

Bolton

01

Boletim do Geta

Grupo Estadual de Trabalhos em Alfabetização

Número 5 • São Paulo • Junho 91

O engajamento de setores progressistas no PNAC

Desde o início de sua elaboração, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) provocou desconfiança entre aqueles que já tinham algum trabalho anterior com a questão da alfabetização no Brasil. As experiências de Campanhas de Alfabetização na América Latina, mesmo quando balizadas de programas, movimentos, cruzadas, etc. não costumam ter resultados animadores. Além disso, a falta de compromisso anterior tanto do Presidente como do seu Ministro da Educação indicava uma forte probabilidade do PNAC ser apenas um artifício mercadológico destinado a impressionar a opinião pública e organismos internacionais, ambos muito sensíveis aos altíssimos índices de analfabetismo no país.

Esta desconfiança cresceu consideravelmente quando começaram a ser ouvidos os primeiros pronunciamentos dos técnicos do MEC encarregados da concepção do PNAC. As colocações, normalmente inconsistentes, apenas enfatizavam a disposição governamental em ouvir a sociedade, sem impor "soluções" de gabinete. À preocupação quanto a falta de disposição política na implementação do Programa, começou a juntar-se a suspeita da falta técnica do pessoal responsável pela sua implantação.

Infelizmente esta suspeita confirmou-se com a baixa qualidade do documento distribuído pelo MEC que consubstanciou o PNAC. A um objetivo genérico juntaram-se metas aleatórias e algumas sugestões operacionais. Neste documento, esboçava-se uma estrutura de direção do Programa composta por Comissões Municipais cujos representantes elegeriam Comissões Estaduais cujos representantes elegeriam uma Comissão Nacional. O "Programa" apontava um cronograma em que estas eleições deveriam ocorrer.

Toda a desconfiança com o PNAC não foi suficiente para que os setores progressistas e comprometidos com a alfabetização de crianças e adultos (entre os quais se colocam grande parte dos participantes do GETA) se negasse, ao menos, inicialmente, com o PNAC.

As causas desta atitude foram várias:

Em primeiro lugar, a magnitude do analfabetismo brasileiro é tão grande que seria irresponsável desprezar "a priori" qualquer iniciativa governamental que visasse minorá-lo. Por menor que seja a confiabilidade da iniciativa sempre existe a esperança de poder enriquecê-la e ampliá-la. Historicamente a alfabetização tem sido uma preocupação dos setores progressistas. Muitas ações foram desenvolvidas e muito conhecimento acumulado. Negar a contribuição deste conhecimento só se justificaria com a certeza da inutilidade desta contribuição. Esta certeza só seria possível após uma tentativa séria de participação.

Considerou-se também que o PNAC, ao optar, ainda que de forma pouco clara, por uma estrutura de Coordenação por Comissões Municipais, Estaduais e Nacional eleitas, abria

um espaço para o estabelecimento de critérios objetivos na distribuição de recursos. Estes critérios poderiam diminuir a manipulação de verbas para a educação com objetivos eleitorais, prática tradicional no Brasil.

A participação na elaboração destes critérios e a fiscalização do seu cumprimento seria uma contribuição significativa dos setores progressistas no uso correto das verbas públicas para enfrentar o analfabetismo brasileiro.

Outro motivo que levou os setores progressistas a não recusarem sua participação inicial no PNAC foi a crença na força da transparência como elemento capaz de induzir um programa, ainda que falho, a perseguir seus objetivos. Consideraram que quanto mais ocultos fossem seus procedimentos e diretrizes, maiores seriam as possibilidades de abandono dos seus objetivos para ser engolido por interesses incofessáveis e transformar-se em mais um fracasso no campo da alfabetização a exemplo do Mobral e da sua sucessora Educar. Buscar informações e divulgá-las seria uma atividade para impedir o desvirtuamento da proposta inicial. Obter informações confiáveis supõe participação.

Finalmente foi considerado que, falhando todo o esforço para tornar o PNAC viável e útil, seria necessário denunciá-lo à sociedade brasileira. Avaliou-se que nesta hipótese, tal denúncia teria maior repercussão e credibilidade por ser feita por quem houvesse se empenhado no sucesso do Programa. Isto afastaria a suspeita de denúncia revanchista ou de oposição sistemática e parcial.

Eis aí, em síntese, as principais razões que levaram setores progressistas envolvidos com a alfabetização a se engajarem inicialmente no PNAC. Torna-se necessário agora, decorridos mais de seis meses de início do Programa, uma reavaliação da questão que indique os rumos a seguir com relação à continuação ou não da participação no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Expediente

Boletim do GETA é produzido pelo Comitê Executivo do Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização.

Contato:

GETA a/c

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Av. Higienópolis, 983 — 01238 — São Paulo — SP

Fone: (011) 825-5544 / Fax: (11) 825-7861

Telex 11 26561 ECUMBR

ou

VEREDA Centro de Estudos em Educação

Rua Purpurina, 287 — 05435 — São Paulo — SP

Fone: (011) 210-5249

Mostra nacional de trabalhos em alfabetização

A primeira Mostra de Trabalhos em Alfabetização será realizada acoplada à 6ª CBE, compreendendo os seguintes temas: **pré-escola, primeiro grau, educação de jovens e adultos, movimentos populares e formação de educadores.**

A idéia é abrir oportunidades para que os alfabetizadores, o professor de sala de aula (sem desprezar os "estudiosos" e "especialistas", é claro) mostrem e discutam o que estão fazendo, não importa que se refira à pré-escola, ao primeiro grau ou ao ensino de adultos.

O que mostrar?

Painéis: cartazes com fotos, desenhos, diagramas etc., com a presença dos autores.

Comunicações orais de experiências (20 minutos).

Vídeos: 15 a 20 minutos.

Materiais produzidos por alfabetizandos (crianças, jovens e adultos)

Inscrições até 15/07/91 (para apresentar trabalho) ou até 30/07/91 (apenas participação). Enviar resumo ou descrição do que será apresentado (20 linhas).

Fichas de inscrição serão enviadas pelo correio.

Os cartazes deverão ser enviados à Comissão Organizadora até 15/8.

Como fazer?

A idéia já foi divulgada numa circular de 5 de abril passado. Antes de mais nada, é necessário levantar sugestões e adesões.

Seu grupo ou instituição está interessado em participar?

O que poderia apresentar?

Tem alguma sugestão sobre a organização da mostra?

Em que aspectos sua instituição ou grupo pode colaborar?

Escreva para a comissão organizadora, aos cuidados de:

Maria Cecília Ayres Moreira;

Elizabeth Castelão Martins;

Marlene Coelho Alexandroff

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/DOT

Rua Diogo de Faria 1247, sala 43

04037 São Paulo SP

Fones (011) 549-3255/2604 544-4953/4147

Agenda do PNAC

Convocada pela Comissão Estadual do PNAC, realizou-se em 9/4/91, na Faculdade de Direito da USP, o *Congresso Paulista do PNAC*, com a participação de 520 representantes de 207 municípios do estado de S. Paulo. Pela manhã falaram representantes do MEC, das secretarias Estadual e Municipal de Educação da Capital, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e da União dos Dirigentes Municipais de Ensino. O pró-reitor de graduação da USP, Celso Beisiegel, proferiu palestra. À tarde os congressistas emendaram o documento elaborado pela Comissão Estadual do PNAC e elegeram os representantes paulistas para reunião nacional em Brasília.

O número de participantes no Congresso Paulista do PNAC surpreendeu os organizadores, face à precariedade de sua organização, demonstrando que a chancela do MEC ainda tem poder de convocação. A Comissão Estadual do PNAC (na qual o GETA tem representantes), porém, não tem tido o respaldo do MEC e a participação das entidades que se poderia esperar. A persistir esse esvaziamento e desorganização, a Comissão não será capaz de levar a cabo os compromissos firmados no documento estadual. O principal problema enfrentado pela Comissão Estadual é que ela não tem assegurado qualquer poder para influir na alocação de recursos do PNAC.

A *Reunião Preparatória à Conferência Nacional de Alfabetização*, convocada pela Comissão Nacional do PNAC e pela Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC, transcorreu em Brasília dias 18 a 20/4/91.

Divididos em grupos de trabalho, cerca de 500 representantes

dos estados discutiram e fizeram recomendações sobre financiamento da educação básica, melhoria da qualidade do ensino para crianças e adultos, formação de educadores, cooperação entre esferas de governo, relacionamento entre Estado e sociedade civil e sobre a estrutura e o funcionamento do PNAC.

As propostas aprovadas na reunião deverão subsidiar a Declaração Nacional de Educação para Todos e o Plano de Ação que serão aprovados na Conferência Brasileira de Alfabetização, a realizar-se no segundo semestre. Divergências entre os presentes impediram a aprovação de um regimento para a Conferência, atribuição esta que foi delegada à Comissão Nacional do PNAC.

No transcorrer da reunião ficaram evidentes a heterogeneidade na organização e os diferentes graus de participação na elaboração do PNAC nos estados, assim como o descrédito com que as propostas do MEC são recebidas entre os educadores. Os participantes da reunião não pouparam críticas ao MEC, que respondeu com declarações de boas intenções.

A Embratel retransmitiu em seus auditórios nos estados o *Encontro Internacional de Alfabetização*, realizado em Brasília de 3 a 5 de maio. Participaram do Encontro o Diretor Geral da Unesco, Federico Mayor, entre outros representantes de organismos internacionais de cooperação. Os ministros de 8 países expuseram suas políticas de educação básica, tendo se destacado o relato da experiência de Portugal.

Embora o MEC tivesse expectativas de obter apoio e financiamento dos bancos internacionais para o PNAC, o Encontro não resultou em negociações concretas.

Oito meses do PNAC

A dança dos números

O anúncio do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania desencadeou expectativas nos meios educacionais de que os sistemas públicos de ensino e as entidades comunitárias pudessem vir a receber recursos adicionais para superar as graves dificuldades que vêm enfrentando para a manutenção e ampliação dos serviços de educação básica de crianças, jovens e adultos.

Procuramos acompanhar através da imprensa diária os recursos atribuídos ao PNAC e sua distribuição. Os dados que se seguem mostram sérias contradições entre o discurso e a prática do governo federal no emprego das verbas do PNAC.

Em 11/09/90 o Presidente da República lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, cuja meta é alfabetizar em 5 anos 6 milhões de crianças de 7 a 14 anos e 25 milhões de analfabetos maiores de 15 anos. O Ministro Chiarelli anunciou dispor de Cr\$ 10 bilhões para o PNAC em 1990 e mais Cr\$ 40 bilhões para 1991, sabidamente insuficientes para qualquer programa de educação básica de maior envergadura. Cogitava-se na obtenção ainda em 1990 de Cr\$ 6 bilhões adicionais, oriundos do excesso de arrecadação, a depender de aprovação do Congresso.

Uma semana antes, porém, o Presidente havia vetado o inciso VII do artigo 37 da Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada pelo Congresso, que garantiria mais recursos para o MEC implementar projetos de educação básica. Ao fazê-lo, a Presidência descumpriu o Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, que reserva para a alfabetização 50% dos recursos vinculados à educação.

Os estados se debatiam com a falta de recursos, pois até o mês de setembro o MEC não havia liberado um só tostão da quota federal do salário educação, acumulada desde janeiro. Somente Pernambuco, por exemplo, tinha Cr\$ 4 bilhões a receber.

Ao instalar a Comissão Nacional do PNAC em fins de novembro, o Ministro Chiarelli afirmou à imprensa dispor de Cr\$ 18 bilhões para gastar ainda em 1990. A Comissão Nacional do PNAC parece não ter se impressionado, pois ameaçou demitir-se coletivamente caso o governo não retirasse do Congresso a Medida Provisória (reeditada por 4 vezes seguidas) que permitia ao executivo destinar a outros graus de ensino os recursos oriundos de aplicações do salário-educação, de emprego exclusivo no ensino fundamental. A Comissão protestou ainda contra o incentivo do MEC à dedução direta do salário educação pelas empresas. Em resposta à Comissão, o Presidente sancionou em 28/12/90 a Lei 8.150, que permite a aplicação dos recursos do salário educação pelo Banco Central, assegurando que o produto das aplicações seja destinado ao ensino fundamental regular e especial, à educação pré-escolar e encargos relativos a esses níveis de ensino. O MEC, porém, continuou a aplicar a maior parte de seus recursos no ensino superior.

Em 10/12/90 o Ministro Chiarelli dirigiu-se ao Palácio do Planalto para prestar contas dos 90 dias iniciais do Programa. Mais uma vez os números relativos ao PNAC cresceram: seriam Cr\$ 21,1 bilhões, dos quais 55% teriam sido liberados. Os maiores beneficiários foram os municípios (37%), seguidos de entidades federais (17,5%) e entidades de educação especial (4,5%).

Em 18 de fevereiro o MEC informava que seu orçamento para 91 era da ordem de Cr\$ 53 bilhões. Dois dias depois o Ministro corrigia seus números, afirmando que o governo federal deverá investir este ano entre Cr\$ 115 e Cr\$ 125 bilhões apenas em alfabetização, sendo Cr\$ 54,3 bilhões do orçamento do MEC e o restante do FNDE (salário educação).

No final de fevereiro o Ministro anunciou ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) a liberação da parcela mensal da quota estadual do salário educação, no valor de Cr\$ 6,6 bilhões, prometendo para os meses seguintes o repasse de US\$ 150 milhões referentes às metas do PNAC, para construção de 37 mil novas salas de aula no país. Segundo Chiarelli, o contingente de 4,35 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola já teria sido reduzido em 30% em sua gestão, graças à construção e reforma de 50 mil salas de aula.

Empréstimos do exterior: vêm ou não vêm?

Sempre que é questionado sobre a exiguidade das verbas disponíveis para o PNAC, o MEC afirma que obterá recursos adicionais através de empréstimos externos.

Em setembro de 1990, por ocasião da 42ª Reunião da UNESCO, o Banco Mundial anunciou dispor de US\$ 6 bilhões para aplicar prioritariamente em países que tenham projetos de educação básica. O Brasil está na lista dos 40 países a serem beneficiados por esses recursos.

Dias depois o Ministro da Educação reuniu-se com representante do Banco Mundial e anunciou estarem praticamente concluídos os entendimentos visando um empréstimo de US\$ 300 milhões para o programa brasileiro de alfabetização. O que o Ministro Chiarelli não disse à imprensa, porém, é que o empréstimo mencionado pouco tem a ver com o PNAC, pois começou a ser negociado durante o governo Sarney, destinando-se especificamente ao chamado "Projeto Nordeste", que visa ações de educação básica em alguns estados daquela região. Deste montante, somente US\$ 1 milhão deverão ser aplicados pela UNICEF ainda em 91.

Em busca de empréstimos do estrangeiro, o Ministro Chiarelli viajou ao exterior em janeiro e organizou o Encontro Internacional de Alfabetização (Brasília, 3 a 5/5/91). Em reunião preparatória ao Encontro Internacional de Alfabetização, representantes do Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) teceram críticas ao PNAC: diante da escassez de recursos, o Programa é demasiadamente abrangente, sendo necessário definir prioridades. Na opinião dos técnicos dos bancos internacionais, o PNAC deveria priorizar as metas de alfabetização e universalização do ensino básico, sem a pretensão de abarcar o ensino pré-escolar e especial. A falta de uma sistemática de avaliação e acompanhamento dos recursos aplicados no Programa também foi objeto de críticas.

Ao final do Encontro Internacional de Alfabetização, o Ministro Chiarelli mostrava-se confiante de que o PNAC teria causado boa impressão aos organismos internacionais, facilitando a antecipação do empréstimo de US\$ 350 milhões do Banco Mundial. O otimismo do Ministro, porém, parece não ter fundamento, pois os especialistas avaliam que o BIRD não deve liberar os recursos do "Projeto Nordeste" antes de 1992.

Os beneficiados

Por ocasião do lançamento do PNAC, em 11/9/90, a imprensa noticiou que 6 projetos seriam os primeiros a receber Cr\$ 51 milhões, distribuídos entre os municípios de Maceió/AL, São José dos Campos/SP, Jaboatão dos Guararapes/PE (Cr\$ 3 milhões), Triângulo Mineiro, educação indígena em 13 estados a cargo da FUNAI (Cr\$130 milhões) e Projeto "Ler para Valor" do Estado do Rio de Janeiro (Cr\$ 7 milhões). Os critérios para tal escolha são desconhecidos.

Dias depois o Ministro Chiarelli liberou Cr\$ 400 milhões do FNDE para o Estado de Tocantins e Cr\$ 40 milhões para sua capital, Palmas.

Um dos maiores convênios relacionados ao PNAC foi assinado entre o MEC e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em 19/11/90. Os reitores de 69 instituições de ensino superior subiram a rampa do Palácio do Planalto com o Presidente, para receberem Cr\$ 850 milhões, sendo Cr\$ 535,3 milhões para 34 universidades Federais, Cr\$ 197,4 milhões para 21 universidades privadas e Cr\$ 117,3 milhões para 13 instituições estaduais e municipais.

Em 7/10/90 o Ministro Chiarelli foi ao Rio Grande do Sul e liberou Cr\$ 20 milhões do PNAC para 8 municípios. Menos de um mês depois, em 1/11/90, o Ministro retornou ao rincão natal para distribuir Cr\$ 500 milhões do FNDE ao Estado e municípios, assegurando outros Cr\$ 20 milhões para que a Fundação Padre Landell de Moura promova educação pela TV na periferia da capital. Em 27/12 o Ministro liberou outros Cr\$ 227 milhões para 17 municípios gaúchos.

Em 23/11 foi a vez do Paraná, onde Chiarelli assinou convênios totalizando Cr\$ 1,5 bilhão, distribuídos entre escolas técnicas, 24 municípios (Cr\$ 241 milhões), educação especial (Cr\$ 208 milhões) e LBA.

No final de janeiro de 91 Chiarelli voltou ao Rio Grande do Sul para liberar Cr\$ 110,7 milhões do FNDE a 95 entidades gaúchas de educação especial, materializando um convênio assinado no mês anterior com 78 APAEs e 17 entidades de assistência a excepcionais. A LBA gaúcha recebeu nesta data outros Cr\$ 110 milhões para repassar a entidades de educação especial.

Em Santa Catarina, instituições de ensino superior do médio vale do Itajaí assinaram convênios em fevereiro com o MEC no valor de Cr\$ 101,5 milhões, para instalar oficinas pedagógicas em Blumenau, Timbó e Acurra. Enquanto isso o programa de educação de adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que atende 300 alunos em 17 turmas, não pode se expandir por esgotamento da capacidade de investimento do município e falta de apoio federal.

Prefeituras e associações de educação de deficientes de Minas Gerais foram agraciadas com Cr\$ 790 milhões em 21/02/91. A Prefeitura de Belo Horizonte recebeu Cr\$ 150 milhões.

Em março e abril de 91 o MEC assinou diversos convênios relacionados ao PNAC com empresários da construção civil. Incentivados pela Câmara Brasileira da Indústria da Construção (CBIC), diversos Sindicatos estaduais organizaram projetos de alfabetização nos canteiros de obras. O Sinduscon do Rio Grande do Sul recebeu Cr\$ 50 milhões em 17/3. Dia 22/3 foi a vez do Sinduscon do Rio de Janeiro. Em 6/4 o Presidente da República prestigiou seu amigo e correligionário, Deputado Paulo Octávio (PRN/DI), que representou os empreiteiros na assinatura do convênio entre o Sinduscon/DI e o MEC

no valor de Cr\$ 115 milhões para a alfabetização de 1750 operários (resultando no custo/aluno de US\$ 267,7 per capita).

O Ministério não foi tão generoso com o Amazonas, que recebeu em 20/4/91 apenas Cr\$ 15 milhões para o projeto estadual do PNAC que pretende alfabetizar 40.000 crianças e adultos nas zonas rurais e urbanas.

Talvez por ser governado por um político do PFL, Pernambuco foi o estado que mais recursos recebeu em 91: nada menos que Cr\$ 2,34 bilhões, em convênios assinados no último dia 13/5, visando a recuperação de escolas e aquisição de material escolar. Na mesma data o Rio Grande do Norte, também governado por um pefelista, assinou com o MEC convênio no valor de Cr\$ 1,5 bilhão. Este é o segundo convênio assinado entre o MEC e o governador potiguar: no dia seguinte à posse de Agripino Maia, o Rio Grande do Norte já recebera Cr\$ 400 milhões do MEC.

O zelo do Ministro com os governadores de seu partido não poupou-o de críticas durante recente convenção do PFL. O governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, não escondeu da imprensa seu descontentamento, afirmando que Chiarelli privilegiava seu Estado em detrimento dos interesses políticos do partido. Todos lá já sabem que Chiarelli é candidato a governador pelo Rio Grande do Sul em 94...

Projeto "Minha Gente": interesses políticos levam à dispersão de recursos e superposição de ministérios

No último dia 21/5 o Presidente derramou lágrimas na cerimônia de lançamento do Programa de Centros Integrados de Assistência às Crianças (CIACs), vinculado ao Projeto "Minha Gente". Seguindo o modelo dos CIEPs, os CIACs serão unidades que incluirão posto de saúde para assistência materno-infantil, creche, pré-escola, escola de 1ª grau em período integral, alojamento para menores abandonados, alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes à noite.

O Presidente prometeu construir 5 mil CIACs para atender 6,5 milhões de crianças e jovens, a um custo total estimado em Cr\$ 1 trilhão (US\$ 3,8 bilhões). Os recursos ainda não estão garantidos, e o investimento inicial de Cr\$ 62 bilhões será proveniente dos ministérios da Saúde, Ação Social, Economia e Justiça.

O Ministério da Educação não participou da elaboração do projeto e o Ministro só o conheceu depois de pronto. Embora a princípio o projeto não envolva recursos do MEC, ele deverá captar parte do orçamento educacional no futuro, pois estima-se que 80% do investimento será realizado em educação.

O Ministro da Saúde Alcení Guerra, que coordenará o programa através do "Ministério da Criança", prometeu a construção de 20 "fábricas de escolas" e 20 CIACs até o final de 91. Ele deixou claro que a distribuição das unidades obedecerá critérios técnicos e políticos. Imediatamente após a cerimônia de lançamento do projeto os 25 governadores e mais de 100 políticos presentes começaram a disputa pela instalação dos CIACs em seus estados e municípios. O projeto interessa também às empreiteiras que construirão as "fábricas de escolas" ainda em 91, após licitação que será aberta no início de junho, envolvendo recursos da ordem de 3 a 5 bilhões de dólares.

Ninguém há de opor-se à construção de escolas, mas é momento de perguntar porque tal iniciativa desenvolve-se marginalmente ao MEC e não vem integrada a outras providências cruciais para a educação básica, como a melhoria da formação e remuneração do professorado.

boletim

Setembro / 2004

**Brasil
Alfabetizado
em movimento**



045

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

SUMÁRIO

Proposta pedagógica	3
PGM 1 Novos desafios na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas ..	12
TEXTO 1: A alfabetização de jovens, adultos e idosos e a educação escolar indígena	12
TEXTO 2: Educação de afro-brasileiros e quilombolas	15
PGM 2 Alfabetização e Vida	18
TEXTO 1: Da história de vida à vida na história de cada pessoa ...	18
TEXTO 2: A constituição do leitor-escritor nos cenários histórico- culturais	21
TEXTO 3: Alfabetização como produção da vida	24
PGM 3 A Língua Portuguesa/português brasileiro e a linguagem matemáti- ca em movimento	27
PGM 4 Alfabetização e leitura do mundo para transformá-lo	31
TEXTO 1: Leitura da imagem, leitura do mundo das imagens, leitura do mundo	31
TEXTO 2: Atualidade do pensamento freireano	35
PGM 5 Experiências de alfabetização de pessoas jovens e adultas “em mo- vimento”	39
TEXTO 1: Atores Diversos e Pluralidade de Caminhos na Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: ganhos e perdas	39
TEXTO 2: Respeito às Tradições: Povos Timbiras querem formar sociedade autêntica, educada por professores de suas comunidades	45

**Brasil
Alfabetizado
em movimento****MARIA LUIZA
PEREIRA ANGELIM¹****Sinopse:**

A série *Brasil Alfabetizado em movimento*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola, de 13 a 17 de setembro, reconhece, na ação alfabetizadora em movimento, jovens e adultos como sujeitos da transformação da nossa sociedade brasileira, recriando nossas raízes culturais, geradas nas tradições milenares dos povos-nações indígenas, dos portugueses e dos afro-brasileiros que, aqui e agora, constituem valioso patrimônio humano do “saber de experiência feito” nas suas estratégias de sobrevivência nos trópicos. Assume a ação alfabetizadora de jovens e adultos como iniciação de estudos em EJA, no sentido da afirmação da identidade brasileira na biodiversidade e diversidade cultural planetária, em resposta à exigência de nossa autodeterminação como povo e de nossa soberania nacional.

Apresentação

Para marcar o *Brasil Alfabetizado em movimento*, faz-se atual a contribuição do geógrafo brasileiro Milton Santos, quando afirmou que a “tensão entre o universal e o internacional se encontra na raiz de nossa necessidade em legitimar a cultura brasileira”. Explicitando, dizia ele:

“A questão central que nos ocorre, sobre a nossa interpretação de nós próprios, nesses chamados 500 anos de Brasil, é a seguinte: é

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Mestre em Educação pela UnB/Grupo Lattes “Aprendizagem, Tecnologias e Educação a distância”. Consultora desta série.



possível opor uma história do Brasil a uma história européia do Brasil, um pensamento brasileiro em lugar de um pensamento europeu ou norte-americano do Brasil, ainda que conduzido aqui por bravos 'brazilianists' brasileiros? Não se trata de inventar de novo a roda, mas de dizer como a fazemos funcionar em nosso canto do mundo; reconhecê-lo será um enriquecimento para o mundo da roda e um passo a mais no conhecimento de nós mesmos. Ser internacional não é ser universal e para ser universal não é necessário situar-se nos centros do mundo. Inclusive pode-se ser universal ficando confinado à sua própria língua, isto é, sem ser traduzido. Não se trata de dar as costas à realidade do mundo, mas de pensá-la a partir do que somos, enriquecendo-a universalmente com as nossas idéias, e aceitando ser, desse modo, submetidos a uma crítica universalista e não propriamente européia ou norte-americana" (Santos, 1999).

É a partir deste ponto de vista que se coloca a afirmação da nossa *cultura brasileira* no próprio modo singular de alfabetizar PESSOAS jovens, adultas e idosas, que na diversidade convivem, hoje, no mundo não só letrado, mas multimídia e virtual, marcado fortemente pela imagem. Trata-se de um modo de alfabetizar PESSOAS jovens, adultas e idosas, preservando nossas RAÍZES culturais geradas nas tradições milenares dos povos-nações indígenas, portugueses, africanos que, aqui e agora, constituem valioso patrimônio humano do saber de experiência feito nas suas estratégias de sobrevivência nos trópicos, conservado até hoje, em grande parte, na oralidade intergeracional ou registrado em áudio e audiovisual por terceiros. Trata-se, sobretudo, do conhecimento de nossa riquíssima e cobiçada biodiversidade e do nosso exercício humano da transcendência, neste chão planetário. Trata-se, enfim, de escutar, ver, tocar, sentir, dialogar, *re-ler, re-escrever e re-criar* a história brasileira em cada lugar, em particular, dos indígenas, dos herdeiros do culto do Divino Espírito Santo dos portugueses de Abrantes (Silva, 1966), dos quilombolas e afro-brasileiros, com a significativa e imprescindível contribuição de PESSOAS jovens, adultas e idosas alfabetizandas, *reconhecidas* como SUJEITOS de transformação da nossa sociedade brasileira atual.

Para isto contribuem alguns pressupostos:

- a) A compreensão do sistema educacional público com gestão democrática como parte estruturante estratégica da sociedade brasileira orientada para o desenvolvimento humano, implicando o desenvolvimento sustentável, na sua autodeterminação como povo e na soberania nacional;
- b) O reconhecimento da emergência de novos e ancestrais paradigmas sobre as visões de mundo e de ciência, apoiados na revolução científica, em particular, no campo da física e da biologia, afirmando a subjetividade singular e o compromisso ético, a complementaridade entre diferentes formas de conhecimento e o exercício transdisciplinar na busca da unidade na totalidade do conhecimento humano (UNESCO – Declaração de Veneza, 1986. In: D'Ambrosio, 1994);

- c) A superação da sociedade da informação, da sociedade do conhecimento pela sociedade educativa (conceito inspirador do art. 1º da LDB n. 9.394/96), desafiando-se na construção da era da consciência (D'Ambrosio, 1997) e da inteligência coletiva/cosmopédia, neste período neolítico da história humana (Lévy, 1998);
- d) A compreensão da educação como um processo ao longo da vida, superando a dicotomia de educação inicial e continuada, conforme a definição proposta para a educação no século XXI com seus quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos ou com os outros, a ser (UNESCO – Delors, 1996).

Tais pressupostos permitem indicar, como base referencial, o ser aprendiz orgânico cósmico (Angelim, 2001), ou seja, uma espécie humana-sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício de interação com o outro ou os outros no ambiente permanente de ligação cósmica (Swimme, 1991). Em outras palavras, uma espécie capaz de exercer sua autonomia de aprendizagem da *Vida* (autoconsciência), como cidadão (hábitat) e como trabalhador culturalmente identificado em sociedade, como constituinte do equilíbrio harmônico da natureza-vida.

Nesta compreensão, implica-se o conceito de autonomia do sujeito aprendiz nos diferentes ciclos vitais (Pearce, 2002) – neste caso, jovem, adulto e idoso, considerando como complementares à educação libertadora/pedagogia da autonomia (Freire, 1997), a auto-hetero-ecoformação (Pineau, 1998) e o processo de individuação (Jung, 1980).

Sabemos que o fenômeno do “analfabetismo” de PESSOAS jovens, adultas e idosas tem origem histórico-estrutural no desenvolvimento da sociedade brasileira e, como tal, é parte constituinte da síntese de dificuldades de sobrevivência, ou seja, a quase ausência de atendimento às necessidades básicas para o desenvolvimento da espécie humana como ser aprendiz orgânico cósmico – impulso criativo da VIDA por si mesma (Goswami, 2000).

Vejamos a referida síntese, no dizer, aqui transcrito, da alfabetizanda Brasilina (1985), aos 50 anos, moradora de Ceilândia/Distrito Federal:

“A escola *tá* lá, acho bom demais! Meu filho também *tá* fazendo força pra *aprendê*, diz ele que vai pelejando este ano até o fim. Acho bom!

É triste, a gente não *sabê* nem conversá, a gente não tem saída com as pessoas que têm a leitura, a gente fica *incuía*, não tem aquela sensação, sei lá (riso), a gente fica com vergonha! A gente tendo uma explicação, tendo estudo, a gente já conversa sem medo, sem vergonha, é bom!

Ouvia falar nessa Brasília, pensava que era o fim do mundo. Aí, falava pra vim pra cá. Aí, Juraci (filho) ficou doido pra *vim*. Aí, Jeová (filho) falou: eu não vou *tocá* mais esta roça não, estou quase morrendo aqui, eu vou pra lá, vou pra Brasília, também. O pai dele foi desgostando: eu já *tou véio*, não vou *tocá* a roça, sua mãe *tá* cansada, então eu vou pra Brasília também, vou *pô* meus *fio* na escola pra *vê* se não fica burro igual eu. Aí,



nóis vendeu fazenda, nóis vendeu tudo, a gente tinha um gadão, fazendona, de tudo, de tudo confortado, tinha uma farturona, mas cabou tudo. O restinho que tinha enterrou aí, no chão, que foi pedra, terra.

Agora, *trabaiando pra vê se constrói ao meno a casa pra morá, porque o barraco tá pra caí*" (Coutinho, 1986).

Em relação a essa situação exposta por Brasilina, que é semelhante à de tantos outros milhões de brasileiros e brasileiras, encontra-se em Paulo Freire esta compreensão: "a alfabetização, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade". E, mais adiante, "experimentando com intensidade a dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra" (Freire, 1997).

O processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos deve estar a serviço da CRIATIVIDADE das PESSOAS com linguagens de afirmação da *identidade cultural brasileira* na própria busca organizada coletivamente de solução dos problemas rumo a uma nova sociedade, exercitando princípios político-pedagógicos tão bem propostos como "Pedagogia do Oprimido", desde 1968, pelo educador Paulo Freire (1987):

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão" (p. 52).

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 68).

"A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (p. 84).

O "círculo de cultura" como encontro presencial de sujeitos de saberes com suas histórias de vida e do lugar, tal como proposto por Paulo Freire, desde 1963, ainda é o espaço de aprendizagem mais apropriado para o exercício de iniciação da dialogicidade entre diferentes, politicamente comprometida com a mudança coletivamente construída pela sociedade organizada. A interatividade político-pedagógica do "círculo de cultura" de alfabetização de PESSOAS jovens, adultas e idosas resulta, para além da aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, na construção de sentido, de autonomia, de libertação, de "escuta sensível" (Barbier, 1998), de convicção e prazer da construção coletiva. A interatividade ocorrente no "círculo de cultura" supõe a intervenção diretiva no processo de auto-organização de cada grupo, formando uma rede tecida na identidade cultural brasileira e no propósito de transformação da sociedade



atual, na qual se constrói, progressivamente, um novo jeito de conhecer, aprender e buscar a solução de problemas em conjunto – uma escola pública popular libertadora.

Nesta escola, onde a natureza-vida será respeitada em toda a sua harmonia e beleza, as tecnologias de informação e comunicação deverão estar a serviço da produção de textos, falas, sons e imagens dos círculos de cultura, podendo constituir uma grande rede, intensamente interativa, de informação e comunicação com programas de incentivo às artes literárias, plásticas e cênicas, à música, à dança, e à educação física como consciência corporal/toque sutil (Farah, 1995), tendo como apoio bibliotecas públicas, cooperativas de produção gráfica, jornais comunitários, correio postal escolar (tarifa reduzida), postos públicos de consulta à internet, rádio-escolas públicas, rádios comunitárias, cooperativa de produção de vídeo, rede pública de TV com programas regionais interativos, oficinas de produção de software livre e páginas Web, centros públicos de acesso à internet e outras possibilidades.

Nesta escola pública popular libertadora, a participação criativa das PESSOAS jovens, adultas e idosas alfabetizandas será a garantia de mobilização da sociedade pela política pública de Educação de Jovens e Adultos-EJA. Desafiada pelas tecnologias de informação e comunicação, a EJA poderá constituir-se como Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em rede-CTAR (Grupo CTAR, 2004), qualificando cada vez mais a singularidade do encontro de PESSOAS – presencial nos “círculos de cultura” – e mediado pela multimídia, no sentido da afirmação da identidade brasileira na biodiversidade e diversidade cultural planetária, em resposta à exigência de nossa autodeterminação como povo e de nossa soberania nacional.

Ementas dos programas

PGM 1 NOVOS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

A diversidade cultural étnico-racial perpassa o Brasil Alfabetizado que estamos construindo, desafiando-nos a assimilar, eticamente, as contribuições das ciências e o uso apropriado das tecnologias, em particular da informação e da comunicação, manifestando e afirmando nossa identidade tropical pelas artes. Neste sentido, o singular se faz presente numa realidade complexa, mosaica e harmônica, por vezes paradoxal. A convivência da alfabetização com nossa preciosa cultura oral reafirma o som e o silêncio, as cores, os movimentos na dança/gestos/toques físicos e sutis como expressões humanizadoras. A presença da imagem como manifestação do pensamento-forma, enquanto alimento consciente do espírito. As singularidades presentes na ação alfabetizadora de pessoas jovens, adultas e idosas, na educação básica dos indígenas, dos afro-brasileiros e quilombolas, das mulheres, dos homossexuais (homoafetivos), dos jovens em situação de risco, das pessoas com

necessidades educativas especiais – PNEE, dos presidiários, dos egressos, das pessoas portadoras de doenças crônicas e infecto-contagiosas e outros grupos humanos.

VER, EXPRESSAR, COMUNICAR e TRANSFORMAR no lugar para trocar, tecendo a rede.

PGM 2 ALFABETIZAÇÃO E VIDA

O povo gera conhecimento para *sobreVIVER* e *TRANScender* e, neste processo evolutivo, vem se comunicando pela imagem, desde as pinturas rupestres, pelo som, também da língua falada, pela dança/gestos/toques físicos, sutis e “virtuais”, pela grafia/escrita, desde a pictórica, ideográfica, fonética, alfabética até os atuais “emoticons”. Este movimento de expressão e comunicação da humanidade se manifesta diferentemente nas pessoas de cada lugar brasileiro, enraizando-as nas suas origens e recriando-as na busca da *sobreVIVÊNCIA* e *TRANScendência*. Como este processo vem acontecendo em cada lugar brasileiro? Que saberes da biodiversidade e diversidade cultural étnico-racial brasileira estão sendo preservados na ação alfabetizadora? Quais os desafios a superar na alfabetização de jovens, adultos e idosos no *REconhecimento* destes como sujeitos deste processo histórico? Como o processo de alfabetização das PESSOAS se coloca a serviço da VIDA? Que VIDA? Movimento? Energia? Tensão? Impulso criativo?

VER, EXPRESSAR, COMUNICAR e TRANSFORMAR no lugar para trocar, tecendo a rede.

PGM 3 A LÍNGUA PORTUGUESA/PORTUGUÊS BRASILEIRO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA EM MOVIMENTO

Vamos debater, nesse programa, a origem e o desenvolvimento da Língua Portuguesa de Camões, Vieira e Fernando Pessoa à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a marca cultural do português brasileiro, num país latino-americano multilíngüe indígena, afro-descendente e que utiliza LIBRAS, que se expandiu além do Tratado de Tordesilhas e afirmou-se para além de Pombal. Como este português brasileiro se faz presente em cada lugar? Como se fala? Como se escreve? Que influências faz do português brasileiro uma língua VIVA? Até quando? Qual o sentido de afirmar esta língua como identidade brasileira num país multilíngüe de um mundo planetarizado?

A origem e desenvolvimento da linguagem matemática é uma permanente conquista humana, nascida da experiência, da percepção e da observação da lógica dual-

binária-dialética da natureza, rumo à noção de totalidade alcançada, inicialmente, na “trindade-três”, dispondo-se, hoje, de sofisticados e rápidos cálculos, por vezes de valores virtuais, produzidos somente com auxílio de computadores. O que motiva as contas? O que motiva os sistemas de medidas? O que motiva as formas geométricas? Por que contar as distâncias e os tempos? Por que contar valores de mercadorias? Para que e como se usa a linguagem matemática para resolver os problemas das pessoas e dos grupos de cada lugar (por exemplo, as medidas agrárias de cada lugar)? Quais as contas e cálculos que interessam ao povo de cada lugar? Qual o sentido de assumir a(s) lógica(s) da linguagem matemática?

VER, EXPRESSAR, COMUNICAR e TRANSFORMAR no lugar para trocar, tecendo a rede.

PGM 4 ALFABETIZAÇÃO E LEITURA DO MUNDO PARA TRANSFORMÁ-LO

Qual a atualidade da contribuição de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, da Esperança e da Autonomia? Dialogicidade e Conscientização para além do cognitivo é ação transformadora, de que, em que, de quem? Qual a relação entre o Círculo de Cultura e a organização política em rede de pessoas e de organizações, também em ambiente virtual multimídia? Como a ação alfabetizadora se constitui em iniciação à leitura do mundo para transformá-lo, a serviço de quem? Qual o sentido da leitura do mundo, precedendo a palavra? Que “palavra-ação”?

VER, EXPRESSAR, COMUNICAR e TRANSFORMAR no lugar para trocar, tecendo a rede.

PGM 5 EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS “EM MOVIMENTO”

Considerando que o problema do analfabetismo é histórico-estrutural na sociedade brasileira, assume-se como imprescindível, na conjuntura atual, a ação conjunta da sociedade organizada (movimentos sociais) e do Estado, para garantia da alfabetização como direito à educação básica de pessoas jovens, adultas e idosas.

Tomando o princípio do exercício da parceria com autonomia, existem diferentes experiências de ação alfabetizadora de iniciativa dos movimentos sociais populares, do poder público municipal e/ou estadual e da própria parceria entre movimentos sociais e poder público. Que lições pode-se tirar da superação de conflitos pelo exercício da cooperação com autonomia no Movimento dos Sem Terra – MST, MOVA-Brasil, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Movimento de Mulheres, Movimento de Afro-brasileiros, Movimento Indígena, Movimento dos Pescadores, Movimento das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEE e outros? Como divulgar

as experiências exitosas, qual a ação alfabetizadora residual em EJA?

VER, EXPRESSAR, COMUNICAR e TRANSFORMAR no lugar para trocar, tecendo a rede.

Referências Bibliográficas

- ANGELIM, M. L. P. Modelos flexíveis de educação/ensino: possibilidades e limites. In: ESTEVES, A. P. & OLIVEIRA, G. D. (orgs.) *Educação a distância – experiências universitárias*. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnologia Educacional, 2001.
- ANGELIM, M. L. P. *Educar é descobrir – um estudo observacional exploratório*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 2v.
- BARBIER, R. *A escuta sensível na abordagem transversal*. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. Revisão da tradução de Sidney Barbosa. São Paulo: EdUFSCar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório Delors*. Brasília: UNESCO, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEEA. Programa *Brasil Alfabetizado 2003*. Disponível em: www.mec.gov.br/alfabetiza
- BRASILINA. In: Transcrição vídeo *Educar é descobrir*. Direção Laura Maria Coutinho (1986). Brasília: NUTEL/GDF, 1985.
- COUTINHO, L. M. *Ver e Rever Educação*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- D'AMBROSIO, U. (org.). *Declaração dos fóruns de ciência e cultura da Unesco: Veneza, Vancouver, Belém. Carta da transdisciplinaridade*. Brasília: Editora UnB, 1994. (Coleção Textos Universitários)
- D'AMBROSIO, U. *A era da consciência: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil*. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 1997.
- FARAH, R. M. *Integração psicofísica – o trabalho corporal e a psicologia de C. G. Jung*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOSWAMI, A. REED, R. & GOSWAMI, M. *O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material*. Tradução de Ruy Jungmann. 3 ed. Rio de Janeiro: Record/



Rosa dos Tempos, 2000.

GrupoCTAR. Outra educação a distância é possível: comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR). Anais V Encontro Internacional Virtual EDUCA – Forum Universal de las culturas. Barcelona, 2004. www.virtualeduca.org

JUNG, G. C. *Psicologia do inconsciente*. Tradução de Maria Luiza Appy. Petrópolis. Vozes, 1980.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva – uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

PEARCE, J. *O fim da evolução - reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial*. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2002.

PINEAU, G. *A autoformação no decurso da vida*. 1998. Disponível em: www.cetrans.futuro.usp.br

SANTOS, M. *Brasil 500 anos D.C. – O país distorcido*. In: *Folha de São Paulo-Caderno Mais*, 02.05.1999.

SILVA, A. (1966) *Ensaio para uma teoria do Brasil*. In: *Ensaio sobre cultura e literatura portuguesa e brasileira*. v. 1. Lisboa: Âncora, 2000.

SWIMME, B. *O universo é um dragão verde - uma história cósmica da criação*. Tradução de Rubens Rusche. São Paulo: Ed. Cultrix, 1991.

Link na internet

Observatório da UNESCO-Inclusão educacional e tecnologias digitais/Área:

Alfabetização de Jovens e Adultos www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: www.cplp.org

A influência das línguas estrangeiras, indígenas e africanas no Brasil:

www.linguaportuguesa.com.br

Site da Língua Portuguesa: www.portuques.com.br

PGM 1 – TEXTO 1**NOVOS
DESAFIOS NA
ALFABETIZAÇÃO
DE PESSOAS
JOVENS,
ADULTAS E
IDOSAS**

**PIERLANGELA
NASCIMENTO
DA CUNHA¹**

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

No Brasil, a população indígena é constituída por 210 povos, o que gera uma diversidade cultural riquíssima que influencia diretamente a forma de se construir uma Educação Escolar Indígena, pois os povos indígenas redimensionam vários aspectos da educação formal brasileira. Em se tratando de alfabetização de jovens adultos e idosos essa situação gera desafios ainda maiores, uma vez que vários fatores devem ser levados em consideração para que se possam atingir os reais objetivos do processo de alfabetização.

Os maiores desafios da alfabetização de jovens, adultos e idosos, nas comunidades indígenas, apresentam-se desde a compreensão do que realmente significa Educação Escolar Indígena e de como construir uma alfabetização voltada para os interesses de seus protagonistas. Outra questão importante é a de como saber lidar com a diferença.

Diante disso, o conceito de alfabetização, para nós, indígenas, que temos uma cultura oral, ganha um sentido mais amplo, significando compreender o nosso mundo e o mundo do próximo. E, com certeza, isso vai além do saber ler, escrever e calcular. Os jovens, adultos e idosos das nossas comunidades carregam consigo conhecimentos culturais que independem de letramento. A alfabetização é apenas uma das ferramentas que tem contribuído para que os conhecimentos indígenas sejam repassados às gerações futuras através da escrita. A oralidade não perde espaço frente ao letramento, pois há conhecimentos tradicionais que não requerem o uso da escrita e devem continuar a ser repassados através da fala.

¹ Aluna do Curso de Licenciatura Intercultural / Núcleo Insikiran/UFRR e membro da OPIR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima).



Essa situação faz com que os objetivos da alfabetização sejam definidos através de consulta à população interessada, que deverá detectar as expectativas dos jovens, dos adultos e dos idosos que, com certeza, serão distintos entre si. É por isso que estas diferenças devem ser melhor conhecidas através do incentivo às reflexões e às avaliações, feitas pelos próprios indígenas.

Reporto, aqui, a opinião de alguns adultos e idosos de minha comunidade que não acham necessário serem alfabetizados, seja a alfabetização realizada em qualquer língua, pois suas experiências já são perfeitamente válidas para o seu convívio social e, para tanto, a oralidade lhes é suficiente. Enquanto há jovens que têm expectativas mais amplas de continuar em a estudar no Ensino Básico, há adultos que somente querem aprender a ler e a escrever para melhorar o seu entendimento sobre a sociedade nacional, sem que tenham interesse na continuação da seriação escolar. Acrescento que essas expectativas variam de povo para povo e de comunidade para comunidade. Isso contesta a tendência de homogeneização da educação e da alfabetização nas escolas indígenas.

Outro fator que também deve ser considerado é o contexto histórico da comunidade. O processo histórico de contato com outros povos e a participação na construção do Estado Nacional historicamente se desenvolveram dentro de um sistema de assistência tutelar, que só veio a ser alterado a partir da Constituição de 1988. Foi esse contexto que permitiu a ampliação da rede escolar pública nas comunidades indígenas, no momento em que se intensificava o contato com amplos setores da sociedade nacional.

Creio que a intensificação das relações contribuiu para o estabelecimento das condições pedagógicas necessárias para que se possa realizar a alfabetização. Por um lado, há a oferta educacional do Estado e, por outro, existe a ampliação da demanda nas comunidades.

Entre os pressupostos pedagógicos, a identificação da situação linguística constitui o fator mais relevante para a alfabetização de jovens, adultos e idosos indígenas, pois, em se tratando das diversidades de línguas que ocorrem dentro de uma mesma comunidade (como a minha, por exemplo, onde falamos as línguas Macuxi, Wapichana, Taurepang e Português) deve se estar atento para não menosprezar nenhuma delas, para não se correr o risco de imposição. Decidir em qual língua se deve alfabetizar deve ser uma decisão da própria comunidade envolvida, pois cada uma tem interesses que são relevantes e peculiares.

Diante disso, penso que o espaço da alfabetização indígena para jovens e adultos não deve estar limitado entre quatro paredes. O aprendizado pode ocorrer num espaço formal ou informal, dentro da comunidade, onde muitas das vezes o educador vira educando, pois os idosos são mestres diante das várias situações da vida. Por isso, para nós, indígenas, a alfabetização é movimento, é estar se preparando para um mundo conhecido e também desconhecido. É isso acontece num processo contínuo: na comunidade, nas reuniões comunitárias, nas horas de lazer ou de trabalho e em outros locais e momentos.



Por isso, os mínimos detalhes da vida de cada um influenciam no seu aprendizado, pois jovens, adultos e idosos das comunidades indígenas são pessoas que geralmente trabalham o dia todo, as mulheres têm filhos pequenos para cuidar, entre outras particularidades a mais de cada povo.

Isso justifica que se invista mais na preparação pedagógica e cultural do educador, para que este possa desenvolver metodologias apropriadas de trabalho, de acordo com a realidade local. Com isso, o alfabetizar ganha o sentido de construção, de troca de conhecimentos e não algo meramente pronto para ser aprendido.

Portanto, a alfabetização de jovens, adultos e idosos indígenas deve ser compreendida como um dos instrumentos que os povos indígenas possam utilizar para compartilhar com o restante da sociedade nacional todo o valor de sua cultura, bem como para que possam participar efetivamente da vida cultural brasileira, mostrando toda a sua riqueza e contribuição para esse país.

Por fim, a alfabetização deve ser também concebida como um ato de apropriação de novos conhecimentos, que podem ser usados em favor dos povos indígenas e, dessa forma, desperte todos para a importância de se buscar a garantia de seus direitos.

PGM 1 - TEXTO 2

**NOVOS
DESAFIOS NA
ALFABETIZAÇÃO
DE PESSOAS
JOVENS,
ADULTAS E
IDOSAS**

ANA LÚCIA JATOBÁ¹

**EDUCAÇÃO DE AFRO-BRASILEIROS E
QUILOMBOLAS**

"Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta" (Paulo Freire).

A observação cuidadosa de alguns indicadores sociais e dos laços que vão prendendo um dado ao outro ou um fato ao outro, numa ação reflexiva, pode nos colocar frente a desafios inesperados para desenvolvimento da ação alfabetizadora de pessoas jovens, adultas e idosas — ação alfabetizadora aqui entendida como aquela que seja capaz de colocar o educando "em diálogo constante com o outro, que o predispusesse a constantes revisões, à análise crítica de seus 'achados', a uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com métodos e processos científicos" (Freire, 1974, p. 90).

Como primeiro indicador social a ser observado, elegemos a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais que, no Brasil, em 2001, era de 12,4%, mas ao ser desdobrada por cor ou raça, indicava para a população branca 7,7%, e para a negra 18,2%. A média de anos de estudo, de instrução formal, das pessoas de 25 anos ou mais, para o mesmo ano e colhida da mesma fonte, mostra, para o país, uma média de 6 anos, mas para as pessoas brancas esta média é de 6,9 anos e para as negras 4,7. A inserção no mercado de trabalho, fundamental à medida que pode restringir ou facilitar o acesso, não só ao bem-estar material, indispensável numa economia de mercado, mas também a direitos de cidadania, mostra que a probabilidade de um indivíduo acima de 25 anos, branco, economicamente ativo, estar procurando emprego sem achá-lo é de 5,6%; para um negro esta probabilidade é de 7,5%. Se observarmos ainda a forma como está se dando a absorção no mercado de trabalho, ou seja, se é em emprego formal, com direitos garantidos por lei, veremos que os negros estão sendo absorvidos em condições mais

¹ Coordenadora pelo MEC na pesquisa realizada em comunidades quilombolas para produção de material didático e na assessoria técnica realizada para desenvolvimento de ações diferenciadas em municípios com comunidades quilombolas.

desfavoráveis. Daí, se nos detivermos em indicadores de habitação e saneamento, energia elétrica, atendimentos na área de saúde e acesso a benefícios da Previdência Social, constataremos em todos esses indicadores, inserção desfavorável à população negra². Soares (2000, p. 25) conclui em texto para discussão que "O restante do preço da cor é pagamento pela discriminação sofrida durante os anos formativos - é na escola, e não no mercado de trabalho, que o futuro de muitos negros é selado".

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, se observada sob a ótica do gênero, não contém diferenças significativas, mantendo-se o padrão já especificado. Entretanto, o cruzamento da renda média do trabalho principal, por sexo, segundo cor ou raça, mostra grandes diferenças. Os homens brancos percebem um rendimento cerca de 50% maior que o das mulheres brancas, que por sua vez percebem um rendimento cerca de 50% maior que o dos homens negros e estes obtêm rendimentos cerca de 40% maiores que as mulheres negras. Soares (2000, p. 27), controlando, por outros diferenciais, uma análise salarial conclui que: "As mulheres negras arcam com todo o ônus da discriminação de cor e de gênero e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas. Sua situação dispensa comentários".

Um desafio é, também, a oferta de educação em áreas quilombolas, a maior parte delas situada em locais de difícil acesso. Estas comunidades têm características muito específicas, como, por exemplo, Cafundó, em São Paulo, que possui língua ou variação lingüística própria. A educação nestas comunidades deve ser contextualizada, levando em conta a realidade local, valorizando sua cultura, respeitando seus valores. É elevado o número de áreas quilombolas no país. A Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, indica 743; para instâncias do movimento social negro, este número chega a 900. Os indicadores educacionais nestas áreas são insatisfatórios, faltam unidades escolares, material didático adequado e professores qualificados, é rara a oferta das últimas séries do Ensino Fundamental e, praticamente, inexistente a oferta de Ensino Médio.

Um outro desafio, que se tornou meta da ONU, é que o mundo esteja "vivendo" como uma sociedade inclusiva até 2010. A discussão sobre "inclusão" teve início com a luta das pessoas portadoras de necessidades especiais, por seus direitos, e acabou despertando a preocupação com o tipo de sociedade em que estamos vivendo, voltada para uma maioria classificada como "normal"

² Segundo o IBGE, aquelas que se declaram pretas ou pardas.



e discriminadora das minorias³ – pobres, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, estrangeiros, idosos.

A educação é, sem sombra de dúvida, o ponto de partida para a construção coletiva de uma sociedade inclusiva e nesta construção tem destaque o papel do professor. Trata-se de uma verdadeira revolução, uma mudança de paradigmas, para a qual o professor precisa ser preparado, a fim de promover a mudança das práticas tradicionais escolares, principalmente aquelas baseadas na transmissão cumulativa de conhecimentos e em avaliações baseadas na igualdade, homogeneidade e num padrão calcado em um "desempenho ideal".

A educação tem como um de seus objetivos o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, como veículo de culturas e de valores, levando a uma maior compreensão mútua, a um maior sentido de responsabilidade e a mais solidariedade na aceitação de nossas diferenças. Para tanto, deverá estar estruturada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

O ato educativo precisa expressar a intencionalidade inclusiva, acompanhada de uma vontade política de promover o acesso de todos ao conhecimento, ampliando a concepção de educação, alterando a idéia que se tem de sua utilidade, para fazer com que todos possam descobrir e fortalecer o seu potencial criativo, elevando a auto-estima, reafirmando a identidade seja indígena, afro-descendente ou portuguesa dos alunos, todos sujeitos da criação e da transformação da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

BRASIL. Boletim de Políticas Sociais: *Acompanhamento e análise*. Brasília: Ipea, 2001 e 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos*. Brasília, 2002.

MEC. UNESCO: *Educação - um tesouro a descobrir*. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, 1974.

SENAC. DN. *Transversalidade e Inclusão: desafios para o educador*. Rio de Janeiro, 2003.

SOARES, S. *Perfil da discriminação no mercado de trabalho - homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. Texto para Discussão n. 769.

³ Minorias, no sentido sociológico, se refere ao acesso a direitos e a posição de poder.





PGM 2 - TEXTO 1

ALFABETIZAÇÃO
E VIDAMARIA LUIZA
PEREIRA
ANGELIM¹DA HISTÓRIA DE VIDA À VIDA NA
HISTÓRIA DE CADA PESSOA

Refletindo sobre o tema "Alfabetização e Vida", afloram à memória as histórias de *Vida* relatadas por pessoas jovens, adultas e idosas em turmas de alfabetização, a pretexto de maior integração, de busca de identidade, de trocas de experiências, de conhecimento das histórias do lugar, de exercício de oralidade e tantas outras justificativas, nem sempre comprometidas com a *transformação*, com a *mutação* dessa energia humana!

Seria o caso de indagar: como está a Vida na história de cada pessoa? como está a Vida em sua história? Mas, que VIDA?

O físico Brian Swimme propõe esta reflexão sobre a consciência cósmica:

"Olhe para a sua mão - você acha que ela lhe pertence? Cada elemento foi criado em temperaturas um milhão de vezes mais quentes do que a fusão da pedra; cada átomo foi moldado no intenso calor da estrela (supernova - explosão primordial). Seus olhos, seu cérebro, seus ossos, tudo em você é formado de criações da estrela. Você é aquela estrela, levada a uma forma de vida que possibilita à vida refletir sobre si mesma. Portanto, sim: a estrela está realmente ciente do seu grande trabalho, da sua rendição ao deslumbramento, da sua extraordinária contribuição à vida, mas apenas através da sua articulação ulterior: você.

Você está ciente de que você, e só você, é capaz de suscitar vida através de meios que nenhum outro ser do universo possui?

Você está ciente dos modos pelos quais tem o poder de suscitar o Ser? Essa pergunta esquadrinha o seu destino enquanto fonte cria-

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Mestre em Educação pela UnB/Grupo Lattes "Aprendizagem, Tecnologias e Educação a distância". Consultora desta série.

tiva, o seu valor supremo. Para responder, é preciso que você penetre mais profundamente no dinamismo primordial do universo, pois à medida que você se transforma na atividade do amor, você, ao mesmo tempo, aumenta a vida ao seu redor.

Por onde começar a pensar a respeito?

Comece a partir de seus deslumbramentos, a partir do seu próprio conjunto de relacionamentos. Seus deslumbramentos o induzem à atividade de suscitar a vida a seu redor. Há pessoas e criaturas em torno de você que só emergirão para uma vitalidade intensificada, com um gosto renovado pelas aventuras da vida, se você perseguir o seu destino com a mesma devoção extravagante como a estrela persegue o seu" (Swimme, 1991).

Na tradição oral Guarani, Kaka Werá Jecupé assim expõe:

"O ser humano é percebido como *alma-palavra* - é o que se expressa mediante a linguagem e por meio do pensamento. Ser e som têm o mesmo sentido. Para essa percepção é necessário ampliar o nosso conceito de som para além da vibração sonora, percebê-lo como corpo-vida, princípio dinâmico da luz cuja forma denominamos *consciência*" (Jecupé, 2001).

Na mesma tradição oral Guarani, Pablo Werá assim expressa os fundamentos do Ser :

"*Ayvu rapyta oguero-jera, oguero-yvára Nande Ru tenondé ñen'ey mbyterã* ('O ser fundamenta-se no fato de ter sido desdobrado de nosso Pai Primeiro, o ser fez-se parte da divindade primeira, como medula, palavra-alma, da coluna do Criador').

O Ser emerge do Todo, mas não se desfaz do Todo. Da mesma forma que o Todo se desdobra em dimensões (sete) e mundos (três), o Ser acompanha. No Mundo-Céu, o Ser e o Todo manifestam-se como unidade; no Mundo-Terra, o Ser e o Todo manifestam-se como diversidade; no Mundo-Intermediário, o Ser e o Todo manifestam-se expressando a marca do masculino (jeguaka) e a marca do feminino (jasuka) e colocando a vida em movimento. Esses três mundos acontecem de modo interdependente e fundamentam o Ser.

As dimensões do Ser vibram em tom de sete notas ancestrais, incluindo-se o silêncio. Essas cordas vibrantes interpenetram-se, gerando a música da vida, totalizando o Ser."(Jecupé, 2001).

O físico Peter Russell recorda o ritmo acelerado da vida por si mesma numa espiral evolucionária:

"A criação da Terra foi precedida por aproximadamente dez bilhões de anos de evolução estelar. A evolução de formas simples de vida ocorreu ao longo de uns dois bilhões de anos. E a vida multicelular apareceu há cerca de um bilhão de anos. A evolução de sistemas nervosos complexos, tornada possível pela emergência dos ver-





tebrados, começou há muitas centenas de milhões de anos. Os mamíferos apareceram há dezenas de milhões de anos. Há poucos milhões de anos, o gênero *Homo* fincou pela primeira vez os pés sobre o planeta. Nossa própria espécie, *Homo sapiens*, apareceu há muitas centenas de milhares de anos. A transição para o *Homo sapiens sapiens* (acionada pela emergência da linguagem e de uso de ferramentas e que resultou na Revolução agrícola) começou há dezenas de milhares de anos. A migração para aldeamentos e cidades começou há muitos milhares de anos. A Revolução industrial começou há poucos séculos. E a Revolução da informação tem apenas poucas décadas de idade" (Russell, 1992).

Diante do contraste entre o potencial criativo do ser humano e os trágicos efeitos para a humanidade do individualismo materialista de alguns, Russell propõe para o *aqui-agora* uma mudança de consciência humana pelo agir transformador da realidade atual, no sentido proposto pelo paleontólogo Teilhard de Chardin (Chardin, 1989).

O físico Amit Goswami, em R. Reed e M. Goswami, expondo sobre o universo autoconsciente, no entendimento de que a consciência cria o mundo material, respeita aqueles que afirmam: "Penso, logo existo!" ou "Sinto, logo existo!", para propor: "Escolho, logo existo!" (Goswami, 2000).

Que VIDA?

Movimento? Evolução? Energia? Impulso criativo? Consciência? Escolha? Sobrevivência? Transcendência?

Bibliografia

CHARDIN, Pierre T. *O fenômeno humano*. Tradução José Luiz Archanjo. São Paulo: Ed. Cultrix, 1989.

GOSWAMI, Amit & REED, R. e GOSWAMI, M. *O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material*. Tradução de Ruy Jungmann. 3ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2000.

JECUPÉ, Kaka Werá. Tupã Tenondé: *A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guaraní*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

RUSSELL, Peter. *O buraco branco no tempo: nossa evolução futura e o significado do agora*. Tradução Merle Scoss. São Paulo: Aquariana, 1992.

SWIMME, Brian. *O universo é um dragão verde - uma história cósmica da criação*. Tradução de Rubens Rusche. São Paulo: Ed. Cultrix, 1991.

PGM 2 - TEXTO 2

**ALFABETIZAÇÃO
E VIDA**

MARIA ALEXANDRA
MILITÃO RODRIGUES ¹

**A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR-ESCRITOR
NOS CENÁRIOS HISTÓRICO-CULTURAIS**

Vivemos em uma sociedade na qual transitamos incessantemente entre o mundo e o papel ou a tela de um computador, por meio da imagem e da escrita, num vaivém entre a realidade e a sua representação (Olson, 1997). Curiosamente, a simbolização do real torna-se por vezes mais importante que o próprio real, como na situação de participação em um concurso público, na qual a nossa carteira de identidade vale mais do que a nossa palavra ou a nossa pessoa, como forma de comprovação de quem somos; nessas situações, a representação da nossa própria identidade - algo fora de nós - assume um valor legal superior à nossa realidade física.

Mas nem sempre foi assim. A necessidade de registro em um suporte fora do cérebro surgiu na Pré-história e materializou-se nas pinturas rupestres. À medida que as sociedades humanas se tornaram mais sofisticadas foram gerando sistemas de representação cada vez mais complexos para registrar atividades comerciais, produções literárias, leis e códigos de conduta, conhecimentos de farmacologia e astronomia, etc. A escrita com a qual convivemos no cotidiano, nas sociedades letradas, para nos expressarmos e comunicarmos, foi inventada e aperfeiçoada ao longo dos séculos em diferentes cenários culturais (Egito, Suméria, China) utilizando diversos suportes materiais (argila, papiro, cerâmica, etc.) com inúmeros usos, funções e sentidos (Jean, 2002).

Utilizada inicialmente para representar seres, objetos e ações por meio de sinais que se pareciam com a realidade representada, como os pictogramas ou os ideogramas, ela tornou-se progressivamente mais sofisticada quando passou a representar também idéias mais complexas e abstratas. Os fenícios

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

aperfeiçoaram o sistema de representação criando símbolos (letras) que representavam sons, que por sua vez representavam a realidade, deixando de ter qualquer analogia com os objetos representados. Assim, na escrita fonética passaram a ser usados significantes (símbolos com valor sonoro) sem qualquer semelhança com os significados que representam. De acordo com David Olson, a escrita alfabética passa não apenas a representar a realidade, mas também a possibilitar uma outra maneira de pensá-la.

Portanto, quando chegamos a um mundo que carregava já o gesto de escrever, aprendemos a inserir-nos nesse gesto a partir do seu modo de existência na nossa cultura, ao mesmo tempo que o reinventamos com base nas nossas experiências singulares. Podemos assim pensar na escrita como uma importante "herança cultural" que nos constitui e que ao mesmo tempo criamos e recriamos como recurso de expressão e construção do pensamento e dos afetos, como meio de construção e transformação da cultura e da realidade social (Rodrigues, 2003).

É no contexto desse movimento histórico que precisamos compreender a introdução da escrita no Brasil, onde ela representa uma herança do colonialismo, uma aliada dos poderes estabelecidos -- político e religioso -- no sentido da dominação e da exclusão das culturas indígena e africana (Nunes, 1994). A imposição de uma língua cuja versão escrita representava o conhecimento legítimo -- das Escrituras, das Ciências -- sacralizou a escrita e excluiu outras formas de conhecimento veiculadas oralmente, tornando-se um dos fatores responsáveis pelo que Boaventura dos Santos denomina de "Sociologia das Ausências": outros saberes e outras lógicas que foram eliminados ou ignorados em nome de um saber, de uma lógica supostamente universal e desejável para todos.

No século XX assistimos a um movimento de democratização da escrita, com a suposta intenção de torná-la acessível a todos: crianças, jovens e adultos. Entretanto, o século XXI apresenta a escrita como instrumento de um processo paradoxal que, se por um lado possibilita a criação e o desenvolvimento de redes de informação e a inclusão de populações no mundo do conhecimento, por outro estimula seus usuários a participarem de jogos devoradores de informação sem o necessário adentramento e a imprescindível análise crítica. Assim, a democratização da escrita, meio de diálogo, denúncia e libertação, corre o risco de tornar-se também um novo instrumento de dominação e opressão social e individual (Rodrigues, 2003).

A escrita como movimento de expressão e comunicação que flui da palavravida -- esse movimento dinâmico do mundo para a palavra e desta em direção ao mundo, segundo Paulo Freire (1982) -- precisa estar ao serviço da Vida, na sua dimensão coletiva e singular. Mas o que as palavras, grávidas de mundo no dizer de Freire, representam para as pessoas de cada contexto sociocultural? E como são utilizadas para mediar as relações de crianças, jovens e adultos com o outro no seu universo pessoal e social? Esses e outros aspectos precisam ser levados em conta nos processos de alfabetização de jovens e adultos, para que a alfabetização



não represente a aquisição de um mero instrumento que favoreça a passividade, sem deixar espaço para a verdadeira expressão do ser em construção que precisa aprender a ler e escrever a Vida e nela inscrever suas marcas.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

JEAN, Georges. *A escrita, memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NUNES, José Horta. *Formação do Leitor Brasileiro Imaginário da Leitura do Brasil Colonial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

OLSON, David R. *O mundo no papel - as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução Sérgio Bath. Revisão Técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PGM 2 - TEXTO 3

ALFABETIZAÇÃO
E VIDARENATO HILÁRIO
DOS REIS ¹

ALFABETIZAÇÃO COMO PRODUÇÃO DA VIDA

Cabeça baixa. Vergonha. Medo. Eu nada sou. Eu nada sei. Eu nada posso. Eu nunca vou aprender. Analfabeto nada é. Postura corporal de encolhimento. Sensação de rejeição. Frases curtas e lacônicas. Essas são algumas das características possíveis de um possível ser humano, denominado alfabetizando-excluído, quando chega a uma das experiências de iniciativa do poder político ou da sociedade civil, em nível de educação de jovens e adultos.

Qual a natureza dessa exclusão?

Econômica? Com a exclusão sendo uma decorrência de sua não participação na distribuição da riqueza que produz em nível mundial e planetário, nacional? Com a não participação do não alfabetizado nos mecanismos decisórios, em escala local, regional, nacional e mundial. Ou seja, alguém sempre decide por ele e contra ele?

Educacional? Currículos, cursos, disciplinas, aulas, decididos quanto a seu conteúdo e procedimento didático, sem que o não alfabetizado seja escutado, levado em conta e que decida junto, exercendo a característica de 'sujeito e não mero objeto no processo?

Epistemológica? O conhecimento produzido em uma determinada sociedade é realizado pelos alfabetizandos. Este não é reconhecido como produtor de conhecimentos, mas mero consumidor destes. Não é considerado um sujeito que pensa, elabora a vida?

Afetiva? Sentimentos, desejos e história de vida do alfabetizando estão presentes no encaminhamento de sua vida cotidiana, na família, na escola, no emprego? Ou o não alfabetizado não é acolhido, reconhecido como o que é, em sua natureza interna como ser humano?

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Creemos que se consideramos um ser humano em sua totalidade, todos esses aspectos constituem a natureza da exclusão e dentro dela a não alfabetização, como parte desse processo de exclusão.

Por isso mesmo, a exclusão não tem uma natureza exclusivamente econômica, como se poderia supor em uma primeira impressão. Conjugam-se inerentemente a afetiva, a educacional, a epistemológica, a política e a econômica.

Estudo-Pesquisa de doutorado de Reis (2000), tendo como base o "Projeto Paranoá de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares (Projeto Paranoá)", mostra que há uma inter-relação entre esses vários aspectos, havendo, na produção do próprio sentimento de exclusão, uma certa predominância do aspecto do afeto/sentimento em relação à vida. Ou seja, a maneira como o alfabetizando significa ou passou a significar a vida, entendida como movimento contínuo de constituição da espécie humana, é variável determinante de seu sentir excluído.

Por isso mesmo, o Projeto Paranoá, em sua concepção/operacionalização acumulada ao longo de quase 20 anos, trabalha simultaneamente os vários aspectos, mas com destaque inicial à constituição de um sujeito amoroso. Entende que na descoberta de cada ser humano, que é igual a todo ser vivo, está a base da manutenção, preservação e avanço da espécie humana. Compreende, ainda, que a descoberta e a exercitação desta descoberta podem fazer a diferença no processo de superação das várias fases de exclusão que transitam na vida da humanidade hoje.

E isso de tal maneira que um não alfabetizando, ao se acolher e ser acolhido (constituição de sujeito amoroso), rompe internamente com sua alienação da vida e entra no circuito planetário da revolucionária produção social da vida, que é o modo como Marx e Engels compreendem o fator trabalho, não concebido reducionista como emprego.

Daí, não se poder entender a alfabetização como apropriação da leitura, escrita e cálculo. Pois seria entendê-la como inclusão do alfabetizando na ordem econômica social internacional e nacional vigente, que pela sua lógica faz dele um excluído e que tende a mantê-lo excluído.

A apropriação da leitura, escrita e cálculo é importante, mas insuficiente, mesmo sendo o que predomina na maioria das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

Mais do que apropriar a vida vivida por outros, é fundamental que o alfabetizando esteja produzindo a sua vida, que se inicia no âmbito da reversão do seu sentimento de que nada é, sabe e pode.

A possibilidade de falar e ser escutado em seu sentir dor ou alegria, que vive em seu cotidiano da família, emprego, casa e rua, permite a constituição de sua amorosidade e a de outros alfabetizando, como seres solidários e cooperativos, que tocam o corpo e a mente um do

outro sem medo, com ternura, em uma aprendizagem recíproca e mutuamente transformadora, como transformadora é do conjunto das relações sociais do universo. Afinal, como diz Morin (1990), cada ponto do universo que se transforma, transforma o conjunto do universo.

Nessa linha de raciocínio e parafraseando Paulo Freire de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, poderíamos dizer que a leitura da vida precede a leitura da palavra.

Ou seja, alfabetizar é contribuir à superação da lógica da exclusão econômica, política, epistemológica, educacional e afetiva, mas tendo por base o afeto, o sentimento.

Ao se descobrir como sujeito amoroso, que acolhe e é acolhido, ele se descobre sujeito que sabe e pode transformar a si mesmo e simultaneamente aos outros e ao conjunto das relações sociais do universo, que constituem esse fenômeno fantástico chamado Vida.

Nessa direção, entendemos que a educação de jovens e adultos não é um problema de aprendizado de Português e Matemática, mas das múltiplas linguagens. Mas não como consumo, e sim como sujeito produtor de linguagens, no contexto da produção social da vida e do desenvolvimento humano.

Bibliografia

ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: Marx, K. & ENGELS, F. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega, s/d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência como Consciência*. Lisboa: Publicações Brasil América, 1990.

REIS, Renato Hilário dos. *A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Campinas: Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2000.



**PGM 3****A LÍNGUA
PORTUGUESA /
PORTUGUÊS
BRASILEIRO E A
LINGUAGEM
MATEMÁTICA
EM MOVIMENTO****UBIRATAN
D'AMBROSIO¹****A LINGUAGEM MATEMÁTICA EM MOVIMENTO**

A espécie humana é relativamente nova. São identificados fósseis de homínídeos que, há cerca de 6 milhões de anos, viviam na África central. No processo de hominização surgiram comportamentos e conhecimentos específicos da espécie humana, particularmente a linguagem oral e o pensamento abstrato. Nesse processo, a espécie aprendeu a selecionar, a classificar e comparar, a avaliar e a medir, e a contar. Só recentemente, estima-se há cerca de 6.000 anos, nossos antepassados aprenderam a fazer sinais, inscrições em pedras e argila, que registravam idéias e dados específicos da linguagem oral. É o surgimento da escrita. Esse surgimento se dá, independentemente, em pelo menos cinco sítios do planeta: Mesopotâmia, Egito, Vale do Indo, China e América. A partir daí, vai tomando características distintas nas várias civilizações da Antigüidade. Interessante notar que as escritas incluem, desde o início, algumas vezes primordialmente, a linguagem matemática. Essa linguagem evolui e vai tomando características de numeração. Vai se organizando como uma linguagem própria e cria suas próprias regras, procedimentos e interpretações, que dependem, obviamente, de lugar e de época.

A variação dos sistemas de numeração, com relação ao lugar e à época, é notável. Alguns identificam partes do corpo como símbolos numéricos. Um

¹ Professor Emérito da UNICAMP, São Paulo (Matemática). Consultor da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA).





dos sistemas mais interessantes e simples é o sistema dos indígenas brasileiros. Desde a chegada dos primeiros navegantes, esse tipo de contagem foi notado.

O conhecimento numérico dos nativos era limitado, segundo relata Nicolas Barré, em 1556:

"Sua linguagem é bastante copiosa em expressões, mas sem números, tanto que quando querem significar cinco, eles mostram os cinco dedos da mão."

O que se passou desde então? Os sistemas vão se transformando e adotando componentes de outras culturas. Vale notar a busca, pioneira, de explicações para o sistema de conhecimento matemático de outras civilizações. Essa é a essência da pesquisa histórica do Programa Etnomatemática. Alguns estudos de etnomatemática procuram enveredar pela história das tradições e permitem fazer algumas suposições sobre a natureza do conhecimento indígena na época da conquista. Por exemplo, resquícios de sistemas de numeração e a riqueza das figuras geométricas que intervêm na decoração são indicadores de uma organização de conhecimentos sobre quantificação, classificação, ordenação e outras categorias que caracterizam o conhecimento matemático.

A origem e o posterior desenvolvimento da linguagem matemática é, como comentado acima, uma permanente conquista humana, nascida da experiência, da percepção e da observação da lógica da natureza. Tudo é grandemente influenciado pelo encontro de culturas. Na medida em que culturas se encontram e se expõem mutuamente, elas vão se transformando.

Isso tem uma grande importância para nossa prática pedagógica. O conceito de cultura é muito amplo. Assim, podemos falar na "cultura dos adultos" e na "cultura dos jovens e crianças". A escola é o ambiente onde se dá o encontro dessas culturas, na forma da cultura do professor e da cultura do aluno, o que tem importantes consequências para o ensino da Matemática.

No caso específico da aritmética, fazer contas é um exemplo. O professor vem de outros tempos, onde ainda se dava muita importância à tabuada e ao uso de uma aritmética que chamamos "aritmética de papel e lápis". No início da década de 70, surgem as calculadoras portáteis, de pilha. No início, eram caras e inacessíveis. Hoje, são baratas e acessíveis a todos. Mais baratas que livros e, muitas vezes, mais baratas que um bom caderno! Mas o principal é a rapidez do processo. As crianças não têm paciência para o trabalho lento de uma operação aritmética com papel e lápis. Elas perdem o interesse e se distraem, e o verdadeiro objetivo pelo qual se justifica fazer uma conta se perde. É importante notar que a finalidade não é o resultado da conta em si, mas sim o que esse resultado representa.

Uma situação de conflito, inteiramente análoga ao que se passa hoje entre duas modalidades de aritmética, isto é, uma aritmética de papel e lápis e uma aritmética com calculadoras, deu-se na Idade Média. Na Europa, até o século XII faziam-se cálculos contando com os dedos e



utilizando ábacos, e registrando os dados numéricos com algarismos romanos. Na época das Cruzadas, os europeus começaram a ver, no mundo islâmico, um outro sistema de numeração, utilizando algarismos chamados hindu-arábicos e, para fazer cálculos, as tabuadas e as regras das quatro operações, as mesmas ainda hoje utilizadas. Um comerciante italiano, da cidade de Pisa, chamado Leonardo Fibonacci, aprendeu, em seus negócios com os árabes, como eles faziam as contas. Utilizavam um sistema introduzido em Bagdá, em meados do século IX, por um matemático chamado al-Karizmi. Leonardo resolveu publicar, em 1200, um livro explicando esse sistema aos europeus. No livro, chamado Liber Abaci (Livro das Contas), Leonardo explicava como fazer, de forma mais simples e rápida, as quatro operações aritméticas. Era, obviamente, um sistema muito mais eficiente que contar com os dedos e com ábacos e registrar os resultados com algarismos romanos. Embora sendo mais prático e eficiente, esse sistema foi combatido e chegou a ser promulgada uma lei tornando crime o seu uso. Isto é, utilizar tabuada e operações aritméticas era crime! Claro, o progresso se impôs e nos séculos XIV e XV, essas leis caíram e, em toda a Europa, foram publicados inúmeros livros ensinando a fazer contas. Ensinavam as mesmas regras que utilizamos hoje. Efetivamente, essa foi uma grande invenção, ocorrida há mais de 1.000 anos. Isso foi progresso. Hoje, temos uma outra invenção, ocorrida há cerca de 30 anos, que é a calculadora eletrônica, e que permite fazer contas de maneira mais prática e eficiente que a decoreação das tabuadas e a utilização das regras das quatro operações, que foram inventadas há mais de 1.000 anos. No entanto, nós vemos reações semelhantes às dos monges medievais.

Esse exemplo serve para ilustrar dois fatos:

1. A Matemática é uma ciência viva, em permanente evolução, que progride em sintonia com as demais ciências e com a tecnologia;
2. Os sistemas escolares tendem a ser conservadores e mostram uma grande resistência a incorporar os progressos da Matemática.

Uma questão interessante é investigar sobre os motivadores do conhecimento matemático. Por que fazemos contas? É inegável que há uma motivação prática, ligada a trocas de bens e mercadorias, em outros termos, razões comerciais. A introdução da aritmética hindu-arábica e o desenvolvimento da álgebra, por al-Karizmi, no século IX, foram motivados pela necessidade de regulamentar o sistema de propriedades e de herança estabelecidos pelo Corão. Mas o sucesso do sistema, quando levado para a Europa por Leonardo Fibonacci, em 1200, deveu-se à sua praticidade para o mercantilismo que começava a se intensificar. E hoje notamos que as calculadoras vão se impondo no cotidiano, principalmente pela sua utilização no comércio.

É interessante observar que essa relação entre Matemática e mercantilismo já foi notada por Frei Vicente do Salvador, que é considerado o primeiro historiador brasileiro. No seu livro, publicado em 1627, assim se refere aos indígenas do Brasil:

"(...) pelo muito que de novo inventa cada dia a cobiça humana, não tocam a este gentio; o qual só usa de uma simples comutação de uma coisa por outra, sem tratarem do excesso ou defeito do valor, e assim com um pintainho se hão por pagos de uma galinha. Nem jamais usam pesos e medidas, nem têm números por onde contem mais que até cinco, e, se a conta houver de passar daí, a fazem pelos dedos das mãos e pés. O que lhes nasce de sua pouca cobiça; posto que com isso está serem mui apetitosos de qualquer coisa que vêem, mas, tanto que a têm, tornam facilmente de graça ou por pouco mais que nada."

O grande desenvolvimento da Matemática tem sido lidar com bens materiais. A Matemática teórica e abstrata é, assim como jogos, música, arte em geral e filosofia, motivada por outros fatores, e depende do gosto de cada indivíduo. Uma criança ou um jovem nem sempre gosta de jogar, ou de música, ou de arte ou de filosofia. E, também, nem sempre gosta de Matemática. Eles devem ser penalizados por não gostar?



PGM 4 - TEXTO 1**ALFABETIZAÇÃO
E LEITURA DO
MUNDO PARA
TRANSFORMÁ-LO****LAURA MARIA
COUTINHO ¹****LEITURA DA IMAGEM, LEITURA DO MUNDO DAS
IMAGENS, LEITURA DO MUNDO**

A paisagem humana, sobretudo a do homem das cidades, está povoada de imagens. Imagens de todos os tipos, formas, cores. Vivemos em um universo que conjuga natureza e cultura, dando a elas quase o mesmo estatuto. Há, nas cidades, locais estabelecidos para árvores e flores e locais estabelecidos para *out-doors*, cartazes e luminosos. Em meio a essa pretensa organização, que se realiza pelo menos em projeto, existem os grafiteiros pichando muros e monumentos e o mato parece querer crescer em qualquer porção de terra que sobreviva ao asfalto.

Em meio a isso devemos ler as imagens, o mundo, as palavras. Textos são apresentados com imagens que pretendem ilustrá-los. Imagens, no sentido etimológico da palavra ilustrar, dão glória, esclarecem, elucidam o texto. Para isso o texto é ilustrado. Imagens são, quase sempre, apresentadas com legendas. Assim, posso dizer que as palavras, nas imagens, adquirem a mesma função de uma imagem em um texto: dão glória, esclarecem, elucidam. Mais que isso, dão às imagens, quase sempre, o sentido da atualidade, do imediato, da cultura local, da ação proposta – quase sempre uma indicação de consumo.

Milton José de Almeida² diz que "um texto revela-se pouco a pouco, acumulando sentidos trazidos pelas palavras, pela sintaxe. A forma texto é também a forma de pensar o que o texto diz. Os significados de como elas se mostram. (...) Um texto é uma imagem. A imagem, uma gravura, uma pintura, uma fotografia revelam-se de uma só vez. Permite que o olhar, delimitado somente pelas bordas, comece a vê-la a partir de qualquer ponto, vagueie por ela em diferentes direções, permaneça onde quiser, imagine. (...) Os significados das imagens são também os significados de como elas se mostram. E aí as imagens tornam-se signos. Então, também se lê uma imagem. Uma imagem é um texto".

Esse mundo de imagens parece sugerir que precisamos de uma outra, ou outras lógicas para narrar o mundo contemporâneo. Narrar também é

¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

² ALMEIDA, Milton José de. Prefácio do livro *Imagens da Educação no Corpo de Carmen Soares*, Campinas: Autores Associados, 1998.

perceber, compreender, conhecer. Conhecemos e expressamos o mundo pela forma como o narramos. Hoje, imagens narram o mundo. Imagens paradas são cuidadosamente postas para serem vistas a uma determinada velocidade; carros, ônibus, motocicletas andam rápido. Não há muito tempo a perder. Ao contrário, as imagens em movimento devem ser vistas por pessoas paradas, sentadas no sofá de casa, ou, ainda, por aquelas que, só no instante de olhar uma tela de tevê na loja da esquina, interrompem o longo e mesmo caminho de habitantes de cidades que conhecem seus centros e periferias. O que se apresenta à visão são sempre espaços e tempos em constante renovação de formas, em constante transformação. Talvez por isso, e se atentarmos para os detalhes, vemos que as cidades – e também o mundo – podem ser surpreendentes.

A invenção do cinema – com os instrumentos que, colocando imagens paradas em seqüência, criaram a ilusão do movimento quando projetadas em telas brancas – conformou um novo olhar. Jamais o mundo seria visto da mesma maneira. Para Pier Paolo Pasolini³ o cinema é a língua da realidade, pois transformou o real em signo e, por decorrência, em linguagem. Doravante, a realidade poderia ser registrada – ainda que de um só ponto de vista – editada e projetada, criando assim novas narrativas, novas formas de ver, de interpretar e de conhecer o mundo.

As narrativas do mundo, em película ou meio eletrônico, passam a compor um "mundo-representação-de-mundo" que, em estética e política, concorre para a construção de uma nova realidade. Assim, ler o mundo hoje é também ler imagens que estão no mundo e imagens do mundo que estão nas telas. Da mesma forma, o mundo está impregnado de palavras. Na sociedade sempre mais urbanizada, talvez a leitura do mundo não preceda mais a leitura da palavra. Ler o mundo é também ler, simultaneamente, as palavras que povoam esse mundo, marcando, sinalizando, indicando.

Lembro aqui as muitas histórias sobre pessoas não alfabetizadas que, por incrível que pudesse parecer a quem já fosse acostumado ao mundo das palavras, conseguiram ou conseguiam transitar, com relativo sucesso, em uma megalópole como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte – gosto de pensar que em todas as cidades com mais de dois mil habitantes, todas as pessoas estão, em algum momento, de alguma forma, perdidas. No entanto, há muitas formas de marcar caminhos, não só pelas placas de sinalização das ruas – importante contribuição das prefeituras dos lugares –, mas também

³ *Empirismo Herege*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.





pelas formas dos luminosos das lojas, pelas árvores que ficam nas calçadas. As muitas leituras de si mesmo que o mundo proporciona fazem que pessoas com diferentes níveis de conhecimentos possíveis possam estar nos mesmos lugares, ainda que realizando ações diferentes.

Se quisermos pensar nas sincronicidades e no universo de diferentes situações humanas que acontecem, só no nosso país, podemos lembrar que estão documentadas em imagens muitas faces da cultura que envolve nossas raízes e tradições milenares dos povos indígenas, portugueses, africanos, que esta série de programas busca ressaltar. As imagens e sons que temos em película e em meios eletrônicos sugerem que muitas outras ainda estão por acontecer e por serem registradas. Há toda uma história a ser contada, imagens a serem mostradas, sons a serem ouvidos, de um país que pulsa em inúmeras expressões de vida e manifestações culturais. Alfabetizar, portanto, ler o mundo — as imagens e as palavras — sugere uma compreensão da cultura e do sentido de liberdade que envolve cada ato humano, individual ou coletivo. Para Amílcar Cabral, "uma apreciação correcta do papel da cultura no movimento de pré-independência ou de libertação requer uma distinção precisa entre cultura e manifestações culturais. Cultura é a síntese dinâmica, no plano da consciência individual ou colectiva, da realidade histórica, material e espiritual de uma sociedade ou de um grupo humano, síntese que abarca tanto as relações homem/natureza como as relações entre os homens e as categorias sociais. Por sua vez, manifestações culturais são as diferentes formas que exprimem essa síntese, individual e coletivamente, em cada etapa da evolução da sociedade ou do grupo humano em questão"⁴.

As muitas imagens dos documentários cinematográficos, televisivos e videográficos, sobre o povo brasileiro, constituído de descendentes de europeus, de africanos e os próprios índios deste país, retratam a multiplicidade de manifestações culturais que constituem a cultura nacional. Imagens registradas, por meio de qualquer suporte, compõem um tipo de memória artificial. Podem ficar latentes durante certo tempo, mas podem, igualmente, despertar em outras narrativas, em outro tempo e lugar. Alguns dos vídeos propostos para esta série, como o "Educar é descobrir" e a série "Índios do Brasil", têm um pouco essa peculiaridade, embora tratando de universos bem distintos. O primeiro trata de uma situação de alfabetização de adultos em uma cidade satélite de Brasília, em 1986, e que permanece, ainda, como ação exemplar para muitos que se envolvem com o trabalho de alfabetizar adultos no Distrito Federal e fora dele. O segundo cuida de mostrar

⁴ CABRAL, Amílcar. *CADERNOS Juventude e Cultura*. "Textos políticos de Amílcar Cabral". Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Escolar, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, 1976.





a situação de algumas nações indígenas e a forma como percebem as demais pessoas, governos e instituições e são percebidos por eles. As pessoas retratadas nos vídeos já não são as mesmas, tomaram seus rumos naturais na vida. Mas restam suas imagens, suas ações que insistem em permanecer nas fitas, até que o desgaste pelo uso e o próprio tempo se incumbam de apagá-las, como a situação real, sempre efêmera e fugidia, que deu origem a elas e que, há muito, não existe mais.

Encerro essa breve reflexão reafirmando que "as histórias apresentadas não se desenvolvem no tempo do programa [do filme, do vídeo], tiveram um tempo anterior e continuarão até um desenlace que os telespectadores não assistirão. A sua ação dramática, trágica ou cômica, com um valor de testemunho agregado, é apenas aludida. É a nossa inteligibilidade das linguagens audiovisuais que nos permite olhar cada um dos fragmentos da história apresentados e compreendê-los no seu caráter exemplar, em toda a sua extensão e complexidade"⁵.

⁵ COUTINHO, Laura Maria.
O estúdio de televisão e a educação da memória.
Brasília: Plano, 2003,
p.74.

PGM 4 - TEXTO 2

ATUALIDADE DO
PENSAMENTO
FREIREANO

MARIA
MARGARIDA
MACHADO¹

Revisar Paulo Freire em suas obras, retomando sua contribuição para o campo da alfabetização de jovens e adultos, é o que pretende este texto. Apontar as reflexões ainda tão atuais do livro *Pedagogia do Oprimido*, da década de 1960, e reafirmar as convicções do autor em *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, escritos na década de 1990, chama a atenção dos educadores de jovens e adultos para a atualidade do pensamento freireano no contexto da realidade brasileira.

O reencontro com Freire é a experiência de dialogar com quem produziu reflexões acerca da teoria e da prática na educação de jovens e adultos a partir de sua vivência, é o que ele mesmo chamava de "o saber de experiência feito". É, ao mesmo tempo, um convite para os professores que atuam em alfabetização e educação de jovens e adultos revisitarem e refletirem sua própria prática.

A *Pedagogia do Oprimido* representa uma síntese da compreensão da vida humana por Freire, construída num diálogo freqüente do autor consigo mesmo e com alguns interlocutores, com os quais teve a oportunidade de dividir a difícil experiência dos primeiros quatro anos de exílio no Chile. O método de elaboração, utilizando fichas que retratavam as reflexões prementes do autor, sobre o aprendizado entre as populações mais pobres da periferia de Pernambuco, confrontando e relendo esta realidade com o auxílio de autores como Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...

Distanciar-se do vivido para pensá-lo, buscar as ligações entre as tramas do cotidiano, elaborar uma interpretação da realidade, estes foram os passos seguidos por Freire que resultaram na visão de mundo por ele expressa no livro. Um conceito básico em sua obra é o do ser humano produtor da sua realidade, constituindo sua humanidade na relação com o outro, no diálogo

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

com o outro. Isto só é possível se este sujeito histórico reconhece a sua condição de oprimido e a necessidade de superar esta condição.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 1993, p. 30).

Na radicalidade do pensamento freireano está a ênfase na relação entre leitura do mundo e o engajamento no processo de mobilização e de organização para defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça, para toda e qualquer luta. No capítulo três do livro *Pedagogia do Oprimido* está um exercício de construção metodológica que visa contribuir com os educadores que buscam a educação como prática da liberdade. Não é uma tarefa simples fazer com que os educandos se vejam como sendo capazes de conhecer, da mesma forma como o educador é capaz de conhecer, e que entre os dois, ensinar e aprender são momentos deste processo maior de acessar e produzir conhecimento.

A busca da superação da educação bancária, para Freire, exige do educador que este esteja imerso na realidade onde está atuando, deixe-a revelar suas tramas e se posicione diante desta realidade. Comece por si próprio esta busca, identifique sua história de vida, reconheça os momentos em que viveu a condição de opressor e oprimido, reconheça-se enquanto ser de contradições, para poder ajudar os educandos a fazerem o mesmo. A forma como este educador mediatiza a produção de conhecimento dos educandos também é fator decisivo para contribuir para que estes de fato se reconheçam produtores de saber.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. (...) Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (Freire, 1993, p. 83).

Existem outros olhares importantes e necessários que podem ser feitos em *Pedagogia do Oprimido*. Esta é uma tarefa de cada alfabetizador e educador de jovens e adultos, que pode seguir o caminho do autor, que retomou diversas vezes suas fichas de anotações até chegar ao formato do livro publicado. Para Freire, retomar as fichas significava confrontar-se com o vivido e aprendido e reelaborá-lo; para nós, retomar a leitura do livro é deixar com que suas idéias provoquem inquietude no nosso fazer cotidiano de professores.

Paulo Freire, em 1992, nos apresenta um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido* no livro *Pedagogia da Esperança*. Já nas primeiras palavras do livro, Freire vai retomar o que considera ainda importante enfatizar a respeito da esperança:





Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas à pura cientificidade, é frívola ilusão. (...) O essencial é que a esperança precisa ancorar-se na prática (Freire, 1992, p. 10-11).

Esta obra representa um exercício de memória do seu caminho percorrido, retomando o início da profissão de advogado; o trabalho nos núcleos e centros sociais do SESI; a experiência do aprendizado com os pescadores, camponeses e trabalhadores urbanos, nos morros e córregos de Recife; o contato, no Chile, com os camponeses que já tinham uma clara consciência do opressor. Esta trajetória de vida resultou em *Pedagogia do Oprimido*: "o saber de experiência feito".

Um objetivo claro de Paulo Freire é reafirmar sua crença no homem enquanto produtor de sua história. Mesmo num contexto de tanto desalento, onde visões como a do fim da história, dos fatos imutáveis e da busca das soluções individualizantes para os problemas da humanidade, há de se afirmar a necessidade de busca de um radicalismo crítico. Mais do que isto, há de se colocar novamente em questão a natureza diretiva e política da educação, retomando aí o papel de educadores e educandos.

Uma contribuição importante de *Pedagogia da Esperança*, relendo *Pedagogia do Oprimido*, para alfabetizadores e educadores de jovens e adultos, é refletir sobre conceitos fundantes da prática cotidiana, como o de alfabetização:

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (Freire, 1992, p. 79).

No contexto em que tantas práticas de alfabetização de jovens e adultos são retomadas, induzidas inclusive pelo poder público, a pergunta é se conseguimos compreender o desafio proposto por Freire, de entendermos alfabetização para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo estes necessários e imprescindíveis. Se somos capazes de sair da armadilha de buscar a "receita ideal" para alcançar a alfabetização (começando por texto, por palavras, por frases...), e alcançarmos o sujeito cognoscente. O reencontro do educador e do educando enquanto sujeitos produtores de sua realidade.

Na reflexão de Freire, dialogando em muitas partes do livro com sua experiência enquanto Secretário Municipal de Educação em São Paulo, estão postas muitas outras questões que não foram superadas e se colocam ainda hoje para os educadores. Como superar a ideologia



autoritariamente elitista da formação dos educadores? Como buscar, enquanto profissional, o exercício difícil da humildade, da coerência, da tolerância, sem deixar de ainda assim ser crítico? Como entender o processo de definição de conteúdos, de construção do currículo enfim, como uma prática coletiva entre educadores e educandos?

De alguma forma, Freire recoloca estas e muitas outras inquietações presentes sobre a prática educativa, em sua última obra publicada antes de morrer, em 1997, a *Pedagogia da Autonomia*. Este "pequeno" livro (uma edição de bolso) sintetiza, num diálogo bastante pedagógico, direcionado aos educadores e educadoras, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança. Já tendo a certeza da grande contribuição de suas obras para a construção de uma pedagogia diferente no Brasil, Freire encerra suas publicações em vida, provando, mais uma vez, em *Pedagogia da Autonomia*, a importância do "saber de experiência feito". Fica um convite a cada alfabetizadora e alfabetizador para a leitura deste livro que motivará debates profícuos nos encontros de formação continuada.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 21ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PGM 5 - TEXTO 1**EXPERIÊNCIAS DE
ALFABETIZAÇÃO
DE PESSOAS
JOVENS E
ADULTAS "EM
MOVIMENTO"****JOSÉ BARBOSA
DA SILVA¹****TIMOTHY D. IRELAND²****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 concerto 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 consequências 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

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.

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, eqüitativa 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 frequentar 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 eqüitativo 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 CONFITEA), 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 construírem 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.



PGM 5 - TEXTO 2**RESPEITO
ÀS TRADIÇÕES****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 Himpêjxà, 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 $\frac{3}{4}$ 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.