



ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DEMOCRÁTICA

Elaine Cristina Leite¹
Gisele Silva Hames²
Ivone Shultes Silva³
Thiago Carlos da Costa⁴
Wanderléa Pereira Damásio Maurício⁵

RESUMO

O presente artigo traz como temática o processo de alfabetização dos Jovens e Adultos, sob uma perspectiva/um olhar crítico em meio à sociedade contemporânea que se diz democrática. O mesmo teve como objetivo promover a reflexão e o diálogo, através de interações e atividades propostas, sobre a criticidade dos sujeitos da EJA. Para tal, a metodologia escolhida foi a de uma pesquisa de campo em uma instituição pública da Rede Municipal de São José/SC, com duração de catorze semanas, das quais, oito foram destinadas às observações e as outras seis, para as intervenções pedagógicas. Escolhemos como público-alvo os sujeitos da EJA que estão em fase de alfabetização. Trouxemos, como base teórica, alguns autores consagrados como, por exemplo, Paulo Freire (1921; 1996; 1997) e Moacir Gadotti (2008), e outros, como Antônio Nóvoa (2011), Dermeval Saviani (1944) e Suzana Schwartz (2010), a fim de respaldar os estudos realizados. Fundamentados nestes autores e subsidiados por nossas intervenções, apresentamos brevemente nossas análises, em que expomos nossos olhares como futuros professores à luz das teorias estudadas e contempladas pelas respostas das atividades propostas aos sujeitos estudados. Ao final, de modo conciso, trazemos nossas considerações finais sobre aquilo que compreendemos, observamos e de que participamos coletivamente. Assim, entre os dados obtidos, podemos citar que: os sujeitos da EJA aprendem com mais facilidade quando são instigados e/ou estimulados pelo professor; para que haja uma boa formação docente, é interessante que o professor atue na sala de aula levando em conta a realidade dos alunos, respeitando suas individualidades. De maneira geral, acreditamos que essa foi uma pesquisa relevante e que vale a pena ser discutida e ponderada.

Palavras-chave: Criticidade. Democracia. Educação de Jovens e Adultos.

¹ Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia do USJ

² Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia do USJ

³ Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia do USJ

⁴ Acadêmico da 8ª fase do curso de Pedagogia do USJ

⁵ Doutora em Educação, UNISINO/RS, Professora da Disciplina de Estágio Curricular no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José/SC, usj.wanderlea@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que o mundo contemporâneo em que estamos inseridos está cada vez mais exigente quanto à escolaridade. Assim, em meio a este mundo, taxado pela sociedade como individualista, eis que surge também a possibilidade de uma sociedade que não mede esforços, nem poupa tempo para ajudar o próximo, mais especificamente, as pessoas excluídas.

Dados do IBGE (2010) confirmam que ainda há 15,5 milhões de analfabetos Jovens e Adultos no Brasil, ou seja, há tantas pessoas ainda que não estão incluídas no processo de escolarização.

Estes sujeitos também têm sonhos, ideais, fazem seus projetos de vida e almejam realizar e/ou conquistar algo na vida. Mesmo assim, a sociedade capitalista e que se apresenta individualista parece não se importar com eles, fazendo, muitas vezes, pouco caso deles, desmerecendo-os, desvalorizando-os, quando não estão desqualificando esses sujeitos.

Entretanto, esses jovens e adultos que, por vezes, são literalmente excluídos da sociedade e/ou da vida social, por diversos fatores, estão se conscientizando de que necessitam ir à busca de seus sonhos, de seus objetivos. E para conseguir isto, estão voltando para a escola, para a sala de aula, decididos a estudar muito, se esforçar ao máximo e se dedicar com todas as forças para alcançar seus objetivos, participando do processo de aprendizagem por meio da escola, tornando-se sujeitos críticos e pertencentes a esta sociedade.

O conceito de democracia surge no meio educacional de maneira gradativa. De acordo com Saviani (1944), “a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais” (SAVIANI, 1944, p. 86). Assim, compartilhando da visão do autor, trouxemos essa temática para trabalhar com os sujeitos da EJA, a fim de conscientizá-los de que são cidadãos com direitos e deveres, e que devem ser devidamente respeitados.

Segundo Freire (1996, p.15), “ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conta seus achados de maior exatidão”, ou seja, o significado de criticidade vai além das percepções do senso comum, ser crítico, significa ter um olhar apurado, deixar despertar dentro de si a curiosidade e o interesse pelas situações da vida cotidiana. Já a consciência crítica, segundo Pinto (1909, p. 60), “é a representação mental do mundo exterior e de si,

acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação”.

Este artigo tem por finalidade levar o leitor a uma reflexão sobre a temática abordada, de modo que ele possa se conscientizar de que todas as pessoas têm os mesmos direitos, as mesmas chances, as mesmas oportunidades, e é através desta igualdade de direitos, que abordamos, de modo conciso, o tema relativo à Educação de Jovens e Adultos e sujeitos críticos.

O objetivo principal foi o de promover, através de interações e atividades propostas, a criticidade dos sujeitos da EJA, tendo o diálogo e a reflexão como estratégia.

A partir desta perspectiva, trazemos nossa pergunta norteadora, que é a seguinte: de que maneira será possível construir junto aos sujeitos da EJA um olhar crítico, em meio a uma sociedade que se diz democrática, mas que tem alguns comportamentos de autocracia, tirania ou alienação?

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com duração total de 14 (catorze) semanas, sendo feitas 8 (oito) observações participantes e 6 (seis) intervenções pedagógicas em uma instituição pública da rede municipal de São José/SC. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da classe de alfabetização da EJA. Acredita-se que este trabalho tem uma relevância significativa para a sociedade, porque assim, talvez, desperte nas pessoas seu senso reflexivo e elas se conscientizem de que todos nós somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres, independentemente de posição ou classe social ou nível cultural.

2 PRIMEIROS ACHADOS TEÓRICOS

Historicamente, a educação de jovens e adultos nunca foi vista com bons olhos pela sociedade e até mesmo pelo governo, e até poucos anos não se dava atenção alguma para a EJA, existindo até mesmo uma política governamental cujo conteúdo rebaixava a educação de jovens e adultos, como se ela não tivesse qualquer importância. Constavam dos documentos oficiais frases como: “Os analfabetos mesmos não demandam alfabetização” ou então: “A alfabetização não influi no rendimento das pessoas e nem na busca por um emprego”. E outra que surpreende ainda mais: “Para os governos, o investimento é muito maior do que o retorno” (GADOTTI, 2008, p. 20).

A partir destes trechos, podemos perceber que o próprio governo não acreditava na EJA, mesmo sabendo que a educação é dever do Estado. Gadotti (2008), em seus estudos, diz que a Educação de Jovens e Adultos contribui para a superação das lacunas que ao longo dos anos os Governos produziram ao não empreender políticas que pudessem ofertar estudos para várias gerações de cidadãos que estiveram ausentes do processo educacional, o que somente traz benefícios para toda a sociedade. Por essa razão, o autor fala que devemos priorizá-la.

Porém, essa lamentável realidade da EJA está sendo aos poucos transformada para melhor, porque o Ministério da Educação (MEC) está estudando e analisando uma reorientação curricular (uma vez que a escola pública nunca foi pensada para educar os adultos, e sim crianças), e por esse motivo, necessita passar por esse processo para poder se preparar devidamente para facilitar o acesso e principalmente a permanência dos sujeitos dentro da sala de aula. De acordo com esta proposta do MEC (2002), o documento propõe o seguinte:

- Uma estrutura adequada da escola para a EJA;
- Um projeto político-pedagógico que inclua a EJA;
- Uma concepção de EJA que estabeleça a sua especificidade não como uma carência (“suplência”) de algo, mas como um direito e uma “modalidade de educação básica”. (GADOTTI, 2008, p. 23).

Neste sentido, é perceptível que, aos poucos, as políticas públicas estão tomando consciência de que a EJA é extremamente importante e que ela merece ter uma estrutura adequada para poder atender com qualidade os sujeitos que a frequentam.

Algumas Políticas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e o Plano Nacional da Educação (PNE/2000), já contemplam muitos jovens e adultos que retornam aos estudos. Porém, a permanência dos mesmos na escola ainda é um problema que precisa ser superado.

Essa proposta é concebida como um desafio para as autoridades, visto que é preciso dedicar um tempo apropriado para que essa reorientação curricular e escolar se concretize, pois é necessário e urgente que essas ideias sejam devidamente amadurecidas e, desse modo, as mudanças necessárias possam ocorrer.

Nosso sistema educacional, infelizmente, é vertical, ou seja, não existe uma relação de igualdade de direitos entre as autoridades e a população, o poder político dita as ordens e a população pode somente aceitar, o que desfavorece o envolvimento das pessoas,

priorizando a burocracia existente. Sobre a questão democrática e o sistema educacional, Gadotti afirma que:

Para que as escolas possam aderir a esse novo desafio, voluntariamente, com autonomia, elas precisam ser respeitadas. Democracia é respeito, é levar em conta as pessoas e o que elas fizeram e fazem. É respeitar o que já existe, a experiência de cada um, de cada uma. Na verdade, todas as escolas públicas querem enfrentar as inúmeras dificuldades e barreiras que existem para construir essa nova “**escola pública de adultos**”, mas querem que sejam respeitados os diferentes contextos e propostas. Cada escola tem sua história, encontra-se em determinado tempo institucional que é preciso ser respeitado. (GADOTTI, 2008, p. 24).

Diante disto, é imprescindível que cada sujeito seja respeitado, independentemente de sua cultura, seus valores, sua posição social ou seu nível cultural ou de escolarização. Por falar em respeito, existe um aspecto que vale a pena ser levado à reflexão quando falamos em perspectiva de Educação de Jovens e Adultos, que é o da concepção da EJA, isto é, conceber os sujeitos da EJA conforme suas necessidades, fugindo de uma visão infantilizada de alfabetização dos mesmos e da diferenciação de se educar um jovem e um adulto.

É inadmissível que um adulto possa ser visto e tratado como uma criança, e também é necessário distinguir as necessidades e a realidade de um jovem e de um adulto. Paulo Freire (1921), em seu método, já alertava sobre estes equívocos, mesmo assim, Gadotti fez questão de reafirmar os alertas do educador:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno por meio de uma metodologia que resgate a importância da sua biografia. Temos que considerar o que distingue um jovem de um adulto. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (GADOTTI, 2008, p. 27).

De fato, este zelo é fundamental para que ocorra uma educação de qualidade, que seja a mais justa, respeitosa e democrática possível. Saber aceitar as diversidades de cada sujeito, sua individualidade e, principalmente, o tempo que cada pessoa dispõe para aprender, é um elemento essencial para uma sólida e prazerosa relação de ensino e aprendizagem e para isto, nada melhor do que afugentar uma pedagogia tradicional, com um método mecânico de alfabetização, como é discutido e defendido por Freire.

Paulo Freire (1921) buscava um método de alfabetização que fosse contra os antigos métodos tradicionais/mecânicos; ele procurou trazer para a sala de aula algo estimulador,

prazeroso, visto que não é fácil, depois de um dia inteiro na jornada de trabalho, sentar e “ouvir o professor falando”. Freire (1921) queria trazer para seus alunos a própria realidade deles, proveniente da sua cultura, pois acreditava que, se os conteúdos que fossem trabalhados com eles não partissem dessa realidade, a aprendizagem se tornaria mais difícil. Neste sentido, Freire (1921) não era a favor dos abecedários, pois dizia que eles “pretendem oferecer a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua própria alfabetização” (FREIRE, 1921, p. 22). Ele pretendia reduzir também o número de palavras geradoras, fundamentais e indispensáveis para a aprendizagem e compreensão da língua silábica dos sujeitos, por isso dizia que não necessitava de muitas palavras geradoras (40, 60 ou mais), entre 15 e 20 palavras geradoras já eram suficientes para alfabetizar conscientizando.

Para aplicar o método que pretendia desenvolver com seus sujeitos, Freire elaborou 5 (cinco) fases: 1ª fase: A “descoberta do universo vocabular”; 2ª fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular; 3ª fase: A criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha; 4ª fase: Elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho; 5ª fase: Elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Na sequência, apresentamos detalhadamente cada uma delas.

- a) 1ª fase: “Descoberta do universo vocabular” – consiste em reter as palavras com que os sujeitos mais têm vínculos, palavras que estão diretamente ligadas à realidade deles, que têm algum significado emocional ou particular, especialmente as palavras que estão vinculadas ao conhecimento profissional deles. Esta fase produz muita riqueza, tanto para os educadores como para os educandos, uma vez que são estabelecidas relações porque os conteúdos trabalhados vão de encontro à linguagem popular deles e acabam revelando alguns sentimentos, tais como esperança, frustração e ansiedade. Assim, essas palavras/temas geradores (as) devem nascer a partir da realidade, da cultura dos sujeitos.
- b) 2ª fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular – deve obedecer a determinados critérios, tais como o da riqueza silábica, das dificuldades fonéticas e o do conteúdo prático da palavra. Esses critérios semiológicos possuem um elevado grau sintático (riqueza fonética) e semântico (intensidade da relação entre a palavra e o seu significado), segundo Freire (1991).

- c) 3ª fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha – trata-se dos desafios que são apresentados ao grupo. São situações problemáticas, devidamente codificadas (escritas), com elementos que levam à decodificação (leitura) pelos sujeitos do grupo, sob a supervisão do coordenador.
- d) 4ª fase: Elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho – têm apenas a finalidade de auxiliar o coordenador, sem exigências ou rigidez.
- e) 5ª fase: Elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras – quando todo o material já estiver preparado e os coordenadores devidamente treinados, inicia-se efetivamente a alfabetização. (FREIRE, 1991).

Quando a primeira palavra geradora é apresentada aos sujeitos, faz-se um debate sobre ela, com o intuito de decodificá-la e não de memorizá-la. Depois disso, após mostrar a mesma palavra separada em sílabas, inicia-se a visualização das famílias silábicas, que são estudadas, num primeiro momento, isoladamente. Freire cita como exemplo a palavra geradora “tijolo”, que foi escolhida, pois entre os sujeitos, havia um que trabalhava na construção civil. Depois de apresentá-la, estudaram-se, em detalhes, todas as famílias silábicas que constituíam a palavra.

Este método de alfabetização visa contemplar o resgate da chamada “bagagem cultural” dos sujeitos (adultos), de modo a fugir dos métodos tradicionalistas e decorativos. Assim, “para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos” (FREIRE, 1991, p. 26). Por isso é que conscientização e alfabetização devem sempre estar interligadas, como já dizia Paulo Freire, para quem as duas são inseparáveis e “Todo o aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (FREIRE, 1991, p. 27).

A conscientização de que Paulo Freire fala tem como foco principalmente “o homem brasileiro, o homem iletrado, o homem do povo com sua maneira própria de captar e de compreender a realidade captação e compreensão de tipo especialmente mágico” (FREIRE, 1991, p. 28). Esta conscientização tem por finalidade proporcionar alguns benefícios para o homem como, por exemplo, a lucidez da existência de dois mundos – natureza e cultura; a mediação das relações e comunicações entre os homens; a aprendizagem de leitura e escrita;

o papel que o homem ocupa no mundo – reconhecer que são sujeitos e não simples objetos, etc. Sob esses aspectos, os sujeitos acabam compreendendo que a ausência de conhecimento é muito relativa e que não existe de fato uma ignorância que seja complementar absoluta.

3 CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA

O presente artigo relaciona-se a uma pesquisa de campo que teve por objetivo geral promover, através de interações e atividades propostas, a criticidade dos sujeitos da EJA, mediante o uso da estratégia do diálogo e da reflexão. Foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de reunirmos os principais teóricos que abordam e discutem o assunto. Para a abordagem do problema, optamos por uma pesquisa qualitativa, que pondera dados analíticos em seu processo de pesquisa. Nosso público alvo foram os sujeitos de uma turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a pesquisa foi realizada em uma instituição pública da Rede Municipal de São José/SC.

4 ANÁLISE E REFLEXÕES

Para as análises foram consideradas as observações e os registros de diário de campo, além das práticas pedagógicas por meio de um planejamento de trabalho. Neste sentido, foram consideradas duas dimensões de análises: 1) aprendizagem; 2) formação docente.

4.1 QUANTO À APRENDIZAGEM

Nesta dimensão, quanto às observações e intervenções, exploramos o contexto das atividades realizadas e apresentamos as propostas de ações, como a elaboração de cartazes e socialização posterior, além de trabalharmos com um material concreto (panfletos de supermercados), para que eles pudessem comparar as variações dos preços estabelecidos.

Percebemos que as observações sobre o conceito de Matemática provocaram, nos sujeitos da EJA, um pouco de receio, tanto quanto a escrita. Então, a partir disso, tomamos a iniciativa de produzir uma aula envolvendo democracia que foi o nosso tema norteador, além da matemática.

Democracia envolve direitos, correto? O salário mínimo é um direito. Então, ao iniciar a aula, falamos sobre o salário mínimo como um direito, como uma forma de

sobrevivência. Falamos sobre a história do salário mínimo (seu surgimento), como funciona em alguns países, e sobre o nosso (brasileiro) salário mínimo atual. A questão que trouxemos para provocá-los e levá-los ao debate no decorrer da aula foi a seguinte: conseguimos sobreviver como nosso salário mínimo?

Para discutir com eles sobre esta questão, trouxemos uma reportagem sobre o salário. Após o vídeo apresentado, alguns sujeitos foram dando suas opiniões sobre a questão da sobrevivência. Cada um pôde expressar suas ideias e estratégias que utilizam para ter uma melhor qualidade de vida. Acreditamos que é necessário o questionamento, as indagações pertinentes aos sujeitos, criando o espírito crítico e inovador. Pinto nos explica bem a concepção crítica, quando evoca que:

A concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence, em virtude de ser a única que é capaz de oferecer o conteúdo e o método mais eficaz para a instrução (alfabetização, escola secundária, universidade) da criança e do adulto, tendo em conta aquelas finalidades. (PINTO, 1982, p.63).

Trazendo aos sujeitos a realidade do contexto em que estão inseridos, fazemos com que percebam a necessidade de aprender a ler e escrever para sua vida, saber sobre atualidades, encontrar um emprego melhor, valorizando suas capacidades e potencialidades mediante a educação. Por isso é interessante a troca de saberes entre o professor e o aluno sobre a motivação em estudar e a não desistir, incentivando a alfabetização. Conforme Pinto:

Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. Em consequência, o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser a mudança das condições materiais da existência das populações, para que: 1) por um lado os analfabetos recebam o estímulo (o desafio) necessário para levá-los a buscar o saber letrado (o que de agora em diante vão necessitar); 2) e, por outro lado, o esforço e o dispêndio que a sociedade como um todo faz parte instruí-los sejam recompensados, revertendo em benefício dela, pela aplicação social que os recém-alfabetizados vão fazer do saber adquirido. (PINTO, 1982, p. 63-64).

Percebemos, então, nos momentos de perguntas e reflexões na aula, a relevância dos estímulos para estes alunos. Depois que os alunos emitiram seus pareceres, distribuímos panfletos de dois supermercados. Trouxemos uma lista de produtos e cada aluno colocou e comparou os preços dos dois supermercados, sendo que, posteriormente, trouxemos alguns problemas de Matemática para que eles realizassem os cálculos. Foi um momento de

compartilhamento, de aprendizagem coletiva; numa relação entre os alunos, o professor e os estagiários fomos auxiliando individualmente e em grupo, para tentar resolver as questões e dúvidas que surgiam.

Ao final desta atividade, foi feita uma proposta referente ao salário mínimo, dizendo a eles que, para usufruir deste benefício é preciso ter um emprego. E para conseguir um emprego, uma das alternativas é ter um currículo em mãos. De acordo com Moreira (2001), o currículo pode ser compreendido como experiências de aprendizagens, sendo assim, falamos do currículo como um documento, um cartão de visita do sujeito. É no currículo que colocamos nossas qualidades e habilidades profissionais, portanto, um currículo bem aprimorado é uma chance de um emprego melhor. Enquanto a atividade era feita, houve alguns relatos, por parte dos alunos, de que a intenção de voltar a estudar era justamente para conseguir um emprego melhor. Depois da atividade realizada, cada um relatou o que escreveu no seu currículo.

Em outra intervenção realizada, trabalhamos com a elaboração de cartazes em grupos, visto que “o trabalho em grupo é uma forma de potencializar a interação” (SCWARTZ, 2010, p. 174). A proposta concretizou-se de acordo com determinados termos relacionados à sociedade em geral. No momento desta atividade, solicitamos aos alunos que formassem quatro grupos, no entanto, eles preferiram formar apenas três, o que nos levou à reflexão de que devemos respeitar a opinião, as sugestões deles, e que o planejamento deve sempre ser flexível, pois tínhamos planejado trabalhar com quatro grupos, entretanto, tivemos que adaptá-lo para três. Sobre a questão do respeito em sala de aula, Freire (1997) comenta:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1997, p. 60).

É fundamental que o professor aja com respeito diante das diversidades dos gostos e das opiniões dos sujeitos, pois, para que uma aula seja a mais prazerosa possível, o respeito é uma peça fundamental na relação professor-aluno.

Depois dos cartazes devidamente confeccionados com figuras, gravuras, desenhos e pequenas frases, chegou o momento da socialização para o grande grupo. Neste instante, a

cada grupo que se dirigia para frente da sala, a fim de apresentar o seu trabalho, os outros grupos mostraram-se eufóricos e ficaram registrando (com fotos) as apresentações dos colegas.

Assim, foi possível constatar que, na aprendizagem dos sujeitos adultos, o professor tem que encontrar alternativas que possam instigá-los, fazendo com que a aprendizagem possa ser a mais prazerosa possível, buscando trazer a realidade destes sujeitos para a sala de aula e tomando cuidado para não infantilizá-los.

4.2 QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE

Para a dimensão formação docente foram analisadas as intervenções 1 e 2, sendo que na intervenção 1 trabalhou-se com os sujeitos da EJA sob uma perspectiva democrática, trazendo atividades pertinentes à temática e fazendo uma rodada de conversas onde cada sujeito pode expressar o que acreditava sobre o tema proposto.

Durante as observações de campo, percebeu-se que o professor da turma é um bom professor. Conforme Nóvoa (2011), um bom professor é aquele que tem e domina o conhecimento, aquele que tem uma cultura profissional, um tato pedagógico, é aquele que sabe trabalhar em equipe e tem compromisso social. De fato, o professor da turma acompanhada, mostrou-se completamente envolvido com o ato docente, mostrou que era apaixonado pelo ensino, por alfabetizar; ele demonstrou uma didática incrível, conseguindo trazer a realidade dos alunos para a sala de aula, fazendo com que eles se sentissem parte do assunto tratado na sala de aula. Este fato é muito importante porque

A alfabetização de jovens e adultos acontece ao longo de um processo que, além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar, precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar. (SCHWARTZ, 2010, p. 99).

Diante disso, verificamos que o professor que opta por trabalhar a partir da realidade dos alunos, respeitando suas diferenças e individualidades e levando em consideração o conhecimento prévio que cada um possui a respeito de determinados assuntos, tem grande probabilidade de tornar sua aula mais dinâmica e então, seus alunos serão mais participativos e interessados.

Pensando assim, na primeira intervenção, apresentamos a proposta de que cada um dos sujeitos construísse um crachá com seu nome, para que nesta atividade fosse trabalhada a questão da construção da identidade de cada cidadão; além disso, ao fazerem os seus crachás com os nomes, estariam ressignificando a escrita. Como aponta Schwartz:

Uma estratégia didática inicial para a constituição do grupo em sala de aula seria num primeiro dia planejar uma dinâmica de apresentação pessoal de todos, sugerindo por exemplo [...]. O uso cotidiano de crachás serve para memorizar o nome de todos por todos e, principalmente para que, quando interagirem, eles utilizem esse saber e o usem também na escrita de novas palavras. (2010, p. 126).

Depois disto, fizemos um momento de diálogo com os sujeitos, a fim de descobrir o que eles já sabiam sobre o tema democracia, o que significava esse termo, o que significa ser democrático. Acreditamos que a troca de experiências, o debate, o diálogo entre os docentes e os discentes é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, como bem coloca Freire:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que são consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 50-51).

Com esta atividade constatamos que o momento do diálogo em sala de aula é extremamente relevante, tanto para o aluno quanto para o professor. É uma oportunidade que surge e tem por objetivo principal a troca de experiências e dos saberes constituídos.

Na percepção de Nóvoa (2011), “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investigadas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2011, p. 52). Esta concepção destaca que o professor precisa ter o conhecimento teórico que lhe servirá como subsídio básico e fundamental para a sua prática pedagógica, e do mesmo modo, o domínio metodológico e/ou didático, que lhe proporcionará as possibilidades de planejar e ministrar as suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve seu objetivo geral devidamente atingido, tendo em vista que, por meio das nossas intervenções pedagógicas, trouxemos propostas de atividades que levaram os sujeitos da EJA a uma reflexão sobre a temática apresentada, por meio da estratégia do diálogo e das atividades pertinentes.

Do mesmo modo, a problemática também foi respondida, haja vista que, juntos, discutimos à temática abordada e chegamos à conclusão de que é necessário que todos nós, como cidadãos que pertencem a uma sociedade democrática, façamos uma reflexão sobre nossas atitudes e comportamentos, reivindicando nossos direitos de criticar, de sugerir, de fazer e participar de movimentos grevistas e manifestações públicas, por exemplo, mas também cumprindo nossos deveres e obrigações como cidadãos.

Durante nossas intervenções, percebemos a participação ativa e constante dos sujeitos em todas as propostas que trouxemos. Os alunos, sempre sedentos de novos conhecimentos, nos cobravam atividades e nos indagavam constantemente sobre as próximas propostas, o que nos deixava felizes, honrados e com a sensação de dever cumprido, pois percebemos que eles (os alunos) puderam aprender muito conosco, assim como nós (professores), aprendemos juntamente com eles.

Portanto, sujeitos críticos se constroem a partir de um olhar crítico do professor, ou seja, o professor, quando dialoga com os alunos, questionando-os, provocando-os, instiga-os a buscarem mais conhecimento, a serem cada vez mais sedentos de novas aprendizagens, despertando neles o gosto e o prazer pela vida e pelas oportunidades que nela surgem. Ser crítico é saber se impor, saber reconhecer e reivindicar seus direitos além de cumprir seus deveres e obrigações, ser crítico é perceber o mundo com outro olhar, é uma “leitura de mundo” aprimorada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Mova**: por um Brasil alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 39 – 52, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1909.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1944.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.