

ECOLOGIA DE SABERES: O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI*

O artigo objetiva relatar uma experiência extensionista vivenciada por acadêmicos do 3º e do 4º ano do Curso de Pedagogia, que se inscreveram no Projeto de Alfabetização Solidária. No referido projeto, os acadêmicos tiveram a oportunidade de discutir e acompanhar as atividades que alfabetizadores desenvolviam em municípios parceiros do Programa de Alfabetização de Adultos. O projeto de extensão foi executado em duas etapas distintas. A primeira etapa, denominada formação dos formadores, aconteceu no espaço da Universidade. Nessa etapa a coordenadora do projeto desenvolveu atividades teórico práticas com os acadêmicos sobre o tema alfabetização de adultos, na perspectiva teórica de Paulo Freire. Na segunda etapa, denominada ecologia de saberes, os acadêmicos deslocaram-se para quatro municípios do Estado da Bahia, para promover atividades junto aos alfabetizadores de adultos locais. Essa ação possibilitou a promoção do diálogo entre o saber científico, que a universidade produz e os outros saberes provindos de diferentes culturas e diferentes experiências dos participantes do projeto.



This text presents an experience of extension lived by academics students of the 3rd and 4th grade of the Pedagogy Course, involved in the on Literacy Project of Solidarity, to develop the actions of initial background and supporting the Literacy Teachers in four municipalities of Bahia State. The extension project was executed in two different parts: teachers' background in which developed firstly theoretical and practical activities along the Pedagogy students about adults Literacy into the University and secondly named knowing ecology based on dialogs between scientific knowledge produced by University and others knowing coming from different cultures and experiences from academics students and Literacy Teachers.

En este artículo se relata una experiencia de extensionistas universitarios de 3º y 4º año del Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ponta Grossa, que se inscribieron en un Proyecto denominado “Alfabetización Solidaria”. Allí, los universitarios tuvieron oportunidad de discutir y acompañar las actividades que desarrollaban los alfabetizadores en los municipios asociados al Programa de Alfabetización de Adultos. El proyecto de extensión fue ejecutado en dos etapas. La primera, denominada formación de formadores, se desarrolló en el espacio de la universidad. Los coordinadores del proyecto desarrollaron actividades teórico prácticas con los universitarios sobre temas de alfabetización de adultos, en la perspectiva teórica de Pablo Freire. En la segunda etapa, denominada ecología de saberes, los universitarios se trasladaron a cuatro municipios del Estado de Bahía para promover actividades junto a los alfabetizadores de adultos locales. Esa acción permitió la promoción del dialogo entre el saber que producen las universidades y otros saberes promovidos desde diferentes culturas y diferentes experiencias de los participantes del proyecto.

Introdução

Em janeiro de 1997, foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária, o Programa ALFA-SOL-Alfabetização Solidária com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos do Brasil. Dessa forma, o principal foco de atuação do Programa era resgatar a dívida social do País com aqueles adultos que foram excluídos do sistema escolar regular, ao longo de sua trajetória de vida.

A execução do Programa exigia a formulação de uma parceria entre o Conselho da Comunidade Solidária, o Ministério da Educação e do Desporto, as Instituições de Ensino Superior (IES), as Empresas e as Prefeituras Municipais. Cada parceiro tinha um papel a desempenhar. A Comunidade Solidária responsabilizava-se em identificar e definir os municípios onde o Programa deveria ser realizado, fazer a articulação entre os parceiros (MEC, IEs, Empresas e a Prefeitura local) e



acompanhar o andamento das ações desenvolvidas pelos parceiros nos municípios definidos para desenvolver a ação. O Programa contava com uma equipe de avaliadores da Fundação Carlos Chagas e da Universidade de São Paulo (USP), que realizavam avaliações periódicas para levantar os resultados das ações desenvolvidas e realimentar o processo.

O caráter inovador do Programa era o entendimento do analfabetismo como um fenômeno social e escolar e que o enfrentamento da situação estava a exigir uma ação articulada entre governo, sociedade civil, empresas e instituições de ensino superior. Todos esses segmentos deveriam assumir responsabilidades, junto a essa população que foi excluída, historicamente, do direito de acesso a escola.

Considerar o analfabetismo como fenômeno social e escolar indica que o mesmo é produzido na escola e na sociedade. Portanto, nada mais justo de que os segmentos da sociedade assumam o compromisso de resgatar essa dívida social com esses excluídos.

Consideramos o analfabetismo como fenômeno escolar, na medida que a escola, ainda hoje, forma uma grande parcela de analfabetos: os expulsos, os reprovados sistematicamente e os que dominam o código escrito, mas não fazem uso das diferentes formas e possibilidades de ler e escrever. Vale dizer que a escola brasileira não

tem habilitado o aluno à práticas sociais letradas, em que a leitura e a escrita sejam vivenciadas na sua vida cotidiana. Por outro lado, o analfabetismo também é um produto social, porque além de ser um fenômeno generalizado na nossa sociedade ele atinge as camadas sociais constituída, em sua maioria, pelos pobres, as mulheres e os negros.. Esta população, quase sempre, está à margem de muitos dos direitos civis, pois está excluída dos bens materiais, dos simbólicos e dos políticos.

Na execução do Programa as prefeituras assumiam a tarefa de mobilizar os alfabetizadores e os coordenadores locais, organizar as salas de aula e inscrever e encaminham jovens e adultos para as classes de alfabetização. Exigia-se que o município formasse no mínimo 10 (dez) classes com de 20 (vinte) alunos/classe.

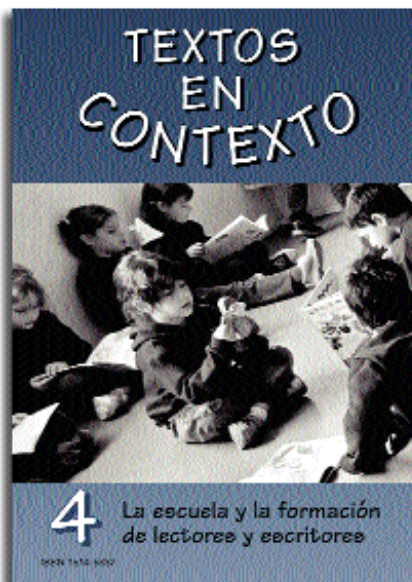
O Programa, levando em consideração a realidade dos municípios, não exigia coordenadores capacitados nas Universidades e nem alfabetizadores com formação docente.

O papel das Instituições de Ensino Superior (IEs), parceiras do Programa, era, justamente, fazer a formação em serviço, dos alfabetizado-

res e dos coordenadores locais. Os alfabetizadores, em sua maioria, não tinham o ensino médio completo. As IEs assumiam ainda a tarefa de acompanhar as ações desenvolvidas nas classes de alfabetização pelos alfabetizadores e a de avaliar os recursos físicos, materiais e pedagógicos do Programa para verificar se as prefeituras estavam cumprindo com suas obrigações, conforme o termo de compromisso assumido.

O papel das empresas privadas era o de garantir recursos financeiros para a alimentação, o transporte e a hospedagem dos formadores das IEs, no período de capacitação dos alfabetizadores do município e no acompanhamento das ações que o município estava desenvolvendo para resolver a situação de analfabetismo dos munícipes. As empresas assumiam também a responsabilidade pela remuneração dos coordenadores e alfabetizadores locais, em forma de bolsas, em que se levava em consideração o número de alunos de cada alfabetizador. Em função disso, havia um controle rigoroso da presença dos alunos nas classes.

O Programa foi desencadeado a partir de um projeto piloto, em janeiro de 1997, onde foram



Reimpresión

La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS

**Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar**

selecionados 38 municípios cujos indicadores sociais, segundo o Censo de 1991 do IBGE, apontavam taxas de 60% da população jovem como analfabetas. Teve, naquele momento, o acompanhamento pedagógico de 37 (trinta e sete) universidades. Entre elas, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Embora o PROGRAMA ALFASOL estivesse voltado especialmente para a alfabetização de jovens e adultos não exigia que as universidades parceiras tivessem tradição ou reconhecimento no desenvolvimento de ações e pesquisas na área de educação de jovens e adultos (EJA) até porque, grande parte das universidades brasileiras, não tem tradição na formação de professores para a EJA, e nem no desenvolvimento de programas que busquem o enfrentamento do fenômeno do analfabetismo. Para a UEPG essa parceria foi extremamente positiva, pois colocou na pauta da formação docente, ainda que em projetos de extensão, discussões teórico práticas sobre a alfabetização de jovens e de adultos.

1. A UEPG como parceira do Programa ALFASOL: antecedentes históricos

Desde 1997, a UEPG, através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), era parceira do Programa ALFASOL. Iniciou-se a parceria apenas com um município, Jacuípe, localizado no Estado de Alagoas.

A partir de 1998, houve a expansão da parceria com a adoção dos municípios de Mar Vermelho e Pindoba também do Estado de Alagoas.

Em 2001, a UEPG estendeu sua atuação com a adoção de três municípios no Estado de Alagoas: São Miguel dos Milagres, Marechal Deodoro e Jundiá; quatro municípios do Estado de Pernambuco sendo eles, Aliança, Buenos Aires, Casinhas e Camutanga e, ainda, quatro municípios do Estado de Goiás: Córrego do Ouro, Iporá, Santa Fé de Goiás e Palestina de Goiás.

A partir do Módulo XIII (2003), a UEPG continuou a parceria com o Programa ALFASOL, nos municípios de Atalaia, Pindoba, São Miguel dos Milagres, Anadia, Pilar, Viçosa e Cajueiro, todos do Estado de Alagoas.

No segundo semestre de 2005, a UEPG firmou o compromisso com quatro municípios do Estado da Bahia: Guajeru, Bom Jesus da Serra, Cafarnaum e Santa Inês e dois municípios do Estado de Alagoas com os quais já tinha parceria: Cajueiro e Pindoba.

Entendemos que é de suma importância as instituições de ensino superior estabelecer compromissos, com programas e projetos voltados para os muitos problemas locais e regionais da sociedade brasileira, pois essas ações estarão a exigir dos acadêmicos direcionar o seu olhar para uma realidade social, diferente daquela em que cotidianamente está inserido.

A parceria da UEPG com esse Programa possibilitou a esses acadêmicos, que estavam finalizando o curso superior, preocupados com a carreira, com as possibilidades de emprego, entrar em contato com outro universo cultural em que jovens da mesma faixa etária ainda não tinham concluído o ensino médio e estavam dispostos a serem alfabetizadores em função da possibilidade de obter uma remuneração temporária, uma pequena bolsa com valor irrisório. A relação estabelecida entre essas duas realidades permitiu, tanto os acadêmicos quanto os jovens alfabetizadores, rever as condições de desigualdade social, em que estavam inseridos, e ambos passaram a ter uma visão mais ampla, curiosa, politizada, contestadora, da realidade brasileira.

2. O Curso de Extensão: Alfabetização de Adultos

Assumimos a coordenação do Programa ALFASOL na UEPG em julho de 2005. Da coordenação exigia-se, enquanto representante da Universidade no Programa, executar a capacitação inicial dos alfabetizadores, inscritos nos municípios, e realizar quatro visitas para a formação continuada e o acompanhamento das ações, desenvolvidas pelos alfabetizadores em suas classes.

O termo de parceria com o Programa ALFASOL estabelecia que a Instituição de Ensino Superior (IES), neste caso a UEPG, realizasse um Curso de Capacitação Inicial, com a carga horária mínima de 40 horas, distribuídas no mínimo em 5 (cinco) dias.

Tal capacitação poderia ser realizada *in loco, in pólo ou na IES*. Fizemos a opção por

realizá-lo *in loco*, isto é, deslocamos os/as acadêmicos/as para os municípios parceiros: Guajeru, Bom Jesus da Serra, Cafarnaum e Santa Inês no Estado da Bahia.

Além desta formação inicial, a UEPG deveria programar quatro visitas de acompanhamento aos municípios, tendo por objetivos:

- realizar a capacitação continuada dos alfabetizadores, com carga horária mínima de 15 horas/visita;
- assessorar o alfabetizador e acompanhar a realização da avaliação diagnóstica, identificando o perfil inicial do alfabetizando e do alfabetizador;
- verificar a implantação das turmas, detectando problemas e encaminhando soluções;
- realizar o levantamento dos dados quantitativos: número de turmas em funcionamento, frequência dos alfabetizadores e dos alfabetizados;
- atualizar o cadastro dos alfabetizadores em caso de mudança;
- visitar as salas de aula, e assessorar o processo pedagógico;
- reunir-se com representantes do poder público local, incentivando a ampliação da oferta de vagas nas diferentes modalidades de ensino público, especialmente no fomento à implantação de salas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Com o objetivo de atender às exigências acima elencadas, propusemos um Curso de Extensão aos acadêmicos do 3º e do 4º anos do Curso de Pedagogia. No referido curso discutimos questões relativas à alfabetização de adultos na perspectiva teórica defendida por Paulo Freire.

O referido curso foi inscrito na linha de extensão alfabetização, leitura e escrita. Na descrição da referida linha havia um destaque para o desenvolvimento de programas e de projetos, voltados à discussão, ao planejamento, à implementação e à avaliação de processos de alfabetização e de letramento de crianças, jovens e adultos, visando à sua inserção social e à construção da cidadania. Além de voltar a

atenção ao desenvolvimento de estratégias de formação do leitor e do produtor de textos.

O curso de extensão, proposto e executado, teve duas etapas distintas entre si, mas complementares para o conjunto das ações desenvolvidas. Estas etapas serão aqui denominadas de Ação A e de Ação B.

Ação A: Formação dos formadores

A primeira etapa, denominada etapa inicial, foi constituída de 5 (cinco) encontros, de 4 (quatro) horas, que ocorreram de 11 a 15 de julho de 2005, das 18h às 22h, na Sala 120, do bloco B da UEPG, perfazendo um total de 20 horas.

Esta etapa tinha, como principal objetivo, desenvolver atividades teórico-práticas que possibilitassem instrumentalizar os acadêmicos, que se inscreveram no Projeto Alfabetização Solidária, para desenvolver as ações de formação inicial e de acompanhamento dos alfabetizadores de adultos, em quatro municípios do Estado da Bahia: Guajeru, Santa Inês, Bom Jesus da Serra, Cafarnaum.

Nesta etapa, os acadêmicos do Curso de Pedagogia, inscritos no Projeto, tiveram a oportunidade de participar de discussões e de reflexões sobre:

- contextualização e características do Programa ALFASOL;
- contexto histórico e político-cultural da Educação de Jovens e Adultos;
- concepções teórico-metodológicas no ensino da leitura, da escrita na EJA;
- concepções teórico-metodológicas da matemática na EJA;
- organização do espaço, do trabalho pedagógico e do tempo nas classes de EJA;
- questões curriculares e culturais.

Ação B: Ecologia de saberes

Denominamos ecologia de saberes as ações desenvolvidas com os acadêmicos que possibilitaram a promoção de diálogos entre o saber científico que a Universidade produz e os

outros saberes, dos participantes do projeto, provindos de suas diferentes culturas e experiências movendo-se na direção da educação popular. Esse procedimento é explicado por Paulo Freire quando afirma que

“não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.” (Freire, 2001: 15-16)

A ecologia de saberes pode ser entendida como ações que procuram uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. Segundo Santos:

“a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico que a universidade produz, e saberes [...] que circulam na sociedade.” (Santos, 2004: 76)

Adotar esta perspectiva de trabalho exige desenvolver um conjunto de práticas que convertem a universidade num espaço de interconhecimento onde os acadêmicos e/ou participantes de projetos, não estão exclusivamente ou necessariamente na condição de aprendizes.

Tomando a ecologia de saberes como eixo das ações, a segunda etapa se constituiu de encontros quinzenais, ao longo do segundo semestre/2005, ocorrendo aos sábados das 14 às 16h30min, perfazendo um total de 20 (vinte) horas.

Esses encontros tinham por objetivo aprofundar discussões, planejar novas ações junto aos acadêmicos, avaliar o trabalho desenvolvido, a partir dos relatos da experiência vivenciada, pelos acadêmicos, nos encontros de formação com os alfabetizadores e nas visitas às classes de alfabetização de adultos, nos municípios parceiros.

O primeiro encontro ocorreu em 6 de agosto de 2005, após a primeira viagem dos acadêmicos que tiveram, como tarefa, realizar a “capacitação inicial dos alfabetizadores” *in loco*.

Dois objetivos sustentavam as discussões nos encontros:

- 1) Relatar para o grupo a experiência que vivenciou na cidade parceira, enquanto formador de professores de alfabetização de adultos, avaliando as suas dificuldades e as do grupo, as classes de alfabetização que visitou e as impressões que teve do trajeto e da cidade que o acolheu.
- 2) Planejar ações para serem desenvolvidas junto aos alfabetizadores e/ou coordenadores locais, levando em consideração o diagnóstico elaborado, a partir do relato feito pelo acadêmico que desenvolveu a ação anterior na cidade.

Em síntese, o primeiro encontro do mês ocorria após a volta do acadêmico da viagem realizada, quando relatava as ações desenvolvidas, fazia uma avaliação do trabalho e do grupo com quem trabalhou.

O segundo encontro mensal ocorria no sábado seguinte, e tinha como objetivo planejar ações, levando em consideração o diagnóstico elaborado a partir do relato, feito pelo acadêmico que desenvolveu a atividade antecedente.

Assim, as ações subseqüentes, a serem desenvolvidas no município, eram planejadas pelo grupo constituído pelo acadêmico que já tinha desenvolvido uma ação no município, por aquele que ia dar seqüência ao trabalho do colega e pelos acadêmicos que aguardavam a sua vez, para fazerem a intervenção, no município, junto aos professores alfabetizadores.

Essa estratégia possibilitou formar uma corrente que surtiu efeito extremamente positivo, tanto para os acadêmicos quanto para os alfabetizadores nos municípios, propiciando perfeita integração entre as diferentes etapas do Projeto.

Para manter o vínculo afetivo dos dois lados, do acadêmico que trabalhou no município e dos alfabetizadores, com o acadêmico, que já tinha desenvolvido o seu trabalho, buscamos organizar as ações, dentro do projeto de extensão, de maneira que possibilitasse o envolvimento do acadêmico e dos professores, com os quais trabalharam, mesmo após o retorno da viagem.

Dessa forma, ao retornar do município, o acadêmico era co-responsável pelas ações sub-

seqüentes, a serem desenvolvidas no município onde ele trabalhou. Ele ajudava o colega, que iria dar prosseguimento ao seu trabalho, a planejar as ações e para não fechar o vínculo, enviava pelo colega cartas, pequenas lembranças aos alfabetizadores e aproveitava para apresentar, de forma positiva, o novo acadêmico (docente), através de cartas ou de gravação em fitas cassetes e/ou filmes.

Isso possibilitou criar uma rede de correspondência entre os alfabetizadores dos municípios e os acadêmicos da UEPG.

A chegada do novo acadêmico, no município, era aguardada com muita ansiedade, pelos alfabetizadores que ficavam esperando a lembrança que vinha do Sul.

Por outro lado, o acadêmico ficava na expectativa da volta do colega, para ouvir o relato e verificar o que os alfabetizadores tinham dito sobre ele ou sobre o trabalho havia realizado. Tinha clareza de que a avaliação do seu trabalho também passava pelas impressões do colega que deu continuidade ao seu trabalho no município.

O acadêmico, quando voltava do município, trazia para o colega, que o tinha antecedido, não só as informações de como o trabalho estava sendo desenvolvido, mas também vinha carregado de bilhetes, desenhos, cartas e de outras tantas lembranças, como frutas do lugar, doces, cachaça, licor, sementes de plantas que eram enviadas a ele pelos alfabetizadores do município.

Esta rede de correspondência ampliou-se. De repente, os acadêmicos começaram a receber cartas, através de seus colegas, dos alunos das classes de alfabetização que visitou, quando esteve no município.

3. Capacitação continuada

Constituída de quatro visitas mensais ao município, para formação continuada e para acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores em suas classes.

Os temas trabalhados na formação continuada foram definidos a partir das necessidades dos professores alfabetizadores. Necessidades estas, observadas pelos acadêmicos ou sugeridas pelo próprio grupo de alfabetizadores.

Nas avaliações feitas pelos acadêmicos, sobre o grupo de alfabetizadores, dos quatro municípios, as dificuldades na leitura de textos e na produção escrita era o que mais sobressaía.

A partir deste diagnóstico, em todas as visitas mensais, nas atividades desenvolvidas com os alfabetizadores, além daquelas que tratavam da compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos, destinava-se um tempo de trabalho para desenvolver uma oficina de leitura e escrita com os mesmos.

Nesse trabalho, privilegiava-se a leitura de textos literários, tanto narrativos quanto poéticos, a discussão dos textos e a produção escrita.

Visitas às salas de alfabetização

Foram feitas visitas às salas de aula para observação do trabalho desenvolvido pelos alfabetizadores e acompanhamento do processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alfabetizados.

Nas duas primeiras visitas, os acadêmicos observaram que os alfabetizados já estavam reconhecendo as letras do alfabeto, e a maioria já escrevia o nome, e se sentiam orgulhosos por isso. Relataram que os alunos tinham muita vontade de aprender. No entanto, um grande número de alfabetizados apresentava problemas de visão, em função da idade avançada e/ou das condições físicas e/ou materiais do espaço onde estava instalada a classe de alfabetização. As classes eram constituídas mais por mulheres do que por homens. Muitas alfabetizadas levavam seus filhos menores para a aula, pois não tinham com quem deixá-los, ou estes serviam como companhia para a caminhada de volta para casa que se dava no escuro, à noite. Este universo de homens e de mulheres não frequentou a escola no tempo regular, porque no local em que moravam não havia escola, ou porque tiveram que trabalhar desde muito cedo, para ajudarem aos pais; muitas mulheres justificaram, ainda, que para os seus pais, “mulher não precisava estudar”.

No momento das visitas, os alfabetizadores também apontavam as dificuldades que estavam sentindo para o desenvolvimento do seu trabalho com a classe. Ressentiam-se do excesso de faltas dos alunos, decorrente, segundo eles, do

capítulo da novela que os alunos não queriam perder, da ida ao culto na igreja evangélica, do atraso da volta do trabalho, do cansaço resultado do trabalho puxado do dia. Os alfabetizadores sentiam-se impotentes, para resolver as questões das faltas de seus alunos. Outro ponto que os angustiava era a inadequação dos espaços físicos. Principalmente na zona rural, os espaços eram improvisados, com iluminação deficiente, o que acentuava, ainda mais, as dificuldades visuais dos alfabetizandos. Reclamavam da falta de merenda e da ausência de material didático, bem como lápis, caderno, borracha e livros para os alfabetizandos. Os alfabetizadores reclamavam muito da heterogeneidade da classe. Alguns alfabetizandos encontravam-se na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo o trabalho de reconhecimento das letras do alfabeto e a escrita do seu nome; outros já formavam pequenas palavras, mas não elaboravam pequenas frases, e um número reduzido já conseguia ler e escrever frases curtas. As dificuldades dos alfabetizadores estavam assentadas no desconhecimento em programar atividades diversificadas para atender aos alunos, em seus diferentes níveis de conhecimento/aprendizagem.



Conforme o acadêmico diagnosticava o problema, eram programadas, em nossas reuniões, atividades ou proposição de discussão de temas a serem trabalhados com os alfabetizadores com o objetivo de instrumentalizá-los em aspectos teóricos e práticos que os auxiliaria na condução do trabalho docente.

Assim, para superar as dificuldades pedagógicas dos alfabetizadores, os acadêmicos desenvolveram atividades práticas e os orientaram para organizar os alfabetizandos em pequenos grupos, considerando, no agrupamento os diferentes níveis de aprendizagem. Em alguns momentos, poderiam fazer agrupamentos com os alunos de níveis diferentes de aprendizagem, para que os mais adiantados pudessem auxiliar àqueles que apresentassem mais dificuldades; em outros momentos, poderiam agrupar os alunos do mesmo nível e propor atividades diferenciadas aos grupos. Fizeram sugestões aos

alfabetizadores, para organizar um fichário com atividades de diferentes níveis de dificuldades, que a leitura e a discussão de textos, pelo alfabetizador e pelos alfabetizandos, fossem atividades cotidianas na sala de aula. Dessa forma, as aulas poderiam tornar-se mais dinâmicas e atrativas para o alfabetizando o que despertaria nele o desejo de vir para a aula.

Aos poucos, os alfabetizandos foram avançando no seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Na terceira e na quarta visita, já foi possível observar que a maioria dos alfabetizandos, ainda que não escrevessem utilizando a ortografia convencional, escreviam palavras e frases curtas. Uma parte já produzia textos mais longos. Todos já compreendiam os textos lidos pelos professores e participavam das dinâmicas de discussão com muito entusiasmo. É importante registrar, que nas visitas feitas pelos acadêmicos nas classes de alfabetização, eles deparavam-se com professores lendo contos, poesias, letras de música para os seus alfabetizandos. Muitos desses textos eram os mesmos que tinham sido trabalhados com os alfabetizadores nos encontros de formação.

Pelas visitas sistemáticas que os acadêmicos fizeram às classes de alfabetização, ao longo do semestre, puderam acompanhar tanto os avanços qualitativos da prática pedagógica do alfabetizador quanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alfabetizandos. Muitos dos alfabetizandos iniciaram, sem saber o próprio nome, e sem reconhecerem qualquer letra do alfabeto. No entanto, ao fim do semestre, muitos deles já sabiam ler e escrever pequenos textos, todos já sabiam escrever o seu próprio nome e já reconheciam as letras do alfabeto. A partir do momento em que os acadêmicos introduziram jogos de matemática para serem trabalhados com os alfabetizandos, eles começaram a escrever e reconhecer os números e a fazer pequenas operações. Todos mostravam-se satisfeitos com os seus progressos. Alguns alfabetizandos, os mais idosos, queixavam-se da falta de visão, e outros tantos, lamentavam não poder continuar os seus estudos por falta de classes de EJA.

Os acadêmicos também discutiam, com os gestores da secretaria municipal de educação (SME), as dificuldades, decorrentes de questões administrativas, que os alfabetizadores sentiam no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. Cabia à secretaria de educação resolver as questões da falta de merenda, das salas sem iluminação, na zona rural, o que prejudicava a aprendizagem dos alunos, dos quadros de giz que precisavam ser reformados. Os gestores da SME eram orientados, para estabelecer uma parceria com a secretaria municipal de saúde com o objetivo de realizar o exame de vista dos alfabetizandos, para implantar classes de EJA, com o objetivo de oportunizar aos alunos, que já sabiam ler e escrever, a continuidade aos seus estudos.

Ainda que durante todo o semestre, insistíssemos junto aos gestores municipais, para agilizarem o exame de vista e a aquisição de óculos para os alfabetizandos, não houve avanço nessa ação. No entanto, este era um dos grandes entraves que prejudicavam a aprendizagem dos alunos. Isto pode ser observado pelos depoimentos abaixo:

“Eu gosto muito do projeto. Só não estudo mais porque tenho problema de vista. Tenho vista muito curta. Tem dia que dá para escrever, tem dia que não dá e, não tem jeito.” (Sr. Gerson - alfabetizando de 66 anos)

“Eu não enxergo quase nada! É por isso que só faço garranchos. Mas, a vontade de aprender é tanta que eu fico até tola.”

Os depoimentos dos acadêmicos, que acompanharam os trabalhos em sala de aula, registram que este problema precisava ser encarado com muita seriedade por aqueles que assumiram o compromisso com o Programa ALFA-SOL.

“... um dos problemas detectados (...) durante as visitas em sala de aula foi o problema de vista. Fiz um levantamento dos alunos que freqüentavam a classe de alfabetização e detectei que de 4 (quatro) a 5 (cinco) alfabetizandos, por classe, tem problemas de vista e não mais do que duas destas pessoas têm óculos sendo que a metade com o tempo do exame vencido.” (acadêmico Moisés)

Além destes problemas apontados acima havia outros fatores que interferiam no proces-

so de aprendizagem dos alunos. A grande evasão dos alunos nos cursos era decorrente de fatores como:

- Alfabetizadores despreparados com nível de escolaridade baixo ou precária formação escolar. Muitos daqueles que se propuseram a alfabetizar o adulto apresentam dificuldades acentuadas na leitura e na escrita de textos.
- ◆ Espaços inadequados para o funcionamento das classes de alfabetização. As classes, muitas vezes, eram organizadas em locais inapropriados, espaços adaptados, sem luz e sem ventilação.
- ◆ Falta de material pedagógico e escolar. As prefeituras, muitas vezes, não dava a atenção devida ao Programa e eram displicentes na destinação de material pedagógico tanto para os alfabetizadores como para os alfabetizandos como caderno, lápis, borracha e livros. Em alguns municípios a merenda só foi regularizada após a intervenção do acadêmico junto ao secretário de finanças.
- ◆ Ausência de articulação entre as diferentes secretarias para dar conta das demandas sociais como a questão da saúde e da assistência aos alfabetizandos em relação a exames médicos, aquisição e óculos e remédios.
- ◆ Horários inadequados para a freqüência às aulas. Os alunos eram trabalhadores que saíam cansados de seu trabalho, chegavam tarde em casa e não conseguiam cumprir o horário das aulas.

Entendemos que, para a superação desses problemas, a alfabetização de adultos precisaria ir além da implementação de programas de impacto propagandístico, precisaria, sobretudo, estar atrelada a outros projetos de cunho social que traduzisse uma política de educação de adultos vinculada a um conjunto de medidas que promovessem a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira.

Dessa forma, defendemos que os projetos de alfabetização de adultos, devem ultrapassar ações politiquieiras implementadas por um determinado governo. Para isso, faz-se necessá-

rio, que os mesmos sejam encarados como políticas públicas, de cunho essencialmente social. Entendemos que o maior investimento social de um governo é o investimento em educação e que

“o enfrentamento conseqüente do analfabetismo no Brasil requer, de um lado, uma política global que conduza o País ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços; de outro lado, exige uma política educacional sistemática e de ação prolongada que priorize a universalização do ensino básico.” (Freire, 2001: 108).

Não podemos esquecer que as pessoas a quem se destinam os projetos de alfabetização são advindas das classes mais desfavorecidas da nossa sociedade. Os governos, a sociedade civil organizada e as universidades precisariam assumir o seu compromisso de resgatar esta dívida social que têm com as maiorias oprimidas e excluídas da sociedade brasileira.

Para concluir, apontamos duas sugestões:

a) a criação de uma bolsa de estudos para os alfabetizando que tiverem 100% de frequência no mês, no valor de 1/8 do salário mínimo, como estímulo para ele estudar e adquirir seu material de apoio como lápis, borracha, caderno, canetas e eventualmente, os óculos de que tanto precisam. Ao fechar o módulo do Curso, ele terá recebido 1 (um) salário mínimo.

Pode-se perguntar: Onde está a lógica disso? Todos nós achamos muito correto e normal receber bolsa de estudos ou ajuda de custo para fazer o mestrado e doutorado. Por que não dar uma bolsa simbólica para os que precisam ser estimulados a aprenderem a ler e a escrever?

b) a criação de um prêmio “Município Cidadão” para aqueles municípios que investem, de forma efetiva, na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, quem sabe, o depoimento da alfabetizada dona Alice, 70 anos, aluna do ALFA-SOL, lá no interior da Bahia, fique diferente e possa entender que o fato de estar aprendendo a ler, agora, não depende da “graça de Deus”, mas da vontade dos homens:

“... no meu tempo morava na roça. Lá não tinha professora. Agora estou na cidade, vim para a cidade quando tinha 37 anos. Já era casada e tinha sete filhos. É bem verdade, que quando eu cheguei aqui tinha escola, mas meu marido não deixava eu estudar e não tinha como deixar as crianças sozinhas. O meu marido morreu no ano passado, agora estou estudando graças à Deus. Estou alegre, estou escrevendo, já estou lendo. A professora é muito boa, legal, ela gosta de eu e eu gosto dela. Todos os alunos, pode perguntar, falam como eu todos gostam dela. Ela é muito paciente, gosta da gente tem prazer de ensinar e a gente tem prazer de aprender.” (Alice, 70 anos)

Referências bibliográficas

Freire, P. (2001). Educação de adultos – algumas reflexões. In: M. Gadotti, y J. E. Romão, **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. y Romão, J. E. (2001). **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez.

Santos, B. de Souza. (2004). **A Universidade no Século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en julio de 2009 y aceptado para su publicación en enero de 2010.

* Doutora em Educação pela UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas; docente do Curso de Pedagogia e do Programa de mestrado em Educação da UEPG-Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR; desenvolve atividades de pesquisas que tematizam as políticas públicas, as práticas e os saberes escolares.

Para comunicarse con la autora:
esaveli@hotmail.com.