

Programa 5

5.1. Experiências de alfabetização de pessoas jovens e adultas "em movimento"

Atores diversos e pluralidade de caminhos na alfabetização de pessoas jovens e adultas: ganhos e perdas

1. Educação e cidadania

Desde a Constituição de 1988, a legislação brasileira vem reforçando o conceito da educação como direito de todos: crianças, jovens, adultos e idosos, destacando a importância da superação do analfabetismo para a construção de um sentido pleno e amplo de cidadania. O próprio Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 09/01/2001) estabelece entre as suas metas o estabelecimento de programas “visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo”.

Campanhas de alfabetização de jovens e adultos vêm sendo realizadas no Brasil, desde a década de 1940, em nome do combate ao analfabetismo. Mesmo assim, ainda hoje o analfabetismo atinge 16,2 milhões da população brasileira com mais de 15 anos ou mais, 33,2 milhões têm menos de quatro anos de estudos e 65,9 milhões não concluíram o Ensino Fundamental.

As conseqüências do analfabetismo e do baixo nível de escolarização na conjuntura das sociedades contemporâneas são amplas: constituem um empecilho à liberdade plena das pessoas, afetam a auto-estima, são um impedimento concreto ao exercício da cidadania. As sociedades modernas são grafocêntricas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos determinantes para o tipo de inserção social deste. Na contemporaneidade, cobram-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidos ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Cobra-se da escola a função de ensinar como aprender. Nesta conjuntura, as populações não escolarizadas são as que mais padecem. Por isso, a escolarização passa a ser apontada como elemento decisivo na busca de uma cidadania ativa e participativa para todas as pessoas. Essa realidade fez com que o acesso à escola se tornasse um desejo de todos, independentemente de realidades geográficas, gênero, raça, etnia, idade ou classe social na qual a pessoa se insira. Para o jovem e para o adulto, a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de elevar a própria auto-estima e de facilitar a busca para um emprego melhor (MEC, 1999, p. 42-43). Voltar a estudar, mesmo numa escola que se apresente precária em suas estruturas, é para muitos a retomada de um sonho, o sonho de viver dias melhores.

2. A EJA em movimento

Nos últimos anos, cresceu significativamente o número de jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental, contabilizando, em termos comparativos, uma das maiores taxas de crescimento em todo o sistema. Apenas no período de 2000 a 2003, a matrícula evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531 alunos, de acordo com o censo escolar,

com destaque para as regiões Norte e Nordeste. O acesso dos jovens e adultos à escola vem sendo facilitado, em decorrência de práticas escolares implementadas pelos estados e municípios e também através de iniciativas advindas da sociedade civil, muitas vezes com o apoio financeiro do poder público. Contudo, isso não tem assegurado a permanência do jovem e do adulto na escola e, por isso, também, não se pode confundir nem tratar, isoladamente, a questão do acesso e a da permanência. Na EJA, os números da evasão escolar que expressam o acesso sem permanência são alarmantes, atingindo, em muitos casos, a 50% dos alunos matriculados.

Embora o fenômeno do fracasso escolar não seja exclusividade da EJA, constitui uma marca forte dessa educação dirigida aos jovens e adultos. Na busca de uma explicação para tal, já se culpou o aluno, ora por ele ser "burro", ora por ele estar cansado, com fome, carente; culpou-se também o professor, por este ser mal formado, incompetente ou mal remunerado; culpou-se também os métodos utilizados, por serem inadequados, por utilizarem materiais retrógrados ou infantilizados, por não estarem sendo bem aplicados; foram culpados os sistemas avaliativos, a seriação do ensino, o sistema de provas; culpou-se também o governo pelo seu descuido para com as escolas públicas, ou para com a educação de um modo geral. Mais recentemente, a culpa pelo insucesso escolar vem sendo dirigida à concepção que se tem dos próprios modos de como o aluno aprende. Diz-se que, antes, em tudo se tinha o ensino como o foco central, quando em verdade o problema deveria estar centrado no outro pólo, no da aprendizagem.

Em meio a esta arena, o desejo de se encontrar uma escola de sucesso permanece e o desafio se avoluma quando os jovens e adultos são os educandos. Para a educação de jovens e adultos, de acordo com o Parecer CEB n. 11/2000, emitido por Jamil Cury, advoga-se uma escola que seja ao mesmo tempo reparadora, equitativa e qualificadora. Reparadora, pelo esforço de se superar uma injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira, a de excluí-los do direito de freqüentar a escola. Na atualidade, a Lei n. 9.394 assegura a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso.

O aspecto equitativo da EJA decorre da necessidade de se oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando-se estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem - isto porque os alunos não são iguais, nem nos seus níveis de escolarização, nem nas suas estratégias de compreensão/assimilação de conteúdos. Isto recomenda, numa mesma sala, a utilização simultânea de estratégias, o uso sincrônico de materiais didáticos diferentes, em permanente observância às necessidades de cada aluno.

Entretanto, sem que se possa descuidar das funções anteriores, a mais relevante atribuição da EJA é a de ser qualificadora. E aqui reside a sua maior dificuldade. Isto porque a qualificação envolve todos os aspectos da ação educativa. Em se tratando da educação escolar, a própria concepção que a escola tem de si e do seu papel social é parte de sua função qualificadora. Neste sentido, os conteúdos difundidos em sala de aula, as situações criadas em função do ensino e da aprendizagem, as concepções teórico-conceituais e a forma como a escola se administra fazem parte da função qualificadora da escola.

A função qualificadora aqui referida não é uma atribuição para ser vivida nas séries avançadas do ensino, mas para ser iniciada já na alfabetização; alfabetização compreendida como conhecimento básico necessário a todos, como aquisição de habilidades para a leitura e escrita, como uma habilidade primordial, pilar para o desenvolvimento de outras habilidades. Alfabetização como uma atividade que um dia começa, mas que nunca termina. A alfabetização, como define Leda Tfouni,

(...) refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (Tfouni, 2000, p. 9-10).

3. Velhas práticas, novas possibilidades?

Historicamente, o acesso de jovens e adultos, sem escolarização, a processos de alfabetização tem sido concebido como um problema a ser resolvido de uma forma emergencial. A alfabetização, como elemento integrante da educação de jovens e adultos, tem sido vista como algo excepcional que, hoje existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino. A educação de crianças e adolescentes não é postulada como problema e, sim, como um direito do cidadão, um processo natural de formação de um povo, uma exigência normal de uma sociedade moderna. Assim, para os jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema de ensino, montam-se campanhas e projetos que têm característica de um tratamento em curto prazo, emergencial, e de solução a um problema, isto é, a educação dessa população não é vista como um processo. O analfabetismo não pode ser tratado como um fenômeno isolado, senão corremos o risco de lançar mão novamente dos velhos instrumentos de ‘combate’ ao analfabetismo que tanto marcaram a história da educação de adultos neste e em muitos outros países, na busca de soluções. A campanha de massa, sua expressão maior, se mostrou de comprovada ineficácia na grande maioria das vezes em que foi empregada.

Na procura de soluções para esse ‘problema’, tem se valido de práticas de parceria entre governos federal, estadual e municipal e organizações da sociedade civil – ONG’s, universidades, movimentos sociais, populares e sindicais – e alguns elementos do setor privado. Vale questionar porque sucessivos governos têm lançado mão com tanta frequência e insistência desta estratégia para desenvolver ditas políticas públicas no campo da EJA, quando esta prática tem sido bastante menos utilizada em outras modalidades de ensino. Levanta a dúvida sobre o verdadeiro foco dessa parceria: a busca da qualidade e da pluralidade que a diversidade pode propiciar ou uma simples medida de economia de escala. Para os pobres, uma opção pobre, enquanto se reserva para os sistemas de ensino uma garantia de recursos financeiros e humanos mais estáveis.

Recentemente, o conceito e a prática de parceria voltaram a ocupar um lugar central na agenda da alfabetização de jovens e adultos. Aqui, pretendemos pontuar apenas dois casos como representativos dessa tendência: o movimento dos Fóruns de EJA e o Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula.

O surgimento do movimento dos fóruns teve como inspiração inicial a convocação da UNESCO, para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de

Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em julho de 1997. Liderado pelo Estado de Rio de Janeiro, o movimento se espalhou nos anos seguintes para a grande maioria dos estados brasileiros. Hoje são vinte e três fóruns estaduais e um número crescente de fóruns regionais. Embora cada fórum tenha as suas especificidades, todos se baseiam numa articulação entre os diversos segmentos que atuam no campo da EJA: o poder público, as universidades, o sistema 'S' e as ONGs, movimentos sociais e sindicais. Constituem um espaço democrático, crítico e plural de articulação em que se busca discutir a construção de políticas locais e nacionais de EJA bem como intercambiar experiências diversas nos campos da formação e da concepção metodológica. O confronto entre concepções teóricas e propostas metodológicas diversas exige o exercício do espírito democrático da convivência e do reconhecimento da importância da pluralidade e da diversidade como base de uma sociedade democrática. O espaço dos fóruns também potencializa um grau maior de articulação entre os diversos atores envolvidos, sem negar as óbvias diferenças e tensões nem sempre fáceis de serem superadas.

O Programa Brasil Alfabetizado também busca articular os esforços desse conjunto de atores em prol de um processo de inclusão educacional de jovens e adultos não apenas como uma etapa abreviada de alfabetização, mas como o início de um processo diretamente articulado com escolarização continuada. Assim, em princípio, o programa busca superar a prática histórica de oferecer uma oportunidade breve e desconexa de escolaridade. Ressalta a importância de um processo educativo de qualidade como elemento constitutivo da construção de uma cidadania consciente e ativa, que parte do princípio do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos. Busca dar conteúdo e sentido real à almejada colaboração entre união, estados e municípios e aprofundar a prática da responsabilidade social com base na participação de entidades da sociedade civil, mas sem abrir mão da responsabilidade do Estado na coordenação e condução de políticas públicas.

Não há dúvida de que o movimento dos Fóruns e o Programa Brasil Alfabetizado representam as principais expressões da educação de jovens e adultos em movimento na atualidade. Expressam as potencialidades, as tensões e os conflitos inerentes a esse movimento. Ilustram a dificuldade de atores diversos construir uma política nacional que represente a rica diversidade de interesses e necessidades em termos étnicos, raciais, culturais, ideológicos, regionais e de gênero da população brasileira. Ilustram também a dificuldade de edificar uma política que visa articular o aumento da qualidade dos sistemas de ensino com a construção das bases para a equidade e inclusão social. Recoloca questões recorrentes ligadas à formação dos educadores engajados nesses processos, à disponibilidade de material didático e de leitura específicos, ao monitoramento e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem e à articulação entre os processos educativos e os de qualificação profissional.

4. Para além da escolarização

Sem diminuir a importância da escolarização de jovens e adultos, vale salientar que o movimento da EJA abarca um processo bem mais amplo. Claramente, numa sociedade como a brasileira, com índices baixos de escolaridade entre a população jovem e adulta, a dimensão da alfabetização e escolarização dirigidas àqueles que deixaram de frequentar a escola durante a infância se impõe como prioridade. Mas a educação de adultos não se reduz a práticas

escolares de caráter compensatório. Para a **Declaração de Hamburgo** (1997), a EJA é um processo que acompanha as pessoas ao longo da vida e “*engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade*”.

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto, é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se com as demandas do mundo no qual as pessoas se inserem.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos tem muito a aprender de sua interlocução e convivência com instâncias das organizações e movimentos populares e com os métodos desenvolvidos na educação popular, empreendidos pelas diversas entidades que atuam neste meio: movimentos de mulheres, movimentos ecológicos, movimentos em prol da moradia popular, movimentos étnicos, movimentos partidários e sindicais, movimentos que discutem questões de gênero, movimentos que defendem as liberdades e preferências sexuais, entre outros. A riqueza de saberes que pode advir destes encontros, por si só, justifica a importância de uma estratégia de parceria baseada na dialogicidade, que presume a compreensão de uma democracia plural que abraça as diferenças e respeita a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa/ Brasília: MEC, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília, SESI/ UNESCO, 1999, 67p.

KRUG, Andréa & AZEVEDO, José Clóvis de. “Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?”. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOTAS:

1 Professor da Universidade Federal da Paraíba, mestre e doutorando em Educação (FACED-UFC).

2 Diretor de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

Povos Timbira querem formar sociedade autêntica, educada por professores de suas comunidades

Creuza Prunkwyj Krakô é professora de escola indígena da aldeia Krahô, no Tocantins. Sua filha mais velha, Letícia, estuda na Escola Timbira do Centro de Ensino e Pesquisa Pinxyj Himpèjxà, em Carolina (Maranhão). Creuza, que nunca estudou com professores de outras etnias, foi alfabetizada pelo marido, Sabino Koyame, que também aprendeu a ler e a escrever com os professores da aldeia. Ambos lecionam para cerca de 30 alunos dos dois primeiros ciclos da escola, que faz parte de um projeto de ensino desenvolvido especificamente para os povos Timbira, respeitadas suas tradições, cultura e língua

Os professores indígenas formados pelo Centro de Ensino e Pesquisa de Carolina fazem, posteriormente, o curso de formação da Gerência de Desenvolvimento Humano do Maranhão. Já se formaram 146 professores de nível médio, de acordo com proposta de magistério indígena aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

O estabelecimento de uma proposta curricular diferenciada, que respeite a cultura e tradição dos índios, é um dos grandes desafios da Educação Indígena no Brasil, assim como a formação de professores como Creuza e Sabino, perfeitamente identificados com suas comunidades e habilitados para passar à frente seus conhecimentos.

Etnia: De acordo com o Centro de Ensino e Pesquisa de Carolina, os Timbira são, hoje, cerca de oito mil índios, em seis povos espalhados pelo Maranhão e Tocantins, entre os quais os Krahô. Em terras indígenas, contam com 38 escolas, que fazem parte do modelo proposto pelo Centro Timbira, vinculado à associação Vyty-Cati dos Povos Timbira do Maranhão e do Tocantins.

Letícia Jonkàkwy, filha de Creuza e Sabino, representa a terceira geração formada pelo programa de Educação do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), organização não-governamental que há 20 anos atua entre os Timbira. A experiência inovadora desenvolvida pelo Centro de Carolina, no qual estudam 60 jovens indicados por professores que atuam nas aldeias, é considerada modelo.

Legalização

A proposta curricular definida pela Escola Timbira, que leva em consideração o universo cultural indígena, foi encaminhada à Gerência de Desenvolvimento Humano do Maranhão e aguarda aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. O procedimento é estabelecido em lei. De acordo com a supervisora de Educação Escolar Indígena da Secretaria, Kátia Núbia Ferreira Correa, não há prazo definido para a emissão do parecer.

O antropólogo Luís Augusto Nascimento, que integra a equipe do CTI em Carolina, explica que a proposta curricular é elaborada com a participação de técnicos da Fundação Nacional do Índio (Funai), de educadores do CTI e, especialmente, da comissão de professores Timbira, essa última a principal articuladora da política educacional para o seu povo. A comissão atua ainda na Comissão Nacional de Professores Indígenas no Ministério da Educação e no Conselho de Educação Indígena do Tocantins, com um representante em cada entidade.

Críticos e conscientes

"Meus alunos são crianças mehin (índios) e estão aprendendo leitura de brancos, mas sabem cantar nossos cantos, sabem da festa do ritual e todas as coisas que a gente faz aqui na aldeia ³/₄ tecer esteira, mocó de palha, fazer uma caçada e pescar", afirma Creuza.

Essa é a linha da política de Educação Escolar Indígena do MEC, explica Kleber Gesteira, coordenador-geral de Educação Escolar Indígena do Ministério. Ele esclarece que a proposta é respeitar e apoiar o magistério indígena, que deve ter autonomia para definir o próprio processo educacional, como determina a Constituição. Para isso, os diversos povos contam com a assessoria técnica do Ministério da Educação. As secretarias estaduais exercem o papel institucional de normatizar os projetos pedagógicos.

A proposta formulada pelo Centro Timbira prevê a formação de índios com visão crítica e melhor conhecimento do que ocorre ao seu redor, sem perder as raízes da própria cultura

Desafios

"Esses índios serão os futuros professores de suas comunidades" - explicita Kleber Gesteira. "São pessoas de formação complexa porque são lideranças, mas não devem entrar em conflito com as lideranças tradicionais. Devem ter capacidade de pesquisa e ser gerenciadores de conflitos."

Segundo o antropólogo Augusto Nascimento, a Escola Timbira propõe que os índios dominem a Língua Portuguesa para compreender documentos e para entender a discussão política, os projetos de desenvolvimento, o sistema monetário e as técnicas de comunicação e, ao mesmo tempo, aprofundar os estudos de suas próprias tradições.

Assim, estudam Matemática elementar, voltada para questões funcionais, compreensão de textos, geografia regional, história dos povos indígenas e os segredos das ervas medicinais. O currículo também respeita o calendário de rituais indígenas, como os períodos de festas, caças e outros eventos tradicionais.

Entre a aldeia e a cidade

De acordo com a proposta do Centro de Ensino e Pesquisa de Carolina, os dois primeiros ciclos do ensino regular indígena, equivalentes à primeira parte da Educação Fundamental, são ministrados nas aldeias. Em Carolina, os alunos cumprem os dois ciclos mais avançados. Mas alguns ainda procuram fazer o antigo ginásio nas cidades mais próximas. Isso implica aprendizado deficiente, repetência e evasão, em função da inadequação do modelo à realidade indígena.

Atualmente, 60 jovens, considerados adiantados e indicados pelos professores das aldeias, participam da fase mais avançada do Ensino Fundamental na Escola de Carolina. Lá o estudante desenvolve o curso de forma modular. Participa de atividades alternadamente na cidade, durante um mês, e na aldeia, nos três meses seguintes. Nas chamadas aulas presenciais, em Carolina, são realizadas atividades como elaboração de mapas, redação, leitura de documentos importantes para os Timbira, visitas monitoradas, passeios recreativos e estudo dos rituais.

Aulas presenciais

Nos três meses seguintes, o aluno volta para a aldeia, onde participa de atividades interdisciplinares e faz pesquisas previamente determinadas - as aulas não-presenciais. Uma equipe de antropólogos, matemáticos e historiadores circula pela aldeias para orientar o aluno nas pesquisas. São desenvolvidos temas como meio ambiente, relação com os brancos, relação entre sociedade e a natureza e qualidade de vida.

São 250 horas de aula em Carolina e 750 nas aldeias, a cada etapa de aprendizagem. Em um ano, o estudante deve cumprir três etapas. Para a conclusão do Ensino Fundamental, devem ser cumpridas 7,2 mil horas. A equipe do CTI, integrada por professores indígenas, educadores e antropólogo, entende que, no futuro, com a evolução do preparo dos professores, essas etapas serão cumpridas nas próprias aldeias.

O Centro de Trabalho Indigenista conta com financiamento da instituição norueguesa Rain Forest. Sua participação no orçamento do Centro de Ensino e Pesquisa Timbira é de aproximadamente 40% do total. O Estado entra com 50% para alimentação e fornecimento de material para as escolas. A Funai, com os 10% restantes para transporte dos estudantes. O MEC contribui com material didático, elaborado no idioma indígena coerente com o seu universo cultural.

SALTO PARA O FUTURO / TV ESCOLA

WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO