

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO (TOPA) NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BA

Jussara Borges da Silva¹

Edna Furukawa Pimentel²

Claúdio Pinto Nunes³

Resumo: O presente artigo aborda um estudo que procurou investigar se os pressupostos teórico-metodológicos do programa Todos pela Alfabetização (TOPA), tem efetivamente influenciado a prática pedagógica do professor alfabetizador no processo de ensino no município de Tanhaçu-Ba. Participaram da pesquisa onze alfabetizadores do Programa TOPA da zona urbana do município. A pesquisa envolve a investigação da prática pedagógica desses alfabetizadores no intuito de refletir acerca de como os objetivos propostos pelo programa tem se efetivado, ou não, em sala de aula. Investigou também, de que forma a capacitação recebida e o livro didático disponibilizado estão contribuindo para viabilizar o processo de alfabetização dos educandos para tentar compreender as principais dificuldades, avanços e contradições que estão presentes na prática pedagógica destes alfabetizadores. Como metodologia optou-se por uma pesquisa de campo na abordagem qualitativa, com a utilização dos instrumentos de entrevistas semiestruturadas e observações. Os dados desta pesquisa indicam que na prática pedagógica dos alfabetizadores tem prevalecido uma tendência mecanicista, sendo aderidas as metodologias sem se preocuparem com seus pressupostos, não ocorrendo dessa forma, uma análise crítica da prática pedagógica, tendo em vista a relação teoria-prática.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica, educação de jovens e adultos, formação de professores.

Introdução

Discutir Educação de Jovens e Adultos é algo necessário, pois o público atendido sempre foi oriundo das camadas populares. O descaso com o alto contingente de pessoas analfabetas neste país perdura desde o Brasil Colônia, que com a chegada dos jesuítas a preocupação com a formação elementar se concentrou nas crianças, com poucas iniciativas que atendessem as pessoas jovens, adultas ou idosas.

Conforme o censo de 1920, período em que ocorre o êxodo rural, o índice de analfabetismo chega a aproximadamente 72% no Brasil. Percebe-se então, que seria necessário pensar em um sistema educacional voltado para a EJA na tentativa de suprimir este alto índice de analfabetismo da população. A partir de então, varias campanhas tomam conta

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Internacional do Delta, Especialista em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela UESB, mestranda em Educação pela UESB. E-mail: jussara.borges@yahoo.com.br

² Graduada em Filosofia (1996) e Pedagogia(1997) pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Nesta mesma Universidade cursou Especialização em Administração Escolar: Gestão Participativa(2000). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1998), mestrado em Educação e Pesquisa - Université Du Québec À Chicoutimi (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), tendo realizado estágio doutoral na Universidade de Coimbra (2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB)

do país, ganhando força maior a partir da década de 60 quando surge no cenário brasileiro um dos maiores defensores da educação para jovens e adultos, o educador Paulo Freire.

Freire começa a difundir seu pensamento pelo país, e, assim, escreve vários livros, dentre eles: Educação como prática da Liberdade (1981), Educação e Mudança (1983), Pedagogia do Oprimido (1984), que subsidiam até hoje, os cursos de capacitação de professores da EJA. Neste contexto, o Programa Todos pela Alfabetização, parece ser mais uma tentativa embasada no pensamento Freiriano. Esse programa, implantado desde 2007 pelo governo da Bahia, parece ser mais uma tentativa de diminuir os altos índices de analfabetismo, uma vez que tem como objetivo principal promover educação de qualidade para a população de jovens e adultos e assegurar seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural.

Neste contexto, é interessante atentarmos para o alto índice de analfabetos que atingem a população baiana. Segundo dados do IBGE, a taxa de analfabetismo recuou somente 0,1 ponto percentual na comparação entre 2007 e 2008, aponta também, que chegou até mesmo a haver um aumento no número absoluto de analfabetos adultos, que passou de 14, 136 milhões para 14, 247 milhões. Dados como esses, levam-nos a refletir e questionar a respeito da EJA no país bem como sobre os programas que vem sendo criados pelos governos Federal, Estadual e Municipal ao longo das décadas para suprir tal déficit.

Diante de inúmeras políticas, programas, mobilizações, o que continua a nos inquietar é o fato de não termos clareza de quais fatores colaboram para a permanência dos altos índices de analfabetismo. Seria a ausência de políticas públicas efetivas para esta modalidade? Talvez a precariedade de investimentos quanto à infra-estrutura dos Programas? A precária e frágil formação dos alfabetizadores? Diversas questões precisam ser analisadas no intuito de construirmos possíveis alternativas que modifique a realidade desses educandos, historicamente tão excluídos.

Neste sentido, este texto analisa a prática pedagógica do professor alfabetizador do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), buscando compreender de que forma os princípios sinalizados no Programa, no livro didático adotado, na formação obtida pelos professores alfabetizadores se realizam na prática cotidiana do alfabetizador.

Prática Pedagógica dos Alfabetizadores: Diferentes Perspectivas

Toda educação é um ato político uma vez que estão embutidas nelas atitudes, valores, crenças e que consciente ou inconscientemente, indica uma tomada de consciência

diante da sociedade que se pretende construir. Esta tomada de consciência reside na teoria adotada pelo alfabetizador, ou seja, na idéia de mundo, de sociedade e de ser humano que este põe em prática no contexto da sala de aula. Desta forma, as atividades educacionais não podem depender só da boa vontade ou da boa intenção do educador e nem tão pouco podem ser reduzidas a meros métodos e técnicas soltas, estas devem ser precedidas de pressupostos teóricos básicos bem delineados que irá possibilitar ao educador a consistência de sua prática.

Moura (1999) aponta que no contexto das práticas educativas da EJA, os alfabetizadores utilizam-se de uma verdadeira “salada” teórico-metodológica envolvendo desde o emprego dos métodos tradicionais, perpassando por Freire, e alguns já introduzem elementos abordados por Ferreiro assim como os conhecimentos de Vygotsky. Esses fatores contribuem para a inconsistência recorrente da prática pedagógica dos alfabetizadores da EJA, que diante deste distanciamento e muitas vezes, desconhecimento dos referenciais teóricos, acaba não se apropriando de um referencial teórico norteador, ocasionando muitas vezes, uma prática pedagógica insuficiente para atender as demandas dos educandos.

Neste contexto, Moura (1999) demonstra ser imprescindível entender que além de teoria norteadora é preciso que esta seja iluminada pela prática, uma vez que, teoria e prática caminham juntas. A esse respeito, Moura (1999, p 62) aponta que,

O processo de alfabetização exige uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que é retratada ou expressa a partir de dois contextos dialeticamente relacionados. Um contexto teórico, que pressupõe o autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento que dialogam a partir dos conhecimentos e sobre a realidade. E o contexto concreto, em que os fatos dão: a realidade social em que se encontram os alfabetizandos que, no processo dialético se transforma no objeto de conhecimento sobre o qual se dialoga e os sujeitos se alfabetizam.

Tais compreensões são fundamentais à medida que conhecer a realidade onde estão inseridos os sujeitos é fundamental para que realmente ocorra o processo de alfabetização de forma crítica. O aluno jovem e adulto já possui uma “bagagem” cultural ao entrar no processo de ensino formal, cabendo ao professor apossarem-se destes saberes para levá-lo a construção do saber epistemológico reflexivo, abstrato e lógico que possibilite a construção da consciência crítica².

O sujeito ao produzir determinada ação sem que essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário estará, mesmo que inconscientemente, produzindo uma idéia de práxis, ou seja, ele tem consciência de que sua atividade prática não é puramente

² Freire (1996) compreende a conscientização como a tomada de posse da realidade a qual o sujeito irá olhar criticamente para a realidade no intuito de conhecê-la para inseri-los criticamente na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, o desvelamento da realidade opressora e de outro, a ação sobre ela para modificá-la.

mecânica. E nisso decorre a unidade teoria e prática. Nesse sentido, um educador ao praticar a ação na sala de aula, mesmo sem ter um aporte teórico norteador, já possui a consciência sobre as razões e as conseqüências de suas ações. Partindo dessa constatação Pimentel (2007, p. 69) chama a atenção para a relevância da unidade teoria e prática constatando que,

Apesar da relevância da prática como produtora de saberes, não se pode negar que a mesma pode se beneficiar muito do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. Hoje, o conhecimento científico não é mais visto como única forma de instrumentalizar a prática por meio da sua aplicação. Mas esse conhecimento pode e deve ser ressignificado no intuito de contribuir para melhor qualificar a ação docente.

A autora chama a atenção para a necessidade de uma maior aproximação entre teoria, prática e realidade escolar, tendo em vista que o contexto escolar é complexo e dinâmico necessitando, assim, de ações que dê conta dos diversos impasses surgidos diariamente. Entretanto, será que os alfabetizadores estão sendo preparados para lidar com essas adversidades? E no caso do Programa TOPA que se configura numa capacitação inicial de 60h, será que esta realmente prepara os alfabetizadores para refletirem sobre sua prática e a partir disso modificá-la?

Estas questões precisam ser repensadas, uma vez que, sem conhecer seu referencial teórico assim como sua prática, esses alfabetizadores estarão aplicando em sala uma prática utilitária à medida que irá faltar-lhes uma visão mais ampla das finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade quanto à fragilidade de sua prática.

A Realidade Concreta das Salas de Aula: A Prática Docente em Foco

O contexto da sala de aula é o espaço onde o trabalho docente torna-se evidente. É neste espaço que o educador cria e recria sua prática pedagógica, sendo mostrados todos os sentimentos, pensamentos e posicionamentos assim como sua metodologia e avaliação do ensino. Todo este espaço representa os pensamentos e ações de pessoas que estão presentes em um único espaço almejando conhecimento, e no caso específico da EJA, tentando recuperar o acesso à educação, escola, negada socialmente durante anos.

A partir daí foi possível perceber a importância de verificar o que realmente vem ocorrendo nas salas de aula e nesse sentido, averiguar, com as observações, como se efetiva a prática pedagógica dos alfabetizadores do Programa TOPA em Tanhaçu. Para isso, procuramos buscar nas salas de aula indícios das abordagens teóricas assim como os desafios

e contradições presentes neste contexto. Tomando os princípios teóricos e práticos trabalhados durante as aulas e analisando as entrevistas e observações, pudemos identificar os alfabetizadores envolvidos neste estudo, seguindo as seguintes abordagens metodológicas: quatro alfabetizadores que mais se aproximaram da abordagem tradicional (Tales, Tânia, Tina e Thaís); três da abordagem humanista (Helena, Helen e Haidê), três da abordagem Sócio-cultural (Sophia, Selma e Sarah) e apenas uma alfabetizadora que, apesar de apresentar resquícios de diversas abordagens, não foi possível identificar um tipo de abordagem predominante (Ilda).

É interessante ressaltar que essa classificação resultou da compreensão de que não há prática pedagógica totalmente “pura”, sem a influência de mais de uma abordagem, no entanto, procuramos caracterizá-los a partir da tendência que mais se sobressai durante o fazer pedagógico.

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos. A educação nessa abordagem é vista como um produto uma vez que os modelos a serem alcançados já estão pré-estabelecidos. Saviani (1997), ao caracterizar a abordagem tradicional, identifica-a como pedagogia tradicional. Ensina que “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento de marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Assim, a relação professor-aluno ocorre verticalmente, sendo o professor quem detém o conhecimento e o aluno o receptor.

Observando a prática do alfabetizador Tales, foi possível constatar esta abordagem como a que mais se aproxima do fazer pedagógico. Constatamos a relação vertical a qual permeia o processo ensino-aprendizagem. A postura do alfabetizador em sala revela a confusão teórica que o professor se encontra, pois, reproduz o que aprendeu durante seu processo de alfabetização assim como também, transfere para os jovens e adultos as formas de trabalhar com crianças. Por não conhecer os pressupostos que embasam seu referencial teórico, acaba por utilizar métodos analíticos³, sintéticos⁴ e mistos⁵ sem compreender as concepções que o embasam.

³ O método analítico consiste no ensino da leitura iniciada pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.

⁴ O método sintético parte da leitura das “partes” para o “todo”. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

⁵ O método misto consiste na utilização do método analítico-sintético ou vice-versa.

Assim como Tales, a alfabetizadora Tânia, apesar de afirmar que “[...] eu procuro trabalhar sempre com a realidade dos alunos e procuro sempre ta valorizando a linguagem deles...”, na prática, esse depoimento não se sustenta, pois durante nossa observação, presenciamos o seguinte acontecimento: a aula segue com uma atividade de matemática em que é ensinado aos alunos como resolver contas de multiplicação. Durante a explicação, apenas a alfabetizadora fala, ao passo que os alunos estão totalmente dispersos, não sendo solicitado em momento algum a participação. Ao termino da explicação é posto no quadro-de-giz contas de multiplicação sem nenhum enunciado ou questões problemas.

Muito próxima da percepção da professora Tânia, quanto à visão que se tem da ação pedagógica baseada na realidade dos alunos da EJA, a professora Tina se expressa da seguinte forma: “Ah! Eu procuro sempre trabalhar com meus alunos através do contexto deles, pois assim eles aprendem mais fácil. Outro dia mesmo eu trabalhei com um cartaz sobre a dengue e eles gostaram bastante”.

Entretanto, a prática da professora se distancia muito do que ela aborda no seu discurso. Durante a observação da aula, a atuação da professora ocorre da seguinte forma: a aula é iniciada com uma conversa informal sobre o que foi feito durante o dia do educando. Em seguida, é solicitado aos alunos que escrevam no caderno o nome da escola, a data, o nome da professora e o seu nome. Posteriormente pediu para escrever no caderno os numerais de 0 a 45 para a realização de um ditado de palavras. Estas palavras são selecionadas aleatoriamente. Não é disponibilizado tempo para que os alunos possam perceber e assimilar os sons das palavras assim como, não é repetida a palavra mais de duas vezes.

Outra alfabetizadora que, apesar de tentar trabalhar com o contexto histórico e social dos alunos, acaba preponderando em sua prática pedagógica à abordagem tradicional, é a alfabetizadora Thais. Nesse sentido, identificamos que, na sua prática, estão presentes, não integralmente, os cinco passos herbatiano⁶: preparação, apresentação, comparação e assimilação, da generalização e por último, da aplicação.

É interessante ressaltar que um fato bastante pertinente ocorrido com os alfabetizadores que ensinam com ênfase na abordagem tradicional é a seqüência de atividades, pois a maioria destes dá mais destaque aos conteúdos de português e matemática, sendo sempre trabalhadas atividades retiradas de cartilhas e livros didáticos do ensino

⁶ Herbart caracteriza o método tradicional em cinco passos: preparação (recordação da lição anterior), apresentação (apresentação de um novo conhecimento), comparação e assimilação (assimilação do novo conhecimento apresentado e a comparação do novo com o velho), da generalização (identificação dos fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido) e por último, da aplicação (as “lições para casa”). Mais detalhe vê: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

fundamental I. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais, predominando, dessa forma, as regras impostas pelo professor. Não há em momento algum a predominância dos pressupostos sinalados pelo programa TOPA que se baseiam na proposta freiriana e sócio-construtivista do conhecimento.

O segundo grupo por nós identificados, apesar de ter alguns resquícios da abordagem tradicional, o que mais se prepondera é a humanista. Nessa abordagem o enfoque é o sujeito e não mais o professor, como foi possível identificar na tradicional. O professor em si não transmite o conteúdo, sendo um “facilitador da aprendizagem” (MIZUKAMI, 1989, p. 38). O referencial teórico desta corrente, segundo Mizukami (1989) tem origem no trabalho Rogers (1972). A esse respeito, Santos (2005, p. 23) aponta que,

O enfoque rogeriano enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada. Nesse contexto, o professor deve ser um “facilitador da aprendizagem”, ou seja, deve fornecer condições para que os alunos aprendam. (...) os conteúdos de ensino são vistos como externos e assume papel secundário, privilegiando-se o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, as alfabetizadoras: Helena, Helen e Haidê caracterizam muito bem essa abordagem, uma vez que foi constatado através das observações, um “afrouxamento” das normas disciplinares, ocorrendo a não-diretividade e o incentivo aos educandos de permanecer na escola.

Apesar de na abordagem humanista citar-se a importância da valorização do aluno tal qual ele é, torna-se imprescindível que o educador compreenda que só a valorização desse fator não é suficiente, é preciso, pois, oferecer subsídios para que ele possa desenvolver sua autonomia. Nesse sentido Neill apud Mizukami (1989, p. 46) expõe que, “na educação, o desenvolvimento intelectual não é o bastante. A educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, considerando-se as necessidades psíquicas da criança”. Depreendendo dessa forma, a importância de se trabalhar o intelecto, e não somente o emocional, como foi percebido nas observações das três alfabetizadoras.

No terceiro grupo de professores, Selma, Sophia e Sarah, foi possível perceber em suas práticas, a proposição de atividades que desafiavam o aluno a pensar, a refletir, a questionar e construir sempre novas aproximações do seu objeto de conhecimento. Identificamos assim, que a relação pedagógica dessas alfabetizadoras, apesar de não se desvincularem totalmente da abordagem tradicional, predomina na maior parte do tempo na ótica da abordagem sócio-cultural, enfocando o aluno e a necessidade de se trabalhar com a

realidade e a valorização da linguagem e da cultura. Estes professores assim se manifestaram a respeito da questão:

“Para realizar as minhas aulas eu procuro trabalhar com a realidade do aluno de forma a considerar as palavras geradoras, como expõe Freire, para trabalhar de forma contextualizada e interessante para que assim possa despertar no aluno o gosto em aprender a ler e escrever”. (Selma)

“Eu preparo as minhas aulas de acordo com a realidade dos meus alunos, levando em consideração o que eles querem aprender, os conteúdos que eles acham mais urgentes no momento. Apesar de nem sempre conseguir dar minhas aulas dessa forma, eu tô sempre procurando agir dessa forma”. (Sarah)

“Eu sempre dou minhas aulas com base na realidade dos meus alunos e também procuro valorizar sua fala e maneira de se expressar. Acho que assim a aula fica mais interessante”. (Sofia)

Tais posições nos remetem à proposta sócio-cultural na qual o professor é visto como um facilitador da aprendizagem que procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada de forma que, através da análise crítica de seu contexto, o educando consiga produzir cultura. Nessa relação, professor e aluno interagem na construção do processo de conhecimento.

Nesta abordagem a elaboração e o desenvolvimento estão ligados ao processo de conscientização. Para isso faz-se necessário uma ação educativa que tenha o homem como sujeito da educação, levando-o a refletir sobre si mesmo e sobre o meio em que ele vive conduzindo-o a uma tomada de consciência. Além disso, a concepção da relação professor-aluno dá-se de forma horizontal e não imposta. Segundo Mizukami (1989, p. 99) “para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. (...) o homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo”.

Nesse sentido, estas três alfabetizadoras, ainda que timidamente, procuram despertar nos seus alunos tais habilidades. Compreendemos que a prática dessas alfabetizadoras representa um avanço, visto que, dos onze sujeitos pesquisados, apenas estas conseguem desenvolver um fazer pedagógico mais consistente e voltado, ainda que timidamente, para a proposta do programa.

Todavia, algo que nos inquietou foi o fato dessas três conseguirem realizar uma prática pedagógica totalmente diferente dos outros sujeitos, sendo que as adversidades, tais como: falta de infraestrutura, falta de material didático, pouco conhecimento na área, dentre outros fatores, são iguais para todos, o que contribuiu para que essas ações pedagógicas fossem diferentes dos outros?

Por fim, temos a alfabetizadora Ilda a qual não foi possível determinar o tipo de abordagem, uma vez que, durante as observações e a entrevista, não foi plausível distinguir a preponderância de uma abordagem. Sua prática pedagógica é repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo sempre um caráter debilitado ao se fundamentar em modelos pré-estabelecidos. A esse respeito, durante as observações, percebeu-se que a alfabetizadora permanece alheia aos problemas vividos em sala de aula, se utiliza a todo o momento, de atividades pré-estabelecidas nos livros didáticos do ensino fundamental. Veiga (1989, p. 20) define essa ação como prática pedagógica acrítica. Dessa forma,

Uma didática acrítica é cheia de modismos e de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os seus pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas vinculam. Enfim, não questionam os seus fins pedagógicos e sociais. As atividades de sala de aula giram em torno de conclusões extraídas dos compêndios.

Percebeu-se durante as observações que a prática da alfabetizadora Ilda não se propõe a criar e nem produzir uma nova realidade uma vez que a consciência se faz presente de forma debilitada, não havendo assim, espaço para uma análise crítica da prática pedagógica assim como dos fatores que constituí a educação e sua importância para autonomia dos sujeitos.

A prática pedagógica aplicada dessa forma descompromissada e desinteressada acaba por desencadear num processo de alfabetização “pobre” e simplista, “propiciando aos alfabetizados no máximo a escrita do código alfabético, na maioria das vezes, esquecido ao longo do tempo” (MOURA, 1999, p. 34). Nesse sentido, Candau (1996, p. 87) chama a atenção para a necessidade dos educadores buscarem novos meios de rever suas ações pedagógicas uma vez que,

Ao educador não cabe mais a postura de neutralidade. Acrescenta-se, inclusive, que esta é sempre falaciosa, na medida em que, sob uma falsa aparência de neutralidade, se fica a serviço da permanência da dominação. Da mesma forma, outro não pode ser o compromisso assumido pelo educador senão o de explorar as contradições que se manifestam também no educativo. Caso contrário, a reprodução tende a se manter. Para a efetivação deste compromisso não existem fórmulas mágicas ou receitas prontas. Só o fazer-refletir poderá indicar os caminhos, os rumos desta práxis transformadora.

O que por ora concluímos é que da forma como têm sido compreendidas as teorias pedagógicas, dificilmente possibilitará a alfabetização dos sujeitos para sua atuação na sociedade como cidadãos críticos e participativos, pois o processo de constituição dessa

autonomia só realmente se efetivará quando os alfabetizadores se apossarem dos saberes fundamentais para trabalhar com a EJA, assim como, através de cursos de formação mais duradouros e consistentes. Seguindo essa linha de pensamento, Moura (1999, p. 75) aponta que, “o papel do alfabetizador problematizador é junto com os educandos buscar as condições em que se dê a superação de conhecimentos no nível do senso comum, da experiência feita, pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do conhecimento lógico, sistematizado e, portanto científico”.

A partir dessas reflexões e dos dados apresentados, constatou-se que apenas 27% dos alfabetizadores pesquisados conseguem se aproximar, ainda que debilmente, da proposta do Programa TOPA. Apesar de demonstrar algum avanço, há ainda muitos desafios a serem vencidos no que tange ao perfil dos alfabetizadores, a uma fiscalização mais abrangente e rigorosa do programa, ao material didático disponibilizado, e, principalmente, na compreensão da prática pedagógica dos alfabetizadores.

Assim, entendemos ser fundamental a compreensão da prática pedagógica como prática social, tornando-se um elemento mediador entre os saberes que os educandos possuem e a os conhecimentos da leitura e da escrita. Portanto, o aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, é necessário advir como método dinâmico, com o qual alfabetizandos e alfabetizadores buscam compreender a prática social.

Breves Considerações

Este estudo contribuiu para uma melhor reflexão sobre as abordagens pedagógicas estabelecidas pelos docentes que atuam na modalidade da EJA, no programa TOPA. Parece-nos cabível ressaltar que a participação desses sujeitos foi fundamental nesse processo, para compreendermos os principais desafios, avanços e contradições que permeiam esse programa no município de Tanhaçu.

Assim, o presente estudo nos possibilitou uma melhor leitura e interpretação dos impasses que permeiam o Programa: a) o processo de seleção dos alfabetizadores, uma vez que não é feita nenhuma escolha minuciosa a fim de delimitar um perfil para esses educadores; b) carga horária de sessenta horas insuficientes para a formação de alfabetizadores realmente capacitados para compreender a dinâmica das salas da EJA, somando-se a isso, o agravante de que a maioria dos educandos, não possuía nenhuma experiência em educação, assim como, conhecimentos básicos acerca dessa modalidade de ensino; c) falta de espaço adequado para a realização das aulas visto que não foram

disponibilizadas escolas, o que ocasionou na improvisação das salas nas residências dos alfabetizadores, d) a falta de material didático, sendo que foi disponibilizado pelo programa somente o livro didático; e) falta de uma política de continuidade, pois apenas seis ou oito meses não são suficientes para os educandos realmente se alfabetizarem, sendo preciso por isso, uma educação permanente e não de caráter compensatório; e, por último, não menos importante, f) a falta de formação continuada para os alfabetizadores prosseguirem nos estudos para atuar de forma crítica e consciente do seu papel na sociedade.

Tais contradições levam-nos a refletir acerca da política desses programas, uma vez que são de caráter imediatistas em que são gastos um montante de dinheiro, mas que, no entanto, não estão sendo significativos para acabar com o alto contingente de analfabetos do nosso país e especialmente, da Bahia. Acerca disso, fica o questionamento: não seria o momento de rever as políticas públicas em torno da EJA a fim de criar medidas de caráter permanente?

Acreditamos que não é adotando uma postura imediatista nem “maquiando” a realidade das salas de aula que iremos contribuir com a melhora do ensino público, especialmente da EJA. Compreender e considerar o sentido da importância de formar professores que respeitem as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto é tarefa primordial.

Um programa de educação, por essa razão, não pode ser avaliado apenas por sua vontade política, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Nesse sentido, a educação de adultos está condicionada as possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de jovens e adultos se não levarem em conta essas premissas estão a meio caminho do fracasso, sobretudo se esses fatores não forem trabalhados no curso de formação.

Parece-nos que o TOPA ainda não conseguiu viabilizar sua proposta pedagógica, uma vez que ainda prepondera no programa à prática tradicional, entretanto, há também algumas práticas pedagógicas que avançam, como é o caso das três alfabetizadoras, Selma, Sophia e Sarah. Contudo, dificilmente, um programa com esses impasses conseguirá realmente dar conta de alfabetizar.

O que se percebe através dessa pesquisa é que não é feita nenhuma seleção dos alfabetizadores que irão atuar no programa, o que ocasiona, por vezes, no condicionamento de práticas mecanicistas e acríticas uma vez que, o alfabetizador não possui conhecimentos necessários para alfabetizar. Não se trata somente de uma aquisição de teorias ou práticas

isoladas, mas como aponta Vásquez (1977, p. 245) a práxis compreendida como “ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada”.

Daí decorre o fato de não ser capaz de medir a qualidade da educação dos adultos pelo saber sistematizado e fragmentado que foram assimilados pelos educandos. Ela deve ser medida pela capacidade que estes educandos tiveram de manifestar suas opiniões na sociedade. O educador da EJA não deve e não pode ser ingênuo nem espontaneísta, mas aquele que através da cultura popular dos educandos conseguirá formar sujeitos críticos e autônomos, como propõe Freire.

Referências

BAHIA, Secretaria do Estado. **Programa Todos pela Alfabetização - TOPA**. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa/htm>. Acessado em: 13/03/2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EDU, 1986.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Análise das Teorias Pedagógicas e das Práticas Docentes no Cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista – BA**. João Pessoa, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SANTOS, Roberto Vatan. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. In: **Integração**, nº 40, jan/mai, 2005, p. 19-31.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____ **as concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, agosto, 2005, p. 01-38.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. **A Prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1989.