e com a realidade. Educar-se quer dizer dar um sentido à vida através do encontro e do diálogo com os diferentes saberes(...) (p. 127).

Por pensar que *“O amor não se alegra com a injustiça...”* (I Coríntios 13:6^a, 1995) o diálogo entre educador e educando torna horizontal o que antes era vertical, isto é, a relação injusta de silenciamento pela qual o educando passou a vida inteira passa para uma relação de amorosidade. Para acontecer o diálogo entre os seres aprendizes, este precisa estar alimentado no amor, na humildade, na confiança e fazer parte do processo de libertação do oprimido. Assim, diálogo e amor andam juntos no ato educativo.

Essa virtude amorosa do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressão de uma prática social, justa e amorosa. Desta forma, é impossível trabalhar a educação sem o processo de conscientização necessário aos movimentos sociais.

Com esta perspectiva, os educadores e educandos superarão o diálogo vertical proposto pelas elites, que impossibilita o educando de se manifestar (Nesse tipo de diálogo, cabe ao educando apenas escutar e obedecer).

Este caminho não é fácil, pois para passar da consciência ingênua à consciência crítica é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si. É o caminho de sua autoformação enquanto sujeito aprendiz.

Na concepção liberal de educação, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os que não pensam; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente. É neste aspecto que se encontra inserida a contradição da educação liberal, como diz Pinto (1986), “A prática pedagógica é

contraditória. É duplamente contraditória porque ela supõe que quem ensina sabe, quando, não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe. Essa é a contradição da pedagogia.”(p. 24)

Na concepção dialógica de educação o diálogo é uma exigência existencial, que possibilitando a comunicação e permitindo ultrapassar o silenciamento pelo qual passam os educandos. Para pôr em prática o diálogo, o educador deve se colocar na posição de quem sabe mas que não sabe tudo e não tem todas as respostas. E isto também requer por parte do educador atitude amorosa de quem sabe escutar, tendo no amar, no afeto e no compartilhar a fonte para proporcionar a reflexão e a escolha para sua vida, tanto do ponto de vista pessoal como coletivo.

Um primeiro ponto a ser considerado nesta relação (que tem como base o diálogo) é a valorização da discência: "não há docência sem discência"(Freire, 1997,p.23), pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado Freire (1997). Esta perspectiva de educação mostra que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo inerente apenas ao educando, esta é uma forma ética de se pensar a educação na qual: "não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1997,p.25).

Ser professor assim, não é ser superior, melhor ou mais inteligente, é ser mediador do ato político de constante aprendizado. Este fator faz com o educador, assim como o educando, seja participante do processo de construção da aprendizagem. É muito importante pensar esta perspectiva, pois sendo o educador um aprendiz e um pesquisador no ato de aprender (desenvolvendo em si o sujeito curioso que busca o saber), orienta seus educandos a seguir

também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo. Pensar desta forma é pensar que, “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (Freire, 1997,p.32)

Pesquisar, buscar e compreender criticamente o mundo só ocorrerá se o professor souber pensar a própria prática. Freire (1997), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver nos educandos o mesmo espírito de inquietação que o acompanha. Agindo desta forma o educador deixa transparecer a boniteza de estar no mundo como seres históricos que intervindo no mundo, conhecem sua realidade, desta forma, “(...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos (...): o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. (Freire, 1997,p.31)

Assim, ensinar requer aceitar o desafio do novo. É ter em mente que é parte de um processo inconcluso, no qual o ser humano é um ser inacabado. Por isso, há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la, tendo acima de tudo o respeito à autonomia do educando e às suas possibilidades de escolhas. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para Freire (1997),

(...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (p. 66)

Na educação libertadora, o diálogo é mais que um instrumento no qual o educador irá pousar a sua prática, este é uma exigência da natureza humana em todas as suas relações. Isto requer compreender que o diálogo não é um mero “falar por falar” e sim, um desafio para humanização do homem.

Nesse sentido, as idéias freireanas de diálogo (para a libertação) servem como orientação para o processo de formação docente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, o que implica saber dialogar e escutar, que supõe o respeito pelo saber do educando e reconhece a identidade cultural do outro.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em determinadas condições, precise falar a ele. (Freire, 1997, p. 127-128)

Esta compreensão de saber escutar deve permear toda a ação pedagógica do educador, pois o diálogo requer deste o amor ao mundo e às pessoas, a humildade, a fé no ser humano e a esperança.

3. CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos é necessário antes contextualizá-la à luz da educação e do analfabetismo no país como um todo. Existe hoje no Brasil pouco mais de 16 milhões de pessoas maiores de 15 anos que são analfabetas absolutas⁶, e por este motivo, é necessário ressignificar nosso conceito de atendimento na alfabetização para abandonar estes números. Assim, pode-se mostrar a progressão do analfabetismo no Brasil em números (conforme quadro abaixo extraído do Mapa do analfabetismo no Brasil 2003, documento do MEC/INEP), mas estes não serão suficientes para o entendimento do contexto, para a eficiência do atendimento, para a transformação e erradicação desta situação.

⁶ Dados do IBGE (2000)

**Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais -
Brasil - 1900/2000**

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3%
1920	17.564	11.409	65%
1940	23.648	13.269	56,1%
1950	30.188	15.272	50,6%
1960	40.233	15.964	39,7%
1970	53.633	18.100	33,7%
1980	74.600	19.356	25,9%
1991	94.891	18.682	19,7%
2000	119.533	16.295	13,6%

Fonte: IBGE

Nota: (1) Em milhares

A questão da alfabetização não é um compêndio de dados estatísticos. Trata-se principalmente de compromisso ético, engajamento e vontade para suscitar mudanças por parte daqueles que direcionam o seu trabalho para atuação junto às camadas da sociedade que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar.

Um dos primeiros pontos a ser considerado neste aspecto, é a longa história de analfabetismo no País. O modelo colonizador português não favoreceu o desenvolvimento do Brasil colônia no sentido educacional. Esta herança “que se trata de um problema que possui uma longa história no País” (MEC/INEP, 2003, p. 6), permaneceu por muito tempo como uma mácula social que precisava ser dissipada.

A forma de se conceber a questão do analfabetismo no país, fez as iniciativas públicas incorrerem em erros históricos, cito como exemplo, a não aceitação da cultura popular, a desvinculação da educação com a história de vida da população e a visão da educação como a tábua da salvação de todos os males sociais.

3.1 Educação de Jovens e adultos no Brasil

O Período Colonial

De 1500 a 1549, período das capitânias hereditárias, não houve preocupação alguma com a educação escolarizada. A chegada dos jesuítas, em 1549, inaugurou esta preocupação, atrelando-a à divulgação da fé cristã católica e outros interesses da coroa portuguesa, conforme observação de Menezes (2000),

Ao optar a metrópole portuguesa pela alternativa de colonizar as terras conquistadas, prepara-se a armada de Tomé de Sousa, que vai ocupar o cargo de primeiro governador geral no Brasil. [...] A nova política colonizadora, consistia em defender o litoral contra as invasões estrangeiras, policiar a colônia internamente, administrando as relações entre colonos e tribos pacificadas e autorizando guerra contra os rebeldes, fundar núcleos seguros de colonizadores e investir na conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.(p. 46)

A organização escolar brasileira, e conseqüentemente, a educação jesuítica (1549-1759), encontrava-se conforme observação de Menezes (2000), “estritamente vinculada à política colonizadora portuguesa” (p.46). Este período, marca a raiz do processo de acultramento e negação do outro na implantação da educação na história brasileira.

A forma de viver na colônia e a maneira de se conceber a educação passou a ser então fortemente influenciadas pela cultura européia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a cultura nativa (indígena, negra, politeísta e não letrada). Do século XVI até o século XVIII, a língua escrita era um monopólio exclusivo dos jesuítas e da aristocracia via de regra, masculina – embora se saiba que nem em Portugal o povo era alfabetizado: “o analfabetismo ia das massas até a alta nobreza; só se livravam dela os poucos confinados à vida sacerdotal e a alta administração pública” . (Menezes, 2000, p. 47), à exceção dos “malês” mulçumanos, segundo o historiador João José Reis, citado por Risério (2004).

A educação implantada na colônia se tornou o instrumento fundamental na formação da elite colonial, embora também se “instruísse” e “catequizesse” os indígenas, podemos dizer

que os jesuítas desta forma, implementaram duas políticas educacionais diferentes: aquela voltada para a formação das elites, bem como a que se destinava ao adestramento do nativos ou seja, catequizava os índios para conversão ao catolicismo e para a servidão.

Nesta perspectiva educacional, “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram as escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, a contar e a cantar”(Paiva, 2000, p. 43) . Neste mesmo texto Paiva (2000) questiona o real interesse por esta alfabetização já que,

o que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado desta intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nesta sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, ao meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado [...] Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. (p.43)

Assim, o anseio de alfabetizar os nativos vem da necessidade de produzir nestes a dominação através da cultura. O ensino jesuítico se caracterizava pela imposição da fé cristã católica, rígida disciplina, competição entre os estudantes, tradicionalismo. Esta educação deixou profundas raízes no sistema educacional brasileiro. Freire (1999) chegou a afirmar que,

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, [...] Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir ‘cristãmente’ a sociedade perversa dos contratos e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. ‘Inauguraram’ o analfabetismo no Brasil. (p. 49)

Marquês de Pombal inaugurou um novo período na história da educação brasileira, quando expulsou os jesuítas em 1759 sob a prerrogativa de modernizar o ensino. Altamente influenciado pelo iluminismo europeu, Pombal usou o pretexto de implementar uma educação moderna, condizente com as idéias iluministas.

Esta política educacional simbolizou um retrocesso na educação brasileira: “Ficamos cerca de 13 anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas ‘aulas avulsas’ dadas, na maioria das vezes por professores improvisados” (Freire, 1999, p.47) Houve também a implementação das aulas régias (autorizadas pelo rei), o que causou uma série de deficiências no ensino brasileiro, pois, a autorização régia demorava a chegar e para suprir a carência de profissionais, eram nomeados professores leigos, que não eram bem aceitos pela população.

Pombal cometeu várias incoerências, como exemplo, importar material didático e professores da Europa e junto com estes, seus valores, sua visão de mundo e sua cultura. Porém, um ponto positivo a ser considerado é que pela primeira vez houve a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil, como também a separação de verbas para a educação.

A reorganização econômica mundial passa por uma mudança que força Portugal a entrar na fase do capitalismo industrial. A preocupação passa a ser com a formação do comerciante e do industrial, através dos cursos superiores para a elite colonial masculina. Assim, entre 1808, com a vinda da Família Real, até 1822, institui-se o ensino superior profissionalizante no Brasil, com a criação de cadeiras e, posteriormente, cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil.

A herança das aulas avulsas permaneceu nas aulas de ler e escrever (curso de primeiras letras). A educação brasileira fica assim, com a característica multideterminada: aulas avulsas, aulas régias, ensino domiciliar (provido tanto pelo Estado como por particulares), colégios confessionais privados, liceus (propedêuticos e profissionalizantes) e escolas normais. São criadas apenas 60 “cadeiras de primeiras letras”, e a escola de ler e escrever é exercida num nível de instrumentalização técnica. Houve várias manifestações populares em prol de uma educação melhor, mas este fator foi suprimido pela história oficial.

O silenciamento deste tipo de manifestação se deve à tentativa de calar o povo, ou simplesmente mostrar que eles não eram merecedores de voz e decisão.

Império

A independência em 1822 não representou nenhuma modificação estrutural no país, constituiu sim, transferência de poderes dentro de uma mesma classe, a direção da “nova nação” aos proprietários de terra, de engenhos e aos letrados. Nesta época foram implementadas as primeiras leis que regeram a educação. A função educacional era fornecer o mínimo de conhecimento possível para a massa, sendo este ensino diferenciado por classe e gênero. Os índios e os negros foram excluídos do processo de educação da época.

O funcionamento pedagógico da escola elementar, neste período, baseou-se no do Método Lancasteriano (Caracteriza-se pela divisão da turma em decuriões, discípulos e monitores, supervisionados pelo professor. Os decuriões, alunos bem-sucedidos e comportados, estudam as lições enquanto fazem os discípulos também estudarem. Os monitores reestudam as lições e as ensinam aos decuriões, retomando-as ao final da aula e cuidando da “disciplina”. O método preconiza lições com poucas idéias, para melhor repetição e fixação, e que são preparatórias para as seguintes), criado na Inglaterra durante a Revolução Industrial e abolido no mundo ainda no séc. XVII por sua ineficiência, mas foi introduzido no Brasil em outubro de 1827, como uma solução para as mazelas da educação.

Não se dava a devida importância à formação dos professores, fato verificado no sistemático fechamento das escolas normais. Os relatórios da época apontavam a baixa produtividade da escola elementar, a falta de preparo dos mestres, os baixos salários pagos aos professores, a ineficiência e a inadequação do método, a falta de prédios escolares, a falta de um plano de instrução desde o ensino primário até a fundação de uma Universidade.

Havia sim uma estrutura social que não privilegiava a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e concepção elitista, com um sistema esfacelado de aulas avulsas, fecundado pela ideologia da interdição do corpo, que excluiu da escola o negro, o índio e quase a totalidade de mulheres (sociedade patriarcal), gerando inevitavelmente um grande contingente de analfabetos.

Em meados do século XIX, a sociedade brasileira passou de uma sociedade exportadora rural-agrícola para uma sociedade urbano-agrícola comercial, através de várias mudanças: proibição do tráfico negreiro da África, a abertura de bancos, a construção de estradas de ferro, a instalação de telégrafos com fios elétricos, o aumento do comércio internacional, a decadência das lavouras tradicionais (cana-de-açúcar, algodão, tabaco) e a ascensão das lavouras de café, deslocando para o sul a atenção do resto do país.

Na área educacional, criou-se a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária. Estabeleceram-se as normas para o exercício da liberdade de ensino; criou-se um sistema de preparação do professor primário; e somente em 1854, o ensino elementar para maiores de 7 anos foi declarado obrigatório. Em 1879, passou a ser obrigatória a frequência às escolas primárias dos 7 aos 14 anos, para ambos os sexos e destinou-se verbas públicas para escolas particulares que organizassem cursos de ensino primário para adultos analfabetos;

Em 1882, no artigo 179 da Constituição de 1824, foi incluída a determinação da gratuidade do ensino público e ratificado o princípio da obrigatoriedade. Apesar disso tudo, a escola primária permaneceu com seu caráter mecanicista, constituindo-se em aulas para leitura, escrita e cálculo, e apenas um décimo da população em idade escolar era atendida.

Assim, podemos pensar a educação no Império como mais uma maneira de conceber ideologicamente o atendimento dos interesses da elite (a corte, no caso). Outro importante fator é a demanda da população por educação, fato omitido pelas oligarquias e pela história oficial.

República Velha

Até a década de 30 do dec. XX, o ensino primário continuou relegado a um segundo plano. Sob responsabilidade do Ministério da Guerra, não se preocupou com a questão do analfabetismo. No entanto, em 1915, organizou-se a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo cujo lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. Porém, apesar dos esforços da Liga, vamos encontrar no final dos anos 20, 65% de analfabetos na população brasileira, conforme dados do Mapa do analfabetismo no Brasil, documento do MEC/INEP (2003).

Anos 30 – Ditadura Vargas

Na década 1930, o país passou por grandes transformações: estruturou-se o Estado brasileiro, expandiu-se o processo de industrialização e urbanização e começou a organizar-se um sistema público de educação elementar impulsionado pelo governo central, incluindo a educação de jovens e adultos.

No terreno pedagógico, alguns brasileiros como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto e outros, foram influenciados por idéias de Dewey trazidas dos Estados Unidos como a “Escola Nova”. Estas idéias foram apresentadas como solução para as mazelas do ensino nacional. Mas, mesmo se tratando de um avanço no campo educacional, o documento por eles elaborado: O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi feito sem a participação popular.

Da década de 30 até o fim da ditadura Vargas, em 1945, tivemos um período de transição e tensão. De um lado a pressão popular e as demandas sociais; por outro, a necessidade de organização e planejamento de uma política de desenvolvimento nacional, incluindo-se aí o investimento na educação, inclusive a de jovens e adultos.

Redemocratização

Com o término da segunda Guerra Mundial e a redemocratização do Brasil (1946) surgem demandas de políticas sociais, participação e integração das massas urbanas e imigrantes, além da qualificação e expansão da produção. No plano internacional da educação, realizou-se a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos na Dinamarca, onde se constata a ineficiência da educação na formação do homem. Surge daí a necessidade de uma educação moral, focada para a paz, o respeito aos direitos humanos e a integração dos povos.

No Brasil foi lançada, em 1947, a Campanha de Educação de Adultos que pretendia desenvolver um programa em três etapas: 3 meses para alfabetização, 7 meses de pós-alfabetização e, na terceira etapa, mais 7 meses que equivaleriam às primeiras quatro séries iniciais do ensino primário. O Programa previa um segundo período para capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Inicialmente, os resultados foram promissores, pois permitiram a articulação de várias esferas do governo, além da participação de profissionais e voluntários nas diversas regiões urbanas do País, onde também foram criadas salas de ensino supletivo. Nas áreas rurais, não foram obtidos os mesmos resultados. Ao final da década de 50, o trabalho foi diminuindo até deixar de existir.

Do ponto de vista da metodologia, até aquele momento não havia um campo teórico-pedagógico que pudesse servir de referência ao trabalho específico da educação de jovens e adultos. O adulto analfabeto era responsabilizado por sua condição; era encarado como alguém com sérias dificuldades de aprendizagem. À sociedade não era imputada nenhuma cumplicidade e responsabilidade.

Ainda no período da Campanha de 1947, o Ministério da Educação passou a elaborar material didático específico para a educação de adultos. O método que orientava o ensino era a silabação partindo de palavras-chaves selecionadas e organizadas de acordo com suas características fonéticas. O estudo visava à memorização e à construção de frases. As cartilhas continham pequenos textos orientados à preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

A partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958, que contou com a participação de Paulo Freire, difunde-se a idéia de um programa permanente de educação de adultos que se articulará às “reformas de base” do governo de João Goulart. Espalham-se diversos programas de educação popular voltados para a alfabetização e para conscientização dos educandos pelo País afora. Com a participação de intelectuais, estudantes, trabalhadores e educadores, surgem o MEB - Movimento de Educação de Base ligado a CNBB, os CPCs – Centros populares de Cultura, organizados pela UNE (União Nacional de Estudantes) e Movimentos de Cultura Popular. Esta mobilização culminou no Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964. Mas antes se faz necessário relembrar que o discurso progressista que ecoava dos movimentos populares no início da década de 60, não alcançava a iniciativa política. Conforme diz Góes (1985),

Na sociedade civil, o discurso político progressista dos anos 60 remeteu, freqüentemente, às figurações de ‘povo e anti-povo’ e de ‘nação e anti-nação’, fluindo para a denuncia do latifúndio e do imperialismo. Não percebeu, todavia, com maior clareza, que a sociedade é dividida em classes, que a crise social existente era também interna e que só com uma análise de apropriação/expropriação do trabalho a questão poderia ser discutida. Assim, apesar da relativa liberdade assegurada pelo populismo aos movimentos sociais, a discussão da luta de classes ficou restrita aos setores marxistas e não alcançou o palanque político dos comícios. (p. 9)

Um fator muito importante nesta época, foi que “alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula, não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo.” (Góes,1985, p. 11). Os educadores estavam percebendo que não poderiam ser simples expectadores dos

acontecimentos históricos, e sim transformadores de sua realidade. Não adiantava apenas acreditar que a mudança existiria, era preciso agir para transformá-la.

Assim, o início dos anos 60, foi marcado por várias experiências inovadoras na educação. Góes (1985) acredita que um possível “marco dessa nova postura tenha sido Paulo Freire” (p.11), quando relatou o tema “Educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” (II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958).

Este período pode ser o que Góes (1985) chamou de período de transito, “nos anos 60 o povo viveria o transito de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria.” (p. 11). Nesta perspectiva, “a educação popular vai se concretizar como um instrumento a favor da transformação social, pois o seu compromisso remete às forças políticas que se apóiam no movimento popular.” (Góes,1985, p. 19). Além destes fatores, a educação de adultos desenvolvida por Paulo Freire, começou a tomar conhecimento público, principalmente no nordeste:

Em janeiro de 1962 foi feita a primeira tentativa de alfabetização de adultos (quatro homens e uma mulher), empregando um método eclético e com ajudados meios visuais – uma proposta de Paulo Freire. ‘Em dois meses com aproximadamente trinta horas, um dos alunos estava lendo trechos relativamente difíceis.[...]’ (Góes,1985, p. 19)

Para o governo Jango (1961-1964), a metodologia utilizada por Paulo Freire foi um verdadeiro achado:“Através dele seria possível – era a previsão – acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral em 1965 (?) e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular” (Góes,1985, p. 21).

Um grande exemplo para este período foi a **Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler**, que surgiu em Natal. Esta, na verdade, foi além de uma proposta alfabetizadora e alcançou o nível de uma política educacional, aliada à revalorização da cultura e dos atos populares e iniciação profissional. Vieira, citado por Germano (1982), assim descreve o movimento:

A campanha se caracterizou como movimento radical em favor das necessidades gerais da população de Natal e em especial como instrumento vigoroso para dar condições à expansão da cultura e da educação do povo. [...] Ao lado de outras tentativas da época referentes à alfabetização, por sinal bastante lembradas e valorizadas, a Campanha esclarece os obstáculos levantados diante de quem quer ler e escrever ao menos apontando inteiramente os riscos e definindo o preço humano da alfabetização naquele período. (p.99)

Foi na administração do Prefeito Djalma Maranhão (prefeito de idéias comunistas na questão da disseminação da educação eleito em 1960) que foi definido para Natal que a educação e a cultura seriam a principal meta do governo. Mas havia muito que fazer. Segundo Germano(1982),

A situação educacional do município era dramática, o número de escola pública regredia ao longo dos anos, ao invés de aumentar. Basta ver que os onze grupos escolares que a vinte anos atrás funcionavam na cidade estavam reduzidos em 1961, a dez unidades de ensino. [...] Natal contava com uma população de 154.276 habitantes, segundo o Censo de 1960, e tinha mais de trinta mil analfabetos (adultos e crianças) sem escolas.(p.99-100)

A escola pública municipal foi fruto de duas vertentes: o saber acadêmico: premio das elites segundo Germano (1982) fruto da criação da Universidade do Rio Grande do Norte e as propostas do movimento popular que venceu nas urnas de outubro de 1960.

o nome da Campanha de pé no chão também se aprende a ler surgiu de uma reportagem feita pelo jornalista Expedito Silva, em que ‘afirmava que até de pé no chão também se aprende a ler’ , querendo dizer que de agora em diante educação não era mais privilégio, pois todos teriam acesso à escola, sem fardas, com qualquer roupa, e até mesmo sem calçados. (Germano, 1982, p.102)

A campanha **De Pé no Chão** resolveu desafios comuns à escola brasileira: onde não havia escolas de alvenaria, construiu-se Acampamentos Escolares,

Um acampamento escolar era integrado de vários galpões de 30m x 8m. Cada um era dividido em quatro partes (classes) através de pranchas de madeira, utilizadas como quadro de giz e quadro- mural. Com “(...) o funcionamento se fazia em três turnos.” (Góes, 1985, p.24).

Podia-se, assim, atender a uma maior quantidade de pessoas. Como não havia professores diplomados, qualificou-se o seu próprio recurso humano: pessoas da comunidade. “A qualificação docente foi uma questão mais difícil. Em Natal só havia uma escola normal,

fundada 50 anos atrás. A Universidade estava em processo de implantação. A solução foi a criação de cursos de emergência para qualificar docentes leigos” (Góes, 1985, p.25).

Quanto ao material didático alienado, De Pé No Chão redigiu seu próprio material:

A criação do material didático foi o terceiro grande desafio. No início, *De Pé No Chão* distribuía, acriticamente, as cartilhas tradicionais. Assim, crianças que não tinham em casa feijão nem arroz alfabetizavam-se na escola com a silabação de ‘ovos de páscoa’. Evidentemente este conteúdo não tinha nada a ver com a proposta. (Góes, 1985, p.26).

Em termos numéricos Góes(1985) registra os seguintes quadros:

Anos	1961	1962	1963
Discentes	2.000 em março e 8000 em dezembro	15.000	17.000
Docentes qualificados	243	410 e 26 orientadores	500 e 32 orientadores
Índice de aprovação em %	60	74	85

Quando a população de Natal era de 160.000 mil habitantes, em três anos, **De Pé no Chão** alcançou uma matrícula acumulada de mais de trinta mil alunos; criou um centro de formação de professores; desdobrou-se na **Campanha De Pé no Chão também se Aprende uma Profissão**; qualificou 500 monitores e 32 orientadores/supervisores; obteve índices de aprovação escolar que foram de 60%, em 1961, a 85%, em 1963; e o custo-aluno médio anual foi de menos de dois dólares.

Ditadura Militar

Com o golpe militar de 1964, a experiência de Paulo Freire, já espalhada por todo o país, foi abortada sob alegações inconsistentes como subversiva, propagadora da desordem e do comunismo. Paulo Freire é cassado e exilado. Os programas de educação popular, bem como os educadores cujo trabalho era inspirado nos princípios da pedagogia de Paulo Freire passam a ser reprimidos. Ainda assim, sobreviveram algumas experiências isoladas, principalmente, vinculadas ao movimento popular.

A cartilha do **MEB** (Movimento de Educação de Base, institucionalizado pelo presidente Jânio Quadros em 1961) foi rasgada diante das câmeras de televisão, no Programa Flavio Cavalcante, depois de ter sido proibida, no extinto Estado da Guanabara, pelo então Governador Carlos Lacerda.

O plano nacional de alfabetização que tinha objetivos mais abrangentes do que a própria alfabetização chegava ao seu fim, em 1964. Alguns trabalhos dispersos continuaram a ser levados a efeito, mas a proposta de renovação humana estava prejudicada. Em 1967, o governo militar organiza o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – que espalhou-se por todo país e funcionou até 1985. Foi uma grande campanha de cunho nacionalista que buscava ampliar a base de legitimidade de um governo de exceção. Pretendia qualificar a mão-de-obra com uma escolaridade mínima que atendessem a perspectiva do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil a partir dos anos 60.

O programa adotava alguns aspectos da proposta freireana tais como uso da palavra geradora e o levantamento do universo vocabular, mas abolia seu sentido principal: a problematização crítica da realidade do educando e seu caráter de conscientização e transformação. O Mobreal, apesar de ter tido dinheiro e financiamento, foi um fracasso. Góes (1985) situa o resultado de todo o investimento,

O primeiro sinal do fracasso retumbante do Mobral foi dado pelo resultado das eleições legislativa de 1974. Abandonando a opção equivocada do ‘voto nulo’, as oposições ao regime militar apresentaram plataformas e candidatos que conseguiram amplo apoio popular. [...] Mesmo tendo alardeado a alfabetização de 6,3 milhões de pessoas de 15 a 35 anos de idade, em apenas quatro anos de funcionamento, os militares viram que o Mobral, se estava preparando eleitores, era para o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Além do mais, alguns pesquisadores daquela instituição educativa começaram a mostrar resultados dos seus levantamentos que endossavam as críticas dos educadores oposicionistas: na realidade, o Mobral estava alfabetizando muito pouca gente, os dados estatísticos escondiam as elevadíssimas taxas de evasão e os métodos pedagógicos era minimamente adequados aos analfabetos visados.. (p.59)

O Censo de 1980 demonstrou claramente a percepção de Góes (1985), pois se a taxa de analfabetismo era de 33,6% para a população de 15 anos ou mais, depois de dez anos só baixou 8,2% indo para 25,4%. Para os pensadores do MOBREAL, “que esperavam uma ‘taxa residual’ de analfabetos em 1980 inferior a 10%, era o fracasso proclamado aos quatro ventos.” (Góes, 1985, p.60).

Abertura

Com o fim da ditadura militar, o MOBREAL foi extinto em 1985 sendo criada, em seu lugar, a Fundação Educar. Em 1989, extingue-se a Fundação Educar e cria-se o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) que no ano seguinte foi extinto deixando o País órfão de uma política nacional de educação de jovens e adultos. Criam-se e sobrevivem experiências em nível estadual e municipal como, por exemplo, o MOVA (Movimento de Alfabetização) criado por Paulo Freire em 1989, sendo ele o então secretário de educação da prefeitura de São Paulo, ocupada pela nordestina Luisa Erundina, à esfera militante do partido dos trabalhadores.

A partir de 1995 surge a “Alfabetização Solidária” (programa de cunhos assistencialista) e em 2003 o “Brasil Alfabetizado”, ambos programas do governo federal. O quadro de analfabetismo apresentado mostra alguma evolução em um século, no número percentual de analfabetos no País. Podemos verificar a queda na taxa de analfabetismo na

população de 15 anos ou mais, de um patamar de 65,3% em 1900 para 13,6% em 2000. Porém, se levarmos em consideração o número absoluto, em 2000 a quantidade de analfabetos é muito grande.

Para a melhor compreensão dos professores que atuam em movimentos sociais na alfabetização de adultos, o Ministério da Educação (MEC) e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresentaram recentemente uma síntese dos dados sobre analfabetismo no Brasil - *Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003)*. Neste documento encontramos importantes referenciais para o entendimento da questão do analfabetismo. Mas estudar estes dados, requer uma reflexão mais profunda. Os milhares de pessoas a serem alfabetizadas no país não são um compêndio de dados estatísticos, e sim brasileiros e brasileiras que (em sua maioria) não tiveram condições materiais e sociais de investir em sua educação.

O próprio conceito de analfabetismo sofreu modificação, alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE (2000) nas suas estatísticas considera alfabetizado a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”, cada vez mais no mundo, adota-se o conceito de alfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.

3.2 Educação de jovens e adultos no Distrito Federal:

Para falar de educação de jovens e adultos no Distrito Federal é necessário falar antes de um termo de compromisso. Este termo, assinado em maio de 2003, que hoje não poderia ser

lido por muitos cidadãos brasileiros, pode mudar completamente suas vidas. Ele trata de um compromisso firmado entre várias entidades em “tornar o Distrito Federal a primeira Unidade da Federação Brasileira a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil” (p. 1). Este esforço pode ser possível? Acreditamos que sim.

Este é um compromisso que é um dever do Estado com a educação, deveria ser efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (Constituição Cidadã, 1988).

A Lei Orgânica do Distrito Federal, também prevê o atendimento a jovens e adultos: “O poder público proverá atendimento a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, em ensino noturno de nível fundamental e médio, mediante oferta de cursos regulares e supletivos, de modo a compatibilizar educação e trabalho.” (Lei Orgânica do Distrito Federal)

Mediante a tantos compromissos, cabe-nos também relembrar o incansável trabalho da iniciativa civil, por meio do GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF (Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno – Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos). Este grupo está contabilizando 15 anos na luta (1989-2004) para alfabetizar jovens e adultos em todo o Distrito Federal e Entorno.

A gênese histórica deste grupo nasceu em 1989 quando, em substituição ao núcleo Paulo Freire em Ceilândia constituído em 1985, por alunos do mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, foi constituído o GTPA/DF.

Mas segundo Angelim(1997) o caminho percorrido no Distrito Federal para alfabetização começou muito antes:

Desde 1963, a Universidade de Brasília, ousada como a proposta universitária, esteve presente nas tentativas de Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal, quando Paulo Freire pessoalmente conduziu as atividades de formação e supervisão dos Círculos de Cultura com a participação de estudantes e moradores do Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e

Sobradinho, contribuindo diretamente para a institucionalização do Plano Nacional de Alfabetização em 1964. (p. 1)

Eram muitos os analfabetos no Distrito Federal, pois construída “pelas mãos de milhares de trabalhadores brasileiros não alfabetizados”(Angelim, 1997,p.1). Brasília mostrava que era incontestável o caráter necessário da educação. Mas o golpe militar em março 1964, extinguiu a iniciativa do governo de João Goulart implementando o MOBREAL.

Em 1985 na transição democrática, houve uma mudança na concepção para a educação de adultos dos normalistas de Ceilândia, conforme documento do GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF abaixo:

A direção eleita do Complexo escolar A e da Escola Normal de Ceilândia reuniu a comunidade inclusive escolar, que propôs a Alfabetização de Jovens e Adultos definindo para tal o chamado ‘método’ Paulo Freire e outras reivindicações. Com a orientação dos pedagógica dos mestrados da Universidade de Brasília – UnB/Faculdade de Educação – FE e envolvendo normalistas como estagiários iniciou-se a alfabetização de jovens e adultos (...). Os resultados permitiram influenciar no processo coletivo de formulação da nova proposta curricular da FEDF, aprovada pelo conselho de educação do DF, identificando Ceilândia como experiência piloto. (GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF, 2004)

Mesmo com todo o apoio inicial, as dificuldades conjunturais fizeram com que as iniciativas como as de Ceilândia perdessem o apoio da Fundação Educacional do Distrito Federal. A continuidade dos trabalhos só foi possível pelo compromisso assumido pelo Grupo de Jovens em Busca de Algo Mais – JEBAM. Até, em 1989, ser criado o Centro de Educação Paulo Freire (CEPAFRE) e o Grupo de Trabalho Pró- Alfabetização do Distrito Federal e Entorno, grupo que segundo documento do GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF (2004) age:

[...]com o objetivo de instituir-se como espaço político organizado em rede, da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto à pessoas , movimentos, grupos, associações representativas, sindicatos, empresas interessadas na erradicação do analfabetismo do Distrito Federal e entorno. (p.2)

Assumindo na prática o conceito de Paulo Freire - ‘EDUCAÇÃO É UM ATO ESSENCIALMENTE POLÍTICO’, o GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF institui-se como um grupo de grande colaboração e reconhecido por vários companheiros na luta pró alfabetização, como aconteceu no IX Encontro promovido pelo GTPA/DF quando, após a

exposição da professora Maria Margarida Machado, então coordenadora do Fórum EJA de Goiás, “frente ao cenário político local e acional, a plenária de 51 participantes decidiu por credenciar o GTPA/DF como Fórum legítimo de educação de jovens e adultos básica no Distrito Federal”.

Conforme disse Lourdes, coordenadora e alfabetizadora do CAREMAS (Grupo de alfabetização do Recanto das Emas): *“O GTPA é para mim um grupo muito importante. Eles têm a credibilidade para lidar com o MEC e com as nossas formações. Esta é uma parceria muito importante”*.

4. PESQUISA – CONVERSANDO COM DONA FRANCISCA E LOURDES (MÃE ALFABETIZANDA E FILHA ALFABETIZADORA): O ANSEIO DE MUDAR A REALIDADE PESSOAL QUE CULMINOU NA TRANSFORMAÇÃO DO COLETIVO.

Antes que comecem a fazer a leitura desta entrevista, gostaria de dizer algumas palavras: não vão encontrar aqui uma pesquisa “neutra” feita por uma pesquisadora igualmente “neutra”. Embora eu tenha levado um pobre roteiro⁷ (digo isso levando em conta o que foi dito e ouvido), a conversa foi um clima de total informalidade. Eu não pude evitar tal fato, mesmo porque eu não desejava evita-lo.

O clima de conversa e informalidade permitiu uma riqueza enorme de assuntos conforme se segue...

Maria de Lourdes Aguiar Barbosa de Lima, ou simplesmente Lourdes (ela brinca que o nome é maior que a dona) é piauiense, tem trinta e nove anos dos quais seis foram de pura dedicação às mais de mil e duzentas pessoas alfabetizadas pelo CAREMAS (Centro de alfabetização do Recanto das Emas⁸). Ela tem um jeito de falar doce e alegre, mas quando fala de educação e alfabetização, mostra o seu compromisso e seriedade com aquele povo que segundo ela mesma disse: *“tem uma carência de tudo um pouco, mas são pessoas boas que querem ouvir, que querem aprender. Eles sentem a necessidade de aprender.”*

Nos encontramos em uma tarde de sábado chuvosa em novembro de 2004, na casa de sua mãe Dona Francisca. Lourdes me convida para conversamos em outro cômodo da casa, já que a casa estava cheia. Perguntei se poderia gravar nossa conversa, ela diz prontamente que

⁷ Podem vê-lo em anexo.

⁸ Recanto das Emas é uma cidade do Distrito Federal criada em julho de 1993, como uma forma da política habitacional adotada de transferir moradores de invasões.

sim. Ela convida a mãe para a conversa e dona Francisca vem toda sorridente e orgulhosa de ter sido a primeira alfabetizanda de sua filha.

Lourdes conheceu a alfabetização de adultos através da própria mãe, dona Francisca que era alfabetizanda em uma turma em Ceilândia. Decidida a auxiliar a mãe no caminho da alfabetização, Lourdes passou a enxergar neste o seu próprio caminho. Viu que não poderia ficar centrada apenas em uma situação individual: a alfabetização da mãe. Ela tinha que intervir, modificar as condições sociais de um povo, tentando desenvolver no coletivo (um grupo para alfabetizar uma cidade inteira) o que sentiu como necessidade no plano individual (alfabetizar a mãe).

Por acreditar na mudança, Lourdes também agiu para transformá-la, tendo neste momento o que Pineau(2000) chama de autoformação no decurso da vida:

Mas a autoformação é para muitas pessoas – e em especial para os indivíduos socialmente dominados – uma luta árdua para a sobrevivência em todos os instantes e lugares, que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos. (...) a autoformação ultrapassa os quadros sociais de vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais.(p.1)

Dona Francisca Aguiar de Lima, sessenta e quatro anos, mãe de Lourdes, se emociona ao relembrar sua vida antes da alfabetização: *“Ah! Antes da alfabetização? Eu não entendia muito, porque eu não tive a oportunidade de estudar quando criança lá no nordeste. E aí surgiu esta oportunidade, aí eu ingressei e daí por diante melhorou tudo na minha aprendizagem, porque é uma coisa que melhora muito a vida da gente.”* Lourdes também relembra este tempo: *“muitas vezes ela mesmo, tinha a necessidade de auxiliar a gente nos estudos, mas ela não tinha condições porque ela não sabia nem para ela mesma...”*

Dona Francisca se interessou pela alfabetização depois que recebeu o convite para ingressar na turma de alfabetização em um galpão em Ceilândia. *“Foi através da professora Socorro, do galpão, e eu comecei a estudar com ela. A gente estudou o ano inteiro com ela.*

Ah! E tinha também a Juliana que era psicóloga da Universidade⁹ e foi um trabalho muito bonito que ela fez. Até um livro ela fez pra gente, foi muito bonito o trabalho. Os professores sempre foram ótimos, a Socorro era muito legal com a gente, a Juliana, nem se fala, a gente tinha uma aula por semana com ela e ela só vinha para fazer aquelas graças pra gente e a gente (risos) se encantou com ela. Até hoje é amiga, ela vem aqui me visitar, me traz presente é aquela coisa com a gente, ela também é lá da Universidade.”

Em um momento meio saudosista, dona Francisca relembra da infância, e com as lembranças enumera os motivos pelos quais ela não foi alfabetizada: “...eu era louca para estudar tinha a maior vontade, mas não tinha oportunidade. Eu também fiquei sem pai, tinha sete anos de idade e tinha que trabalhar para ajudar em casa a minha mãe e as irmãs. Nos éramos quase todas mulheres, só tinha um homem, e o homem era dos mais novos, e ele não tinha interesse pela gente, então foi nós mesmas que tomamos de conta e levamos a vida até chegar aqui né?” (risos)

Dona Francisca parou de estudar depois que foi alfabetizada, apesar do incentivo das filhas conforme relato de Lourdes: “Tem o caso de minha mãe que parou antes do supletivo. A gente até incentivava ela, mas tem o problema de saúde do meu pai e ela fica muito presa a ele. Então este é um problema que surgiu, mas no caso dela, este era um sonho que ela tinha de ter uma instrução de estar conhecendo pessoas diferentes, o que ela sempre gostou. E eu acho que no geral esta também é a necessidade de todo o aluno adulto que quer aprender a ler escrever.”

Perguntada sobre o que a motivou a continuar estudando até ser alfabetizada (levando em conta as dificuldades que enfrentou durante a alfabetização), dona Francisca relembra de forma lúcida e clara: “Ah! Aquela vontade de criança que eu tinha, de aprender alguma coisa, de me estabilizar em alguma coisa assim, eu tinha vontade até mesmo de ser

⁹ Universidade de Brasília.

professora, eu tinha muita vontade de ser artista desde criança, sempre gostei de cantar, de saber falar bem - eu acho isso importante né. É tão feio a gente pegar um lápis e tentar fazer uma frase e não conseguir, eu tentava fazer uma coisa, mas eu escrevia mais errado, ainda hoje eu escrevo errado porque ainda eu não aprendi tudo direito, mas melhorar um pouco...”.

A história desta nordestina moradora de Ceilândia se confunde com muitas outras histórias de outras moradoras: *“dona Francisca, como foi a sua vinda para Brasília?”* Pergunto. Ela responde aos risos: *“Ah! Uma história! (risos) Primeiro veio o meu marido. A gente tava lá no Piauí, naquela dificuldade toda, com criança pequena a dificuldade doida. Aí a gente foi para a Barragem de Boa Esperança. Passamos um ano e pouco lá. Aí, lá também o serviço foi ficando fraco né, e ele ficou desempregado. Aí a gente foi para Novo Oriente (ele disse): você fica lá (em Floriano) e eu vou comprar a passagem e vou para Brasília. E assim ele fez. E quando a gente chegou em Floriano ele comprou a passagem e veio para Brasília, isso foi em... 67. Final de 67. Eu tinha tido uma menina, a Bárbara, e ela tinha nem um mês de vida eu não podia viajar então ele veio (para Brasília) e eu fiquei lá. Quando foi com oito meses, aí ele mandou me buscar. Aí lá vem eu com estas duas pequenas e mais dois maiozinhos só a escadinha quatro menino assim(risos). Quase que morreram tudo de lá para cá. Ela mesmo ficou doente (Lourdes) a Bárbara também e foi aquela dificuldade. Mais eu vinha com meu irmão e mais três companheiros e todo mundo me ajudou. Gente aqui de Brasília também me ajudou neste ônibus eu sei que consegui chegar aqui. Os pedaços mais cheguei.”* (risos)

Perguntada sobre a profissão do marido Dona Francisca responde: *“Ele era pedreiro na construção civil.”* Eu pergunto sobre a vida dela em Brasília: *“E a senhora cuidou da família?”* - *“É. Cuidei, minha filha, desta família e como te falo, fiz tudo aqui para ajudar, porque o ganho dele era pouco, não dava para a gente se suprir. Eu fazia tudo quanto*

precisa; vendia produto, lavava roupa, fazia tudo dentro de casa sabe, mais nunca trabalhei fora. Eu achava assim: que se eu fosse sair para trabalhar fora, como as minhas meninas era seis mulher, eu tinha que ter a estrutura dentro de casa para não deixar elas sozinha, né? Então era daqui de casa para a escola, eu ia buscar, ia levar, não queria era que elas ficassem assim igual eu sem saber ler nem escrever.” (risos). Hoje ela se sente muito orgulhosa com as filhas dando aula, fazendo faculdade: *“Eu me sinto muito orgulhosa. (risos) São meu orgulho elas.”*

Lourdes confirma a importância do convite da mãe no surgimento do seu interesse por educação de adultos: *“Este interesse surgiu desde o momento em que eu fui convidada pela minha mãe a estar participando de uma sala de aula que ela era alfabetizada. Eu trabalhei na época como observadora das alfabetizadoras, foi quando eu comecei a gostar de trabalhar e a lidar com adultos. Foi uma experiência totalmente nova para mim e diferente também, pois eu trabalhava mesmo era com crianças. Foi aí que eu vi a forma que se trabalhava com adultos e comecei a despertar este interesse dentro de mim e estou até hoje atuando”.*

Em seguida Lourdes conta como surgiu o CAREMAS e o seu trabalho: *“Surgiu desde de 1997, num pequeno movimento que aconteceu lá. Eu fui convidada a participar deste movimento desde o começo. Passando pouco tempo disso, eu mudei para o Recanto das Emas, é que eu até então era moradora da Ceilândia. Assim eu mudei para lá e fui convidada a fazer o trabalho já lá como alfabetizadora. Quando eu alfabetizei quatro turmas, a gente foi crescendo o grupo né. Saiu muitas pessoas, entrou novas e aí surgiu este trabalho no Recanto das Emas. Mas antes já tinha uma raiz. Já existia este trabalho lá. Depois que eu fui pra lá que fiquei representando o grupo, fui me entrosando, e aí surgiu este trabalho através de um movimento de pessoas carentes. Foi a necessidade da população que foi vista por esse grupo lá que antes era o AREMAS (associação de moradores do Recanto das Emas) e agora passou*

a ser o CAREMAS, Centro de Alfabetização do Recanto das Emas. Foi uma colega nossa que colocou este nome, e inclusive, ela até faleceu o ano passado. Então a gente decidiu mudar para CAREMAS porque AREMAS era uma associação que tomava de conta. Essa associação se desmembrou, os coordenadores não quiseram mais fazer parte. Aí fiquei responsável pelo CAREMAS. Lá o pessoal colocou total confiança em mim. O GTPA (Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização) também, e eu estou levando este trabalho. Agora no final do ano nós fechamos 12 turmas lá no Recanto das Emas, e agora em março pretendemos começar mais.”

Só neste ano o CAREMAS alfabetizou 151 pessoas. Lourdes ainda brinca: *“se você tivesse ido lá teria prestigiado”* Como no início o CAREMAS fazia um trabalho junto com as cidades Samambaia e a Santa Maria, eles já computam: *“mais ou menos 1.200 alfabetizados. Isso porque o CAREMAS tinha uma ligação com estes outros grupos. O grupo CAREMAS na época em 2000 e 2001 atuava também em Samambaia e em Santa Maria com turmas e tem cerca de 1200 alfabetizados.”*

Durante a entrevista, Lourdes tocou em vários pontos importantes resolvi enumera-los aqui:

1. O que leva as pessoas que não puderam se alfabetizar quando criança a buscarem a alfabetização depois da fase adulta?

“Ah! Eu creio que eles querem realizar um desejo pessoal mesmo de crescer né. Todo ser humano quer crescer. É triste ver os filhos crescendo, tendo um estudo e eles tão ficando para trás. Então o estudo se torna uma necessidade da pessoa e a gente vê que eles têm uma vontade, uma garra, e quando eles pegam com firmeza eles vão em frente. Têm até alguns que desistem, mas tem uns que quando pegam... Eles falam muito de querer ler a Bíblia. Por exemplo: porque o senhor quer aprender a lê? Porque a gente tá querendo ler

a Bíblia. Porque a gente quer pegar um ônibus, esta é outra necessidade que a maioria tem: ler o itinerário do ônibus e ir sozinho, andando com suas próprias pernas.”

2. Relação com o trabalho:

“Eles dão mais importância ao trabalho do que aos estudos, porque se o horário da aula coincidir com o horário do trabalho, então eles priorizam o trabalho. Geralmente eles chegam cansados, abatidos, com fome. Então você tem que levar uma aula diferente para eles interessarem. Mas o trabalho para eles em si é importante.”

3. E que eles discutem com relação ao trabalho?

“Eles discutem muita coisa, principalmente sobre o salário que é baixo devido eles não terem uma instrução. Você vê que a maioria ganha muito pouco, a maioria ganha um salário muito baixo, e também eles reclamam que trabalham muito pesado. Então eles se sentem frágeis, principalmente quando já estão na idade avançada, porque a maioria dos alunos que a gente pega já tem a idade avançada.”

4. Estrutura familiar:

“A maioria tem muitos filhos. Outros reclamam que os filhos não ajudam, muitos são usuários de drogas e isso prejudica o andamento da aprendizagem deles. Eles levam tudo para dentro de sala, e a gente tem que saber acolher. Com relação aos filhos tem outros problemas como, por exemplo, adolescentes que não querem estudar, então eles se sentem culpados como se não tivessem incentivado os filhos a estudar. E pegam uma culpa que não é deles. Mas eles se culpam muito. Se o professor não souber trabalhar as questões sociais em sala há uma evasão imensa. Eles priorizam muito os filhos, e em alguns casos

a família faz é atrapalhar, quando eles impedem os pais de serem alfabetizados. Aconteceu umas três evasões em turmas este ano por causa da família.”

5. Principais Motivos de evasão:

“O principal motivo é o trabalho. Tem também evasão quando o professor não recebe bem os alunos. Tem o fator religioso: muito deles são protestantes, então tem reunião da igreja duas, três vezes por semana. E o professor tem que ter esta busca de trazer os alunos de volta.”

6. Atendimento da rede de ensino:

“A gente recebe muitos evadidos da rede no CAREMAS. No ano passado mesmo a gente mandou uma quantidade X de alunos para o supletivo e a maioria voltou para a gente. Porque eles acham que a escola é distante, né? Outros acham que não estão aprendendo nada porque o professor chega apenas e jogam o conteúdo. No supletivo a realidade é esta. Então eles acham que não estão aprendendo nada e voltam. Tem uma aluna que já é a 3ª turma de alfabetização que ela quer participar. Nem que seja como ouvinte ela quer participar da alfabetização. E aí ela fica estagnada. A gente faz tudo para eles voltarem para o supletivo para eles crescerem, mas eles querem ficar na alfabetização. Eles não se adaptam porque na rede é jogar conteúdo, então o EJA lá é meio fracassado. Inclusive foram fechadas turmas que a gente fica sabendo. Às vezes vai três ou quatro alunos em sala e eles falam que tem 60 alunos em sala, quando na verdade, só tem quatro alunos. Então há uma evasão muito grande neste sentido. Todo ano quando a gente vai fazer matrículas de alfabetização a turma é lotada e a turma do EJA lá é vazia. Enviei muitos alunos de 4º série e eles não querem ir porque as escolas ficam distantes, eles acham a

escola muito longe. Se tivesse também uma escola durante o dia para algumas senhoras, eu creio que não haveria tanta evasão.”

7. Má localização das escolas da rede, ineficiência de pessoal e de horário:

“As escolas são bem afastadas, sabe. Tem algumas escolas que os alunos têm que se locomover até de ônibus para ir pra lá. Além disso, o horário é noturno, e isso também causa tanta evasão. A maioria que é composta de idosos não querem ir, e assim eles preferem ficar na alfabetização. Mesmo que as turmas sejam à noite, a aula é de duas horas e meia. Lá na escola pública tem turma que é liberada 11 horas (23hs).”

8. Como o CAREMAS resolve a questão da distancia:

“A distância a gente resolve assim: a gente trabalha das sete às nove e meia. Este é o nosso horário lá, e eles acham um horário bom. E tem também turmas durante o dia. A gente conseguiu um espaço na Faculdade da Terra. Mas, ainda assim tem um problema grande: tem aluno que chega às 19:30 do serviço. Aí tenho que digitar declaração para ver se o trabalho libera, tem vez que o patrão libera, às vezes não. Entendeu? Então a gente pode perder também aquele aluno por causa do trabalho. A maioria não trabalha no Recanto, o que dificulta entrarmos em contato”

9. O que mudou na sua vida depois que passou a trabalhar com as camadas populares?

“Ah! Mudou muita coisa porque eu também aprendi muita coisa. Aprendemos muito com eles: aprendemos a crescer com eles, aprendemos a olhar a vida de um jeito diferente – não ver uma vida só de baixo astral. A gente tenta também resolver tudo e não consegue. Quem faz este tipo de trabalho quer se doar porque encontra pessoas com vários

*problemas, com várias dificuldades. Então a gente entra diretamente na vida deles. Principalmente porque o trabalho que a gente faz é através da metodologia de Paulo Freire, procuramos ver primeiro a necessidade social do aluno, para depois entrar com a necessidade da aprendizagem. Então nos doamos **totalmente e mudamos muito**. Até a família reclama que a gente está deixando tudo de lado por causa do trabalho, mas este é um trabalho de doação mesmo, e é um trabalho que quem gosta mesmo de fazer cresce muito como pessoa.”*

10. O que te levou a cursar faculdade mesmo com todas as suas atividades?

“Isso também está sendo uma revolução (risos). É que eu tenho que conciliar tudo ao mesmo tempo: os estudos, a família, o trabalho lá com o CAREMAS. O que me levou mesmo a mudar é a minha vida financeira. Eu quero ter uma vida financeira melhor e poder estar ajudando mais as pessoas. Penso em futuramente tá colocando este grupo como uma entidade. Fazendo este curso eu também estou incentivando outros alfabetizadores a também ir estar fazendo. Tem uma alfabetizadora que também está fazendo junto comigo. O interessante é que este é um trabalho que a gente faz porque a gente gosta, eu tô nessa área de educação porque eu gosto, sabe? Estou fazendo este curso para crescer e estar trocando com as meninas para melhorar me qualificar...”

11. Alfabetizados egressos da alfabetização. Como está a vida deles?

“Há uns que mudam tem outros que estacionam. Tem inclusive uns que estão concluindo a oitava série e isto para mim é uma vitória. E quando eles encontram com a gente eles se sentem bem valorizados. Os que estacionam muitas vezes é pela família que os impede de prosseguir, que os desmotivam dizendo que não vão precisar de estudo para nada.

Quando a gente encontra estes alunos que prosseguiram a gente se sente feliz por ter dado aquela força para eles terem começado de novo.”

12. Como moradora e alfabetizadora como é ao seu ver a realidade do Recanto das Emas?

“A realidade é de muita carência, eles são carentes de tudo, carentes de afeto, carentes de saúde. Tem muitos que não tem saúde. São carentes também financeiramente porque trabalham em trabalhos pesados. Então é uma carência de tudo um pouco, mas são pessoas boas que querem ouvir que querem aprender eles sentem a necessidade de aprender e falar tudo. Eles falam muito da política – eles acham que os políticos estão sempre enganando. Este povo quer mesmo é ter o direito da fala, mesmo que falem errado. O que eles querem mesmo é falar, eles querem mesmo saber.”

13. Presença da Universidade de Brasília na alfabetização do Recanto das Emas.

“A presença é na parte de formação que eles dão.”

14. Presença da Faculdade da Terra (única existente no Recanto das Emas)

“A Faculdade da Terra tem apenas cedido as salas de aula. De vez em quando enviam alguns alunos para estarem observando, fazendo algum trabalho com a turma. Mas a parceria é apenas de espaço que eles estão cedendo. Mas é uma grande ajuda que eles estão dando. Os alunos se sentem muito valorizados quando falam que estão estudando lá na Faculdade da Terra. (risos) Eles parecem que estão estudando na faculdade, sabe? Eles se acham super importantes e então é uma parceria boa que a gente está fazendo com eles. Com relação ao trabalho, não tivemos ainda a oportunidade para fazendo uma parceria melhor.”

15. Visão sobre o GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF:

“O GTPA é para mim um grupo muito importante. Eles têm a credibilidade para lidar com o MEC e com as nossas formações. Esta é uma parceria muito importante.”

16. Outras atividades vocês do CAREMAS?

“Reunião pedagógica a cada 15 dias, trabalho com o grupo de 3ª idade, artesanato e trabalhos manuais. Tem também a relação com o grupo de saúde do Recanto.”

Lourdes sabe que não pode fazer tudo sozinha. E admite que ainda há muito o que fazer. Ainda assim, ela olha para a sua história e consegue lembrar o que mais a empolgou em seu trabalho com adultos: *“O que inicialmente me empolgou foi ouvir a história de vida de cada um deles. Nós ficávamos um tempinho a mais ouvindo o que eles falavam para nós. Aquilo despertou em mim a vontade de estar relatando a história de vida de cada um deles. Esta é uma coisa que eu passei a valorizar no ser humano. Saber ouvir é dar crédito àqueles que sentem necessidade de falar. Muitas vezes eles não conseguem desabafar em casa levando o problema para a escola. Eu passei a ouvir sempre, e no ouvir eu comecei a aprender muita coisa de vida com eles. A história de vida deles mudou a minha própria história de vida porque eu fui ver que eles sentem necessidade de estar colocando os problemas deles para alguém. Alguns ouvem, outros não querem nem saber...”* Lourdes também acredita na importância de tudo que fez. *“Eu creio que valeu porque eu aprendi muita coisa.”*

Por fim ela e dona Francisca refletem sobre o que é educação para ambas: *“A educação para mim é tudo, é uma mudança, é uma transformação”* diz Lourdes. Para dona Francisca a educação: *“É uma experiência, é assim uma mudança total na vida. Uma experiência muito boa.”*

PARTE III – PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PEDAGOGO

1. Perfil e papel do Pedagogo em uma sociedade em mudança

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer PEDAGOGIA. (Libâneo, 1999)

O mundo e a Educação mudaram. Com isto, o ensino superior e, de forma mais incisiva, o curso de Pedagogia também sofreram modificações. Realmente Libâneo (1999) tinha razão quando em seu livro, “**Pedagogia e Pedagogos, para quê?**”, afirmou que o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto-sensu*. Isto porque o pedagogo deve ser um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos atendendo questões sócio-educativas, sendo elas do tipo formal, não formal ou informal.

Tais questões apareceram como decorrência de realidades educativas em transformações: emprego de tecnologias, ressignificação de papel dos atores sociais, ampliação das formas de lazer, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentável e preservação ambiental, administração dos sistemas de ensino, planejamento educacional, definição de políticas educacionais, ensino especial, movimentos sociais, empresas, várias instâncias de educação, requalificação profissional, como também na pesquisa. Não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas.

Desta forma, essa caracterização do pedagogo *stricto sensu* mencionada por Libâneo é de extrema importância tendo em vista que, além de ser um profissional com base docente, ele pode também atuar efetivamente em diversas áreas.

Assim a Universidade de Brasília priorizou a formação de Pedagogos que tenham estas características: são docentes, pesquisadores e gestores. Seria justamente o que Libâneo chamou de Pedagogo *stricto sensu*.

É nesta perspectiva que surge a formação por *projetos*. Ela aparece no Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como a busca de uma autêntica formação teórico-prática na formação do pedagogo. Os projetos consistem em “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas ocorrem.” (FE, 2002, p. 15)

Esta perspectiva de formação deu abertura para que seus egressos se proponham não somente a teorizar, mas principalmente de propor mudanças na realidade concreta na qual eles irão intervir.

2. Conhecendo a realidade para transformá-la. (conhecendo a cidade Recanto das Emas)

2.1. Surge uma nova cidade:

Com a idealização da nova capital - ocorreu um grande fluxo migratório para Brasília. Milhares de brasileiros deixavam os seus lares e suas famílias em busca do sonho dourado de trabalho, e nova vida na capital.

Mas este “sonho dourado” não é tão dourado para aqueles que tudo deixaram, como bem observou o Morelli (1986, no Videotape – Ensinar, Aprender e Transformar.):

“(…) brasileiros que vieram de outras partes do Brasil, mais não no exercício de liberdade de ir e vir, foi uma vinda dolorosa das pessoas que foram expulsas da terra. (Essa vinda) É marcada, pois, por um Estado que atropela seu próprio povo. Um Estado que serve a minoria.”

Devido ao seu atributo básico de “cidade administrativa”, Brasília não teve como (após sua consolidação) dar condições econômicas e sociais aos que com o trabalho operacional a fizeram nascer. A oferta de condições mínimas para a sobrevivência destes trabalhadores não era prevista em seu planejamento inicial.

Nesta problemática, surge a favela, o amontoamento e a segregação da população trabalhadora, fato que desencadeou vários problemas sociais entre os quais, podemos citar a mendicância, a prostituição e a delinquência. Essa característica embora sendo novidade para os idealizadores da nova capital, já era prevista por Marx (1977):

Qualquer observador desprevenido percebe que, quanto maior a centralização dos meios de produção, tanto maior o amontoamento correspondente de trabalhadores no mesmo espaço e, portanto, quanto mais rápida a acumulação capitalista, tanto mais miseráveis as habitações dos trabalhadores. Os ‘melhoramentos’ urbanos que acompanham o progresso da riqueza, a demolição de quarteirões mal construídos, a construção de palácios para bancos, lojas, etc., o alargamento de ruas para o tráfego comercial e para as carruagens de luxo, o estabelecimento de linhas para bondes, etc., - desalojam evidentemente os pobres, expulsando-os para refúgios cada vez piores e mais abarrotados de gente. (p.764)

A desigualdade e a segregação no Distrito Federal surge, assim, da necessidade de acabar com as favelas próximas demais da cidade planejada, problema que desafinava com o lado estético da cidade. Embora a característica das tradicionais formas de acabar com as favelas fosse o deslocamento desta população para os conjuntos habitacionais, locando estes moradores em casas de alvenaria ou blocos de apartamentos, no contexto do Distrito Federal o deslocamento se deu de forma totalmente atípica. O principal objetivo era delimitar um local (de preferência longe da sonhada capital) para estas pessoas.

Agindo desta forma, o governo poderia protelar ações importantes para o povo como educação, saúde, trabalho e melhorias urbanas. O problema desta forma de exclusão é que ela deixa as pessoas totalmente à margem das políticas públicas e ações do Estado, o resultado disto é a segregação e exclusão social, fatores estes que desencadeiam problemas como violência, prostituição, tráfico entre outros.

A cidade que tem por nome um sugestivo nome de Recanto, não surgiu de forma diferente. Em atendimento a demanda habitacional existente em no Distrito Federal em 1992, foi proposto e aprovado o projeto Recanto das Emas. Esse programa visava retirar as favelas que se formavam nas áreas urbanas, principalmente na cidade de Brasília. O curioso nome originou-se da associação dos nomes dos diversos sítios arqueológicos ali existentes, cujo nome é “Recanto” com o arbusto “Canela-da-ema”.

Inicialmente, a região onde se encontra a cidade hoje pertencia à região administrativa do Gama. Somente em 1993, precisamente em 28 de julho, foi formulada a lei que autorizava a criação da região administrativa do Recanto das Emas.

2.2.Aspectos sócio-econômicos e educacionais da população:

Para se pensar em um projeto, uma proposta de atuação, faz-se necessário conhecer a população com a qual almejamos trabalhar. Para tanto, será feito o uso de números oficializados por de pesquisas de entidades, com a observação de Lourdes, moradora e coordenadora do movimento popular de alfabetização no Recanto das Emas.

No Recanto das Emas o número total de habitantes é de 70.318. Desta totalização, 50,58% (35.568) da população é composta do sexo feminino¹⁰. Os homens são 49,42% da população, (34.750). Assim, como Lourdes que é piauiense, 30% da população é composta de migrantes nordestinos. Em 1998, uma circular sobre a cidade Recanto das Emas distribuído pelo Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico (Secretaria de Cultura e esporte do Distrito Federal, 1998), já observava: “Em relação a migração, uma das características e tendências mais observadas foi a presença numericamente superior de nordestinos, oriundos principalmente do Piauí, Bahia, Ceará e Maranhão.

¹⁰ Dados: Codeplan – Pesquisa Domiciliar Transporte 2000

Uma grande preocupação é o fato de 15,02% da população não ter ocupação, e os que tem ocupação ganham, muito pouco: a renda per capita da cidade, é menor do que um salário mínimo.¹¹(0,93 Salário mínimo). Esta é uma das reclamações dos alfabetizandos do Recanto das Emas, segundo Lourdes: *“o trabalho para eles em si é importante. Eles discutem muita coisa (sobre o trabalho), principalmente sobre o salário que é baixo devido eles não terem uma instrução. Você vê que a maioria ganha muito pouco, a maioria ganha um salário muito baixo, e também eles reclamam que trabalham muito pesado. Então eles se sentem frágeis, principalmente quando já estão na idade avançada.”*

A faixa etária é jovem, ou seja, em 2000 este número era de 37,95% do total da população. Sendo que destes, 18.795 crianças estão em fase escolar. O não atendimento destes na rede escolar pública, acarretará o aumento de pessoas que futuramente terão que recorrer à educação de jovens e adultos, conforme observação do movimento de alfabetização: *“(...) a maioria dos alunos que a gente pega já tem a idade avançada.”*

Em 2000, 2.444 pessoas eram analfabetas. Este é um dado preocupante, pois, em 2004 a rede de ensino contabilizou apenas 799 matrículas no primeiro segmento do EJA.¹² A rede pública de ensino, possui 17 escolas em toda cidade¹³, sendo que destas, apenas 5, oferecem o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. O censo não divulgou o número de evadidos, mas segundo a observação de Lourdes, é muito grande: *“Eles (os alfabetizandos) não se adaptam porque na rede é jogar conteúdo, então o EJA lá é meio fracassado. Inclusive foram fechadas turmas que a gente fica sabendo. Às vezes vai três ou quatro alunos em sala e eles falam que tem 60 alunos em sala, quando na verdade, só tem quatro alunos. Então há uma evasão muito grande neste sentido. Todo ano quando a gente vai fazer matrículas de alfabetização a turma (no CAREMAS) é lotada e a turma do EJA lá é vazia. Enviei muitos alunos de 4º série e eles não querem ir porque as escolas ficam distantes, eles acham a escola*

¹¹ Idem

¹² Dado da Secretaria do Estado de Educação - Distrito Federal

¹³ Censo escolar 2004.

muito longe. Se tivesse também uma escola durante o dia para algumas senhoras, eu creio que não haveria tanta evasão.”

Uma grande preocupação do movimento popular de alfabetização é o número de evasões. Lourdes enumerou até alguns: *“O principal motivo é o trabalho. Tem também evasão quando o professor não recebe bem os alunos. Tem o fator religioso: muito deles são protestantes, então tem reunião da igreja duas três vezes por semana.”* Este fator é justificado pelo grande número de igrejas: o recanto tem um total de 74 igrejas, sendo que deste total 98% das igrejas são evangélicas¹⁴

A população se organizou em movimentos populares, que participou ativamente nas tomadas de decisões para a melhorias da cidade. Mas conforme informação de Lourdes, um grande movimento de moradores, o AREMAS (Associação de Moradores do Recanto das Emas) foi desfeito: *“Essa associação se desmembrou, os coordenadores não quiseram mais fazer parte”*. Desta forma, foi fundado o CAREMAS (Centro de Alfabetização do Recanto das Emas). Este é um importante fator para este projeto, pois o trabalho que este projeto propõe, se destina a este grupo.

3. Projetando um trabalho com o CAREMAS:

Perguntada por outras atividades que o CAREMAS possui Lourdes respondeu:

- *Reunião pedagógica a cada 15 dias;*
- *trabalho com o grupo de 3ª idade;*
- *artesanato e trabalhos manuais;*
- *e a relação com o grupo de saúde do Recanto.*

¹⁴ Secretaria de Estado de desenvolvimento Urbano e Habitação. Almanaque Vitória- Catálogo de Igrejas e fontes estatística dos evangélicos do DF e Entorno.

Lourdes também afirmou que tem muito que fazer, então este projeto não pode ser apenas uma parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, tem que ser aplicável e o principal de tudo: SER aplicado.

PROPOSTA:

Encontro de educadores populares do Recanto:

- Promover um encontro de extensão para alfabetizadores, que atuam ou que já atuaram na alfabetização no Recanto das Emas. Será necessário a presença de representantes do CEPAFRE, do GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF, da Universidade de Brasília bem como entidades e igrejas do Recanto. Este encontro terá uma importância muito grande, pois, será uma forma de levantar dificuldades, fazer uma avaliação do trabalho já realizado, verificar formas de implementar parcerias.
- Durante o encontro, poderá ser levantada a possibilidade de se institucionalizar o CAREMAS, para que este tenha maior autonomia na busca de parcerias.
- Neste encontro será implementado Grupos de Trabalho, que terão um tempo para darem sugestões, proporem soluções, discutir uma forma do CAREMAS ter seu próprio espaço.

Documentação e histórico do CAREMAS:

Faz-se necessário a organização documental, e historiografia oral, por meio de entrevistas com alfabetizados e alfabetizadores.

Implementação do teatro dos sonhos possíveis:

Como os alfabetizandos já possuem um grupo de 3ª idade no qual eles fazem trabalhos manuais e artesanato, este teatro seria mais uma forma de manifestação artística que pode promover maior interação entre alfabetizandos, alfabetizadores e comunidade.

Encontro de pais e filhos

Promover um encontro semestral entre os filhos e os pais, já que a família é um dos pilares para que os pais (ou filhos) sejam alfabetizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para concluir este trabalho, que na verdade foi um dialogar sobre a conclusão de uma jornada, retomo um aspecto muito importante neste trabalho: o amor manifestado através do diálogo.

Acredito que seja esta a melhor forma de concluir... Dialogando. Pois nunca terminamos completamente algo. Afinal, é caminhando que se faz a caminhada.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu ? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de **Ser Mais**, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá alegria de viver. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não pode gerar confiança. A confiança implica no testemunho que

um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Não é porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para **Ser Mais**, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu **que fazer** já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “**Banha-se**” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.” (Freire, 2002,p. 79- 81)

Lourdes também percebeu esta característica ímpar do diálogo quando disse: *‘Esta é uma coisa que eu passei a valorizar no ser humano. Saber ouvir é dar crédito àqueles que sentem necessidade de falar.*

Continuemos caminhando... SEMPRE!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A BIBLIA SAGRADA. São Paulo: Editora Vida,1995

ANGELIM, Maria L. P. Boletim: **Brasil Alfabetizado em Movimento**, MEC/SEED/ TV Escola – Um Salto Para o Futuro – Série Brasil Alfabetizado em Movimento, Boletim, set (2004)

_____. **Recuperando e atualizando a história da alfabetização no Distrito Federal**, V encontro Pró-alfabetização do Distrito Federal e Entorno, 1997.

BARBIER, René. **O homem do futuro um ser de construção.** São Paulo: Triom, 2001

BOBBIO, Noberto. **Ideologia. Documentação e atualidade política**, n12, jan/mar, Brasília(1983)

FREIRE, Ana Maria A., **Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Ed. Cortês: 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: sete saberes necessários à educação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar.** São Paulo: Ed. Olho D'água, 1993

GERMANO, José Willington. **LENDO E APRENDENDO: a campanha de pé no chão também se aprende a ler.** São Paulo, Cortez: 1982

GÓES, Moacyr de & CUNHA, Luiz Antônio, **O golpe na Educação,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1985

GOSWAMI, Amit. In: **O universo consciente: como a consciência cria o mundo material.** Tradução de Ruy Jungmann. 3 ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 2000.

GTPA/DF - FÓRUM EJA/DF, 15 ANOS DE LUTA(1989-2004)

LIBÂNEO, José Carlos, **Pedagogia e Pedagogos, para quê?,**São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, K. *Obras escolhidas.* São Paulo, Grijalbo, 1977.

_____. **Trabalho assalariado e capital.** In: **MARX, K. & ENGELS, F.** *Obras escolhidas.* Rio de Janeiro: ed. Vitória, 1961. Vol. I

MEC/INEP in: Mapa do Analfabetismo no Brasil, (2003) pg. 06

MENEZES, Maria Cristina. Prática docente jesuítica e política colonial no Brasil quinhentista. São Paulo: Pro-Posições – vol. 11 n.3 nov/2000

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil, in: 500 anos de Educação no Brasil: Belo Horizonte: Autentica: 2000

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez:Autores associados, 1986

PINTO. Álvaro Vieira, in: Sete lições sobre educação de adultos. Coleção educação contemporânea, São Paulo – Ed. Cortez – 4ª Edição (1986).

Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2002

REIS, Renato H. dos, In: A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.Tese de doutorado, Unicamp, Campinas SP, 2000.

RIOS, Terezinha A. Ética e Competência. 13 ed. São Paulo, Cortez: Questões da nossa época, 2003.

RISÉRIO, Antônio. Uma história da Bahia. Versal Editores, Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SE/FEDF -SCE/DEPHA- SEMATEC 1998 circular: Patrimônio nas ruas. Convênio

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

MOLL, Jaqueline. Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre: Mediação, 1999.

YAMASAKI. Alice A, e SANTOS, Eliseu M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – “Histórico e Desafios” (1999)

OUTRAS REFERENCIAS

[PINEU. Gaston, A autoformação no decurso da vida, 2000, extraído do site: www.cetrans.futuro.usp.br , pg 1](http://www.cetrans.futuro.usp.br)

Observatório/ Unesco/ UnB/ Inclusão Educacional e Tecnologias Digitais.

www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao

Site do prefeito Djalma Maranhão

<http://www.dhnet.org.br/memoria/djalma/textos/apresent.htm>

Site Letras das músicas

<http://www.letrasdemusicas.com.br/>

Site da Codeplan

<http://www.codeplan.df.gov.br/>

Site da TV Escola Brasil

<http://www.tvebrasil.com.br>

Videotape – **Ensinar, Aprender e Transformar.** Fundação Educar/UNESCO, 1986.