

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/ MG: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA AÇÃO GOVERNAMENTAL

Elizabeth T. Silva¹
Fernanda B. Assis²
Fernanda M. Paula³

RESUMO: O presente texto apresenta a experiência de coordenação pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado em Uberlândia-MG, viabilizado pela Universidade Federal de Uberlândia. O Programa desenvolveu-se em dois eixos: 1) alfabetização de jovens e adultos com quinze anos ou mais, tendo como objetivo a efetiva alfabetização destes, com a manutenção do processo inicial de alfabetização; 2) capacitação dos alfabetizadores em duas frentes: formação inicial, antes do trabalho com os alunos, e formação continuada, durante o processo de alfabetização. No decorrer do programa, um grupo composto por quatro coordenadoras pedagógicas optou por realizar os encontros quinzenais em conjunto, visando um trabalho coletivo e reflexivo. Encontros quinzenais e coletivos tiveram os objetivos de trocar experiências já realizadas no campo de Educação de Jovens e Adultos; destacar a importância do professor/pesquisador; e promover a discussão política e teórica do programa em questão. Esses encontros não tiveram como objetivo julgar a prática dos alfabetizadores, mas, sim, oferecer subsídios que a orientassem e possibilitassem a sua investigação. A discussão sobre as ações pedagógicas no processo de alfabetização de jovens e adultos deve ir além do universo da sala de aula e confrontar-se diretamente a partir da realidade vivenciada por cada alfabetizando. À luz dos limites e possibilidades apresentados no desenrolar do Programa Brasil Alfabetizado, cabe aqui pontuar algumas premissas que teriam sido essenciais para o seu bom desenvolvimento: 1) O processo de ensino-aprendizagem e a interação alfabetizador/alfabetizando; 2) Recursos físicos, financeiros e materiais; 3) Consideração das experiências dos alfabetizadores na construção de programas de alfabetização.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
produção ou a sua construção*
(FREIRE, 1997, p. 25).

Introdução

O presente texto discorre sobre a experiência de coordenação pedagógica da primeira versão do Programa Brasil Alfabetizado. O Programa foi proposto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação/ Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), gestão 2003/2006, sendo viabilizado na cidade de Uberlândia e região pela Universidade Federal de Uberlândia.

Segundo as orientações gerais da SEEA, o Programa Brasil Alfabetizado desenvolveu-se em dois eixos: alfabetização de jovens e adultos com quinze anos ou mais e capacitação dos alfabetizadores. O primeiro eixo teve como objetivo a efetiva alfabetização de jovens e adultos, com a manutenção do processo inicial de alfabetização. O segundo eixo ocorreu em duas frentes: formação inicial, antes do trabalho com os alunos, e formação continuada, durante o processo de alfabetização.

Na formação inicial, os alfabetizadores receberam subsídios teóricos (debates, exposição

¹ Pedagoga.

² Psicóloga. Mestranda em Psicologia - Universidade Federal de Uberlândia.

³ Pedagoga. Mestranda em Educação - Universidade Federal de Uberlândia.

dialogada, trabalhos de grupos, oficinas pedagógicas, seminários, trocas de experiências) para sua ação pedagógica. Na formação continuada, ocorreram seminários mensais com a organização de encontros coletivos com os alfabetizadores e encontros quinzenais dos coordenadores pedagógicos com seus respectivos alfabetizadores para discussão e construção da ação pedagógica, tendo como referência as dificuldades enfrentadas pelo alfabetizador em seu cotidiano.

No decorrer do programa, um grupo composto por quatro coordenadoras pedagógicas optou por realizar os encontros quinzenais em conjunto, visando um trabalho coletivo que permitisse a reflexão e a investigação sobre a prática educativa.

Nesses encontros tivemos como objetivos: trocar experiências já realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, a fim de ampliar as possibilidades de práticas em sala de aula; destacar a importância do professor pesquisador/investigador; e promover a discussão política e teórica do Programa.

Com relação às trocas de experiências, todos os momentos foram significativos tanto para os alfabetizadores quanto para as coordenadoras pedagógicas. As ações realizadas pelos educadores e alguns textos de referência foram o ponto de partida para as reflexões.

Quanto à importância do professor/pesquisador, enfatizamos a necessidade deste refletir sobre a própria prática, levantando hipóteses dos alfabetizadores: O que é ser um professor/pesquisador? Você se considera um professor/pesquisador? Qual a importância de ser um professor/pesquisador?

Levando em consideração que a reflexão sobre a prática nem sempre atribui respostas positivas às perguntas reflexivas do professor, concordamos com Campos e Pessoa (1998, p.193), quando dizem:

É oportuno aqui salientar que, embora as atitudes do professor se constituam em práticas reflexivas, nem sempre essas atitudes se revestirão em resultados bem sucedidos. As probabilidades positivas serão maiores, mas não significa a infalibilidade dos seus efeitos. O professor reflexivo é falível. Quando as suas reflexões apontam caminhos e nesses caminhos as coisas não se dão como o esperado, eles não ficam em situação constrangedora em relação a eles mesmos. A disposição constante de abertura, de responsabilidade e dedicação os leva a um exame crítico da própria situação, na perspectiva de encontrar novos patamares para as respostas que procuram.

Nessa perspectiva, o acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores não teve como objetivo julgar a prática destes como boa ou ruim, mas, sim, oferecer subsídios e possibilitar a investigação das ações pedagógicas.

No que se refere à discussão política e teórica do Programa, procuramos promover espaços de discussão sobre as dificuldades encontradas pelos alfabetizadores para a viabilização das atividades. Dentre as reivindicações salientadas, as mais pertinentes foram: a escassez de recursos materiais, a forma de pagamento (recebimento bimestral), falta de um diagnóstico prévio sobre problemas oftalmológicos dos alfabetizados e a não garantia de continuidade do Programa de Alfabetização, previsto para apenas seis meses. Além disso, não foram destinadas verbas para o pagamento dos coordenadores pedagógicos, os quais trabalharam voluntariamente.

No decorrer do Programa, os alfabetizadores receberam um *kit* com materiais didáticos, contendo: lápis de cor, cola, folha sulfite, dentre outros. No entanto, esses materiais foram distribuídos com atraso e em quantidade insuficiente para a realização das aulas.

Quanto à forma de pagamento, os alfabetizadores receberam bimestralmente e com um desconto de 21% do valor da bolsa, o que inviabilizou o transporte para o local das aulas e encontros pedagógicos.

No momento de implantação do Programa, não foi realizado um diagnóstico prévio sobre os problemas oftalmológicos, o que acarretou sérias dificuldades em sala de aula. De um lado, uma parcela dos alfabetizandos não conseguia enxergar a escrita no quadro, e uma outra parcela nem mesmo conseguia enxergar a escrita no seu caderno. De outro lado, os alfabetizadores, além da responsabilidade de alfabetizar, depararam-se com problemas oftalmológicos dos alfabetizandos, o que deveria ter sido previsto, em se tratando de um programa de alfabetização de jovens e adultos.

Um outro fator que despertou a preocupação dos coordenadores, alfabetizadores e alfabetizandos, foi a não garantia de continuidade do Programa com a permanência dos mesmos educandos, uma vez que não acreditamos que um processo de alfabetização possa ocorrer em apenas seis meses e, além disso, as Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado dizem:

As práticas de alfabetização não podem se reduzir nem a atividades de transcrição e decodificação de letras e sons nem a memorizações dos sons e das letras, pois a leitura e a escrita não são atividades mecânicas, são atividades que envolvem pensamento e inteligência (2003, p. 2).

Sendo assim, o Programa deveria realizar-se em um tempo maior, privilegiando não só a leitura e a escrita, mas também uma formação política. Observou-se nos relatos dos participantes uma frustração de suas expectativas, pois, no momento em que os alunos começaram a resgatar o prazer de estar em sala de aula, o gosto pela leitura e pela escrita, a auto-estima e a estabelecer um vínculo mais próximo com o alfabetizador, o Programa finalizou-se. A equipe de coordenadoras que acreditou na eficácia de um trabalho coletivo aponta aqui alguns aspectos que merecem ser destacados.

Formação de alfabetizadores na perspectiva de uma educação para jovens e adultos

A formação de alfabetizadores constitui-se um aspecto importante quando se trata da alfabetização de jovens e adultos. Devido às suas peculiaridades, essa exige saberes mais específicos do educador sobre a realidade e as experiências dos educandos. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) elenca alguns saberes necessários à prática educativa: o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a reflexão crítica sobre a prática e o respeito à autonomia dos educandos, dentre outros.

Envolver o grupo de alfabetizadores na construção coletiva dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como eixo a história de vida e a história escolar dos alfabetizandos, torna-se de fundamental importância para a compreensão e o repensar da prática docente, suas formas de relação e os assuntos a serem tratados no processo de alfabetização.

Diante disso, a formação de alfabetizadores deve levar em consideração não só aspectos cognitivos, mas, também, sociais, culturais, políticos e econômicos tanto dos alfabetizandos como dos alfabetizadores, pois é na/pela interação entre ambos que o processo de ensino-aprendizagem se fará efetivo e significativo (VYGOTSKY, 1988).

Um projeto de formação de alfabetizadores, portanto, só se fará importante na medida em que tiver como referência a realidade dos educadores e respeitar suas experiências e saberes adquiridos pela formação e pelas práticas pedagógicas já desenvolvidas.

Quando se pensa na formação de alfabetizadores é preciso levantar questões referentes ao papel e à importância das dimensões cognitiva, afetivo-emocional e social do desenvolvimento

humano, bem como suas interações no contexto sócio-educativo. Além disso, é necessário que os formadores de alfabetizadores promovam uma reflexão sobre os papéis, funções e responsabilidades dos educadores em suas práticas pedagógicas, discutindo formas de intervenções na sala de aula.

O Programa Brasil Alfabetizado teve duas dimensões de ação: a alfabetização de jovens e adultos e a formação inicial e continuada dos alfabetizadores. É preciso ressaltar que ambas dimensões só se realizam em interação contínua e constante, ou seja, é impossível falar de ensino sem falar em aprendizagem e vice-versa. Os dois processos ocorrem simultaneamente e com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois quem ensina aprende, e o contrário também é válido (FREIRE, 1996). Tanto na formação inicial quanto na formação continuada de alfabetizadores é preciso primeiramente que se tenha claro qual é o referencial teórico norteador de seu trabalho.

No nosso entender, a concepção histórico-crítica, materialista-dialética ou histórico cultural permeou o projeto de formação de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado. Esta concepção supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade, proposta pela concepção liberal de homem e de educação e defende a possibilidade de que, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensa as transformações no quadro educacional e social (BOCK, 2000).

A superação de uma atitude imobilista diante das teorias e técnicas tradicionais nos conduz à adoção de uma perspectiva crítica sobre a relação do alfabetizando com suas capacidades, que são atravessadas pelos processos desencadeados no interior da sala de aula ou no ambiente escolar.

Nesse sentido, entendemos que as relações entre o processo de ensino e aprendizagem e as práticas escolares são indissociáveis e que a adoção de uma nova postura diante de questões educacionais exige dos alfabetizadores e dos formadores de alfabetizadores, rupturas teórico-metodológicas-filosóficas que nortearam suas práticas educativas.

Relação alfabetizador-alfabetizado: a chave para o processo de ensino-aprendizagem

O processo educacional possui vários fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso da relação alfabetizador-alfabetizando no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e à constituição da relação afetiva desses sujeitos, tais como: a política econômica e social do país, o papel dos fatores intra e extra-escolares na produção do fracasso escolar, a formação de alfabetizadores, entre outros. Nesse contexto, educando e educador são partes de um processo muito complexo. Portanto, é preciso falar em dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem e não em responsabilização de um único sujeito pelo fracasso escolar (PATTO, 1990).

Torna-se importante ressaltar que ensinar e aprender são processos interdependentes, que se relacionam a todo momento. Na Educação de Jovens e Adultos, professor e aluno constituem um par unitário, indivisível, e a aprendizagem é o resultado desse encontro. Além disso, educador e educando estabelecem entre si uma relação emocional/afetiva e solidária.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor constitui-se para o aluno em um ponto de apoio e referência para o enfrentamento dos conflitos do processo de aprendizagem, é ele também que compreende as necessidades do aluno, a fim de colaborar com seu processo de desenvolvimento e crescimento cognitivo, afetivo-emocional e social, tornando-se, assim, parceiro e agente transformador.

Por outro lado, o aluno permite ao professor a concretização de seu trabalho e seu aprimoramento profissional, pois, ao ensinar, o professor também aprende. A grandiosidade e luminosidade dos momentos de “insight” proporcionam boas surpresas, momentos de superação

dos alfabetizandos e de si mesmo.

No Programa Brasil Alfabetizado, percebemos que ensinar e aprender ultrapassaram a dimensão cognitiva. Conforme Mahoney (2000), o professor tem o importante papel de mediar o processo de construção do aluno como uma pessoa integrada e o ambiente escolar foi o meio propiciador de uma formação integradora tanto da pessoa do professor como da do aluno.

O contexto escolar e a sala de aula tornaram-se, tanto para o alfabetizando como para o alfabetizador, espaços de concretização dos fenômenos educativos e suas características, o que contribuiu para a otimização do ensino-aprendizagem, entendido como complexo processo de trocas culturais. Diante disso, torna-se de extrema importância elaborar e executar políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que garantam tanto a infra-estrutura física e econômica, quanto as possibilidades de participação na sociedade de forma crítica, autônoma, reflexiva, em que educando e educador se percebam como sujeitos transformadores de sua realidade.

A avaliação no processo ensino-aprendizagem

A avaliação é uma constante no dia-a-dia do ser humano. Em todos os aspectos nos avaliamos e somos avaliados, em nossas relações sociais, no cotidiano escolar, nas relações de trabalho. As avaliações têm, em geral, os objetivos de conduzir ao crescimento e nos classificar como capazes ou incapazes, adequados ou inadequados. Como protagoniza Paro: “A avaliação, por sua vez, não é um fenômeno exclusivo do meio educacional, mas condição mesma de realização da vida humana” (PARO, 2001, p. 33).

Tradicionalmente, nas escolas, mesmo nas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, temos uma avaliação classificatória e, conseqüentemente, excludente. Uma avaliação que valoriza a memorização, a transmissão de conteúdos, classifica os alunos por meio de avaliações quantitativas e excluindo do processo aqueles que não conseguiram obter o resultado esperado, contrariando a proposta de avaliação processual.

No entanto, uma nova visão de avaliação tem estado presente em autores como Paro (2001), Vasconcellos (1998) e pesquisadores da área, que retomam o conceito de avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a proposta de avaliação não se baseia em notas ou conceitos classificatórios e, sim, na investigação do como e do por quê o aluno está aprendendo ou não.

Uma avaliação processual e diagnóstica tem como objetivo subsidiar a prática pedagógica, isto é, trabalhar a avaliação como processo contínuo que implica considerar todos os aspectos que interferem na construção do conhecimento. Além disso, implica a necessária reflexão do alfabetizador sobre sua ação, respeitando as diferenças e pluralidades do grupo escolar, bem como o tempo de aprendizagem de cada aluno para a sua consolidação enquanto sujeito autônomo e transformador da própria realidade.

Conforme as Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado, o alfabetizador deveria registrar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, para, a partir daí, estabelecer e/ou redimensionar as ações norteadoras do trabalho pedagógico. Como meio de registrar as produções escritas, foi solicitado aos alfabetizadores que arquivassem uma produção escrita por mês de cada alfabetizando, visando analisar os avanços na exposição e articulação de idéias nos textos produzidos.

Os alfabetizadores tiveram autonomia para instrumentalizar suas avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem. Muitos utilizaram-se de ditados, leituras coletivas, construção de textos, bingos de palavras e frases e, até mesmo, a auto-avaliação.

A auto-avaliação merece aqui ser destacada pelo fato de refletir alguns dos problemas da

Educação de Jovens e Adultos: a baixa auto-estima dos alfabetizandos e o medo da classificação. Foi necessário um trabalho de valorização deste alfabetizando enquanto ser humano, capaz de ampliar sua leitura de mundo, indo além do ensino da leitura e da escrita.

Apesar do medo da classificação, alguns dos alfabetizandos apresentavam a necessidade de serem avaliados por meio de uma prova. Isso refletiu a idéia de prova como única forma de medição e verificação da aprendizagem.

A equipe de coordenadores pedagógicos do programa elaborou um instrumento para avaliar o alfabetizando nos aspectos coletivo e individual. Este instrumento teve como objetivo verificar o desenvolvimento dos alfabetizandos durante o processo de alfabetização nos aspectos cognitivo, afetivo-emocional, social e motor.

Os instrumentos de avaliação elaborados consideraram aspectos quantitativos, visando possíveis pesquisas e qualitativos e diagnosticar a necessidade ou não da continuação do Programa para os alfabetizandos que não concluíram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, concluímos que a avaliação do processo de alfabetização deve considerar os vários aspectos que podem contribuir ou não para a sua efetiva realização, levando em consideração os momentos de aprendizagem de cada alfabetizando, a construção do processo de conhecimento de forma dialética e crítica, a relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e até espirituais que fazem parte da experiência de cada alfabetizando e também do alfabetizador. Estes aspectos, geralmente, são deixados em segundo plano e muitas vezes são determinantes da forma como o processo de alfabetização se constitui e se constrói.

Considerações finais

A discussão sobre as ações pedagógicas no processo de alfabetização de jovens e adultos deve ir além do universo da sala de aula e confrontar-se diretamente com a realidade vivenciada por cada alfabetizando. À luz dos limites e possibilidades apresentados no desenrolar do Programa Brasil Alfabetizado, cabe aqui pontuar algumas premissas que consideramos fundamentais ao bom desenvolvimento de um programa de alfabetização: 1) O processo de ensino-aprendizagem e a interação alfabetizador/alfabetizando; 2) Recursos físicos, financeiros e materiais; 3) Consideração das experiências dos alfabetizadores na construção de programas de alfabetização.

Em primeiro lugar, o processo de ensino-aprendizagem se dá pela interação entre educador e educando, de maneira que é impossível pensarmos em ensino sem aprendizagem e em aprendizagem sem ensino. Desse modo, quando falamos em processo de alfabetização, devemos considerar os vários aspectos que podem contribuir para a sua efetiva realização. Dentre esses aspectos, destacamos a importância de uma ampla preparação e capacitação de educadores não só para o ensinar, mas também para o aprender, como nos diz Ferreiro, “realfabetizar os professores alfabetizadores” (1992, p.48).

Em segundo lugar, tivemos como um entrave financeiro o fato de o alfabetizador ser remunerado pela quantidade de alunos, entre 15 e 25, presentes em sala de aula. Os alfabetizadores levantaram a necessidade de receber uma bolsa fixa, que garantisse o rendimento mensal previsto. Além disso, os recursos físicos e materiais deveriam atender às necessidades para a realização das atividades.

Em terceiro, é preciso considerar as experiências de alfabetização realizadas nos vários espaços, respeitando as peculiaridades locais. Os programas elaborados pelos órgãos públicos normalmente são apresentados de forma pronta e acabada, sem a participação efetiva dos agentes educativos, que podem contribuir de maneira significativa, tendo como referência as suas ações pedagógicas e práticas cotidianas.

Vale ressaltar que os itens abordados foram separados para uma melhor exposição, mas se interrelacionam e interferem de maneira decisiva na prática educativa de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenelle. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.; FIORENTINI, Dário; GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 183-206.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MAHONEY, Abigail A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: MAHONEY, Abigail A. e PLACCO, V. M. N. de Souza. **psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.
- Ministério da Educação/Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo**. Orientações gerais do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 20 de agosto de 2003.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 33-47.
- PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa L. da e TANAMACHI, Elenita de R. (Org.). **Psicologia e educação: Desafios Teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole... [et all]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S. F. C. de (Org.) **Psicologia Escolar: ética na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, ALB, 1998.
- FONTANA, R. A. C. (2000). **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. CADERNOS CEDES. Campinas, SP, 50, p. 103-119.
- HERNANDEZ, F. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- _____. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.