

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O EDUCADOR EM FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque¹ – UFC – joaofigueiredo@hotmail.com

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: CNPq

No clima ameno e agradável que deriva dos períodos de chuvas no sertão do Ceará, molhado pelos respingos das primeiras chuvas que caem em Irauçuba, me deslumbro pelo ambiente de alegria projetado no imaginário popular e materializado pela babujem que eclode magicamente do solo diante desses primeiros respingos. É como se o ambiente interno e o externo se encontrassem em um momento de apogeu. Aí vêm a lembrança os tempos idos que marcaram minha história como pesquisador e possibilitaram minhas reflexões presentes.

Na secura comum a este lugar, muitas vezes encontramos² o desânimo de uns ao lado de uma motivação incompreensível de outros. Vejo agricultores, pessoas do campo, que vislumbram a esperança no meio do vazio repleto de pedras que parecem nascer do chão em abundância.

Nisso começo a encontrar uma vereda que me leva a uma paisagem desconhecida. Lá, aqui, percebo que a natureza se reencontra com a cultura, o ecológico se depara com o social. Não dá para fugir da concretude dessas questões ambientais que impõem um pensar crítico e praxiológico sobre o ser e o dever-ser.

Em minhas investigações, vou confirmando que é impossível pensar em educação que habilite para a vida neste ambiente que esteja descolada desse contexto. O contexto é uma questão ambiental, com toda sua complexidade e abrangência, que só pode ser enfrentada, adequadamente, através de um conjunto de experiências e saberes que uma educação ambiental crítica naturalmente possibilita.

Por outro lado, esta comunidade dos sertões desses brasis, com suas peculiaridades, traz algumas universais afins a ambientes como estes: a oralidade, a cultura residualmente oral. Isto impõe considerar estes fatores no trato educativo pertinente a estes povos. Povos esquecidos pelos outros brasis e outros mundos desse mundo globalizado de uma lógica e cultura unívoca. Globalização que massifica, empobrece e elimina outras lógicas e culturas destoantes do mercado, do consumo, do descarte, do desenvolvimento econômico neoliberal.

¹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

² No texto teremos o uso da 1ª. pessoa e da 3ª., conforme trate de minha ecopraxis ou do grupo de pesquisa.

A educação carece de inserção social, de realidade concreta, do mundo vivido que se associa ao mundo pensado. Educar é preparar para quê? Educar tem relação com a vida que se vive e se quer viver. Daí ser inviável pensar uma educação descolada dos sonhos, das u-topias. A educação precisa ser libertadora, geratriz de autonomia, carregada de esperança, pensar a partir do oprimido a superação dos processos opressores. Precisa-se de uma educação que seja popular, que seja ambiental.

Iniciei o processo, que resulta neste trabalho, em 1999. Acompanhei, neste tempo, a alfabetização de jovens e adultos em diversos municípios do Ceará, localizados na região sul, centro-oeste, norte. Finalmente consegui ser designado para atuar como supervisor setorial no município de Irauçuba, onde desenvolvi paralelamente, no mesmo período, uma relação mais ostensiva com o lugar.

Neste contexto cheguei a Irauçuba para realizar outra tarefa, intimamente ligada à anterior. Acredito que tinha certa bagagem de informações e experiências no que tange a alfabetização no semi-árido, em Irauçuba. Foi uma aproximação de um grupo composto de interessados em atuar no Programa Alfabetização Solidária – PAS (14 pessoas) e Brasil Alfabetizado (20 pessoas).

O grupo focal, que tratamos neste estudo, foi composto de onze pessoas, todas ligadas ao PAS. Ninguém possuía formação na área da educação, algumas tinham alguma vivência na alfabetização por terem participado de módulos anteriores do PAS. Este programa oportunizou a muitos a chance de ter uma formação mínima em educação por meio de capacitações. Estas aconteciam no início do módulo, durante uns dez dias. Normalmente se davam em algum hotel ou ambiente no qual ficavam dedicados exclusivamente à capacitação.

Entretanto, as capacitações comumente oferecidas para este tipo de programa se detêm a oferecer algumas técnicas de alfabetização apoiadas em um material didático, muito parecido com as velhas cartilhas atualizadas a partir do conceito de letramento. No entanto, o que foi percebido, ao longo desse período de acompanhamento do cotidiano das salas de aulas de alfabetização de jovens e adultos, foi uma replicação dos antigos modelos de alfabetização, com base na repetição de sílabas e palavras desprovidas de âncoras no saber de experiência feito pelos alfabetizandos.

Outro fator digno de mudança é o despreparo da maioria d@s alfabetizadore(a)s. El@s não possuem formação anterior no âmbito da pedagogia, da didática. Isto tem me mostrado um inconveniente que deveria ser enfrentado de maneira mais apropriada. Isto implica na utilização de um processo formador que não se detenha na técnica, na

reprodução de modelos inadequados, em particular para serem aplicados a culturas orais e/ou residualmente orais. Na contestada técnica de usar as cartilhas e material didático-pedagógico dissociado da realidade local. Do desvalor que se dá aos analfabetos/analfabetas, como se não fossem sujeitos capazes de produzir seu próprio saber, serem autores de seus enredos de vida.

É necessário avançar com as reflexões acerca das contribuições freireanas; que se reconheça a urgência de incorporar as contribuições da Educação Ambiental Crítica, que percebe a indispensabilidade de alinhar a alfabetização com os fios da teia da vida, principiar no mundo vivido dos sujeitos alfabetizando à produção de saberes “parceiros”, que inclua a capacidade crítica de ler o mundo.

Assim vamos para a pesquisa, que começa com o diagnóstico de como os sujeitos do grupo compreendem o processo de alfabetizar. E constatamos que a idéia predominante era de que alfabetização significava tirar da cegueira os que não sabiam ler – havia um prurido em dizer a palavra “analfabeto”, como se ela marcasse negativamente as pessoas, transformando-as em não-sujeitos.

A alfabetização era identificada com o alimentar, dessedentar, iluminar os alunos; possibilitar a decodificação do alfabeto num processo linear e restrito à técnica de reconhecimento das palavras. Os alfabetizadores³, por isto mesmo, se sentiam superiores, os que iriam levar alimento, luz, saciar a sede de conhecimentos.

Ao considerar estes argumentos, a formação de educadores necessita de outras referências. Esta pesquisa sinaliza para uma Perspectiva Eco-Relacional (Figueiredo, 2003), balizada pelas contribuições freireanas que ajudam a potencializar uma nova maneira relacional-dialógica de ecopraxis formadora.

Ecopraxis sim, pois que reconhecemos a conveniência de avançar com o conceito de praxis na direção de uma ação-reflexão mais ampla, que reconhece a necessidade permanente de alargar os horizontes, de permanecer aberto para as múltiplas influências e conseqüências simultâneas que ocorrem em torno da palavra-ação.

Traduzindo isto em miúdos, eu diria que é necessário inserir nas ações de formação de educadores os aportes da educação ambiental (EA) e da educação popular (EP), de modo imprescindível, em recantos como estes ínsitos nas zonas rurais e periferias das cidades.

³ O termo alfabetizadores, em alguns pontos do texto, se encontra no masculino para dar um sentido de grupo e não por descuido com uma linguagem sexista.

A formação do educador não deve se descolar das discussões relativas à EA. Tudo em nosso contexto encontra-se articulado e o educador precisa estar atento às questões atuais e de suas transformações. A EA é algo presente em nosso cotidiano e só estaremos contribuindo para uma educação contextualizada partindo do próprio “contexto”, do ambiente, no qual os indivíduos encontram-se inseridos.

Constantemente nos deparamos com as questões ambientais, mas não as percebemos, porque não as vivenciamos e nem refletimos sobre elas, estas se encontram coladas em nós, mas não notamos, porque já estamos tão acomodados que não somos mais capazes de enxergar. É preciso incluir a EA na formação do educador. O que possibilita sair do lugar comum para enxergar o que não víamos e, dessa forma contribuir para uma vida em sociedade mais equânime.

Não há formação significativa do educador sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender.

A contextualização parte do comum para o incomum, é um acrescentar constante, na busca do desconhecido. Movido pela curiosidade que se estabelece na direção do saber mais, porque descobrimos o quanto ainda temos a aprender.

Não há contextualização sem a dialógica, sem o reconhecimento do outro como legítimo outro que possibilita a troca de conhecimentos e o trabalho coletivo. Não há dialógica sem a parceria, sem compartilhar saberes para, a cada momento, ir avançando em busca da superação de si, de tornar-se mais com o outro.

O que defendo é que contextualização e EA estão intimamente conectadas no mundo atual. Percebo que a EA é uma dimensão necessária à educação em geral (Guimarães, 1995), mas é também um alargar das dimensões intrínsecas aos processos educativos, ontológicos e mesmo epistemológicos.

Venho na constatação de que uma EA Crítica, e é desta EA a que me refiro, é a maneira de caminhar rumo à transformação social capaz de suscitar um mundo mais solidário. As respostas potencializam novas leituras e estas repercutem em novas escutas, olhares, sentires, perceberes.

A dialógica gesta uma indispensável contextualização das informações, conhecimentos e saberes a serem compartilhados, que implicam em ecopraxis pertinente a um conjunto de rotinas democráticas e participativas.

É importante que se possa verificar a validade e a conveniência desses pressupostos, procedimentos, conseqüências, valores em debate, temas em questão. Neste intuito elaborei uma pesquisa-intervenção que discute a contextualização da aprendizagem na formação de alfabetizadores para atuar em Irauçuba - CE. Esta pesquisa se encontra no seu terceiro ano e agora afunila para contribuir com a formação de educadores dentro do sistema formal de ensino do município.

Em sua fase inicial foi possível constatar que os alfabetizadores em formação, apresentavam uma pretensão pedagógica que não contemplava as questões concretas do cotidiano dos educandos, dos costumes e cultura popular da região. A idéia que os futuros alfabetizadores carregavam era de formação para um contexto que não existe no lugar.

Era propósito da pesquisa, fomentar uma reflexão que permitisse ao curso de formação avançar nas questões ambientais potencializando a contextualização do ensino. Com este foco, elenco alguns dos nossos pressupostos:

Para que haja um processo de aprendizagem real e capaz de gerar sustentabilidade precisamos alargar os horizontes, por meio de uma discussão dos paradigmas epistemo-metodológicos que orientam a ação;

Uma abordagem freireana permite outra compreensão das relações educador-educando, ao reconhecer a capacidade epistêmica do ser humano de produzir saber e a capacidade ontológica de ser mais;

Considerar o saber do outro como legítimo e amplificador do nosso na geração do saber parceiro que é maior do que os saberes originais dos interlocutores. O respeito ao outro ensina respeito a si, elevando a auto-estima;

Resignificar a relação pedagógica como uma relação horizontal, que embora diretiva, é pautada numa autoridade democrática, na liberdade e respeito mútuo;

Valorizar os temas imprevistos que emergem no dia a dia da sala de aula, o potencial de informações oriundas de outras áreas, de um enfoque para outro, de um contexto para outro;

É importante a abordagem que foque nas relações e não nos conteúdos, sem desconsiderá-los. Cabe-nos potencializar uma formação capaz de gerar sujeitos autônomos e inteiros;

O resgate da história e saberes populares possibilitam o desenvolvimento de outras dimensões e vivências. O aproveitamento do saber vivido possibilita uma aprendizagem experiencial definidora de sujeitos decididores;

Os valores e a ética são dimensões essenciais na valorização dos sujeitos enquanto sujeitos inteiros;

Dialogar gera diálogo. Garantir e estimular a fala do outro motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas. A compreensão de sermos partes interligadas e interdependentes do mundo resgata a solidariedade e o cuidado com o outro;

As metáforas, imagens, lembranças, o ícone, os símbolos, as músicas carregam significados e significantes que favorecem aos educandos vivenciarem intensamente a proposta;

Consentâneo com isto é que escolhemos a Perspectiva Eco-Relacional (Figueiredo, 2003) como referencial teórico de base. Ela é geradora destas proposições e oferece um contato com novos paradigmas epistemológicos emergentes que contribuem para novos paradigmas educativos.

A PER é uma tentativa de avançar com a Holística e o Ecocêntrico, inserindo neles de modo radical a dimensão social, política e ecológica. Destaca que a dimensão relacional permite que enfoque a própria dinâmica da vida, em sua abrangência e complexidade-simples. Afinal, as relações são embasadoras da vida e os componentes de um ecossistema é que permitem sua existência e potencial.

Para Figueiredo (2003), Maturana oferece uma contribuição por meio da afetividade, que se soma às da psicologia social de Silvia Lane (1995). Brandão (1994), por sua vez, contesta que as relações sociais só se dão entre humanos. Paulo Freire (1983) consolida a dimensão sócio-política e valoriza a ética do diálogo.

Ao pensar sobre a PER retomo algumas de suas metáforas categoriais. Elas potencializam vantagens interessantes para a educação contemporânea. Tal como, aprender a valorizar o saber do outro no partear do *saber parceiro*, que frutifica no seio da *supra-alteridade*.

A *supra-alteridade* significa o respeito à diversidade e pluralidade de idéias e manifestação d@ outr@ diferente e por isto mesmo capaz de enriquecer o saber anterior de cada um dos dialogantes. O *Saber Parceiro* é a grande categoria que apresenta um saber que resulta do diálogo entre saberes distintos gerando um novo saber mais rico e abrangente.

O *sujeito epistêmico*, traz a noção clara de que todos os envolvidos nas relações são simultaneamente sujeitos aprendentes e ensinantes, capazes de reconstruir e construir novos conhecimentos e saberes. A *equidade* instiga que se ofereça mais a quem mais necessita. A *Afetividade* representa uma dimensão essencial para os sujeitos

em formação, pois é nela que se encontra a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação. Na afetividade construímos confiança e respeito. Também a auto-estima é ampliada na práxis que proporciona o reconhecimento da capacidade de contribuir com a transformação da realidade.

Grupo-sujeito – sujeito-grupo é um ‘conceito’ que implica na conveniência de se valorizar tanto o grupo como os sujeitos que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos. É relevante perceber a impossibilidade de esquecer de si mesmo diante dos interesses do grupo, da mesma maneira que o grupo é apoio e ampliação de poder, essencial nas conquistas individuais.

A ecopráxis é ação refletida que considera o contexto mais amplo e todas as inter-relações presentes e influentes, direta ou indiretamente, no ato e na reflexão, amplia o horizonte de reflexão. A ecopráxis potencializa pensar a ação, dentro de uma compreensão que se amplia permanentemente, ao reconhecer que os limites são transitórios, mantendo a tensão entre o que é e o que pode ser.

A transposição informacional é a possibilidade de transitarmos com informações oriundas de múltiplas esferas e dimensões, desde que respeitemos a sua origem, significados múltiplos, o contexto de uso e a intencionalidade de sua utilização. Potencializa a capacidade que temos de desconstruir, reconstruir e transformar informações na consolidação de novos conhecimentos, de novos saberes.

A contextualização é o reconhecimento da importância do cotidiano do educando, que através desse gancho possibilita a aprendizagem, viabilizando que se torne saber aplicável no cotidiano. Implica na seleção de conteúdos relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida na comunidade.

Em outras palavras, contextualizar o ensino é integrá-lo ao saber de experiência feito. Ou ainda, contextualização é o processo de produzir um saber parceiro a partir do saber inerente ao mundo vivido do educando, sendo este mundo, o contexto de aprendizagem.

Contextualizar pode se traduzir por integrar ou relacionar (algo) a um contexto. Contexto seria a inter-relação de circunstâncias que acompanham, são associados ou inerentes a um fato ou situação; seria como o universo do discurso. Etimologicamente o conceito emerge do latim “*contextus*”, “*contexere*”, compreendido como 'entrelaçar, reunir tecendo'. Lembrando ainda “*contextura*” que retrata o modo como estão interligadas as partes de um todo, a forma com que se entrelaçam e prendem os fios de um tecido; textura, trama.

A Contextualização do ensino, afirma a necessidade de valorizar o saber do outro e suas peculiaridades e idiossincrasias. Além do mais, o texto só faz sentido dentro de um contexto. E o contexto amplia as relações de abrangência o que oferece ainda mais subsídios para a aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem nessa abordagem se dá ao estabelecer um clima de confiança e afetividade. Estimula a aprendizagem dialogando sobre as experiências do grupo. Estas relações fundam rupturas com os padrões gerando a superação de apagamentos, o romper da estranheza entre o eu e o tu.

Os nós fundantes dessa teia epistemológica são constituídos na trajetória de significação ao se entrecruzar com o percurso desejante do grupo-sujeitos. A afetividade e o imaginário se mesclam com a política. A Teia de Representações Sociais corporificada nos debates e leituras desse coletivo favorece a ligação dos nós críticos originados no mundo vivido do grupo e isto é Contextualização.

As *multi-linguagens* ajudam que se tenham diversas interfaces e condições de acesso a informação que é tal como os indivíduos, multidimensional. Desse modo, foi se costurando um tecido composto de retalhos, compondo uma rede bem no gosto do lugar. Rede que se estende a partir do punho composto de diversos cordões que ali se encontram.

A teoria das Representações Sociais, nos moldes de Moscovici (1978), facultou a teia de representações que nos desvela uma relação entre os conteúdos e as ações desenvolvidas pelos alfabetizadores, antes, durante e depois do processo de capacitação. Trabalhamos com a etnografia profunda nos moldes de Geertz (1973). E a análise das informações identificadas foi feita com o apoio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

O estudo foi realizado com um grupo de alfabetizadores em formação. O grupo foi constituído de 11 pessoas, no segundo semestre de 2005. No grupo-sujeitos foram efetivadas sondagens que nos deram uma idéia do que estes pensavam de educação, de alfabetização, de ensinar. Foi realizada a capacitação, na qual foi exposta toda a proposta de educação, alfabetização e ensino sob a Perspectiva Eco-Relacional. Depois havia o acompanhamento do grupo por meio de um encontro mensal e de visitas às salas de aula desses alfabetizadores, durante todo o período do módulo. No decorrer desta pesquisa foram realizadas 03 grandes capacitações, ocorridas em setembro de 2005, janeiro de 2006 e março de 2006.

Desde a primeira, começamos um processo de capacitação diferente dos moldes habituais. Foi uma conquista podermos realizá-la no próprio lugar. Pela primeira vez

durante todo o período de existência do PAS no Ceará, foi dada a oportunidade de promover a capacitação no município onde ocorreria o programa. Ela foi realizada no Centro de Treinamento do Município de Irauçuba.

Sua realização se deu de tal modo que iríamos oferecer ao grupo em formação um elenco de experiências inovadoras em torno da contextualização do ensino-aprendizagem e da utilização de temas geradores emergentes das problemáticas eco-sócio-ambientais.

As capacitações se davam de tal forma que sempre se procurava iniciar os encontros com uma fala num grande círculo dialógico, na procura de podermos coletivamente estabelecer um círculo de cultura nos moldes freireanos. Nesta conversa inicial tínhamos a oportunidade de ouvir músicas que falavam do sertão, da caatinga, das dificuldades do povo do lugar. Realizamos também apresentações teatrais que retratavam a cultura local.

As atividades propostas nas grandes capacitações, que ocorriam no período de 03 a 05 dias, objetivavam a interação com diferentes temáticas relacionadas à educação, EP, EA, cultura popular e política. Outro objetivo que perpassava a programação das capacitações era a tentativa de debater os pré-conceitos e desconstruir sentidos, resignificando outras representações e outras leituras de mundo possíveis e desejáveis, por parte dos alfabetizadores.

A PER fundamentou as capacitações. O planejamento, a organização das aulas, a proposição das tarefas, eram desenvolvidas tendo como principal referência a dialógica para a constituição da teia de relações que se estabelecia durante as capacitações, gerando o saber parceiro.

Ao longo das capacitações percebemos avanços, uma maior integração e colaboração nos trabalhos. A utilização de atividades privilegiando as múltiplas linguagens, tais como dinâmicas de integração, atividades com a utilização de músicas, trabalhos coletivos com apresentações teatrais, círculos de cultura, contação de histórias, mostra de filmes e debates, era uma característica marcante e proporcionava o avanço da compreensão de que educar não é apenas transferir conhecimentos.

Além das grandes capacitações, realizávamos encontros mensais nos quais havia uma maior aproximação com o campo da pesquisa e com os discursos dos alfabetizadores. Íamos ao município para acompanhar as atividades de sala de aula, na intenção de verificar como ocorriam as ações de alfabetização e implementar as observações e a escuta sensível das falas dos alfabetizadores e alfabetizados.

Observávamos a relação educador-educandos, os trabalhos produzidos e conversávamos com o grupo de alfabetizandos. Nestes encontros, tínhamos uma reunião com o grupo e aproveitávamos para aplicar entrevistas, ouvir depoimentos e levantar um debate nos moldes de um grupo focal (Minayo, 1996). Com estas triangulações levantávamos informações para a pesquisa.

Ao refletir sobre esse percurso ficamos a pensar em todos os momentos compartilhados e dos saberes que emergiram ao longo da caminhada. Os alfabetizadores vivenciaram a implantação de uma nova proposta de trabalho, baseada na PER. Certamente isto não se deu em toda sua plenitude. Mas, constatam-se facilmente os avanços e os limites que os impulsionam a um novo momento.

Verificou-se em que medida ocorreram mudanças no trabalho dos alfabetizadores em seus respectivos ambientes de ação, no que diz respeito à implantação da PER em suas aulas.

Nossa intenção, a partir de todos os instrumentos utilizados, dos encontros, das escutas e observações, foi elaborar e organizar as idéias que apontam para a implantação dessa proposta educativa. Para tanto, utilizamos um conjunto de categorias que nos auxiliaram na compreensão dos resultados, extraído dos depoimentos e narrativas registradas.

Após um trabalho intenso chegamos as principais *categorias de ser-mais*: a *contextualização* como um fator importante para o processo ensino-aprendizagem; a inclusão da *dialógica* como um avanço no sentido de pensar uma educação para além do modelo bancário; a importância do *saber parceiro*, fruto do saber compartilhado, que contribui para uma melhor aprendizagem; a percepção de que a utilização das *múltiplas linguagens* favorece que os alfabetizandos possam superar suas limitações; a compreensão da importância de uma *proposta libertadora*, comprovando que os resultados são muito maiores e mais relevantes para a vida do alfabetizando, que amplia a concepção de ensino para além do ler e escrever.

Quanto às *categorias limites*, que indicam certa resistência no que diz respeito à implantação da PER, destacamos: *o ato mecânico* de ler e escrever como um dos aspectos fundamentais para a alfabetização; *a desistência* do processo de alfabetização, tendo em vista as dificuldades enfrentadas no cotidiano; a representação de que os adultos e idosos não aprendem por conta da *idade avançada*; a descrença no saber e/ou na capacidade de aprender d@ outr@; a aplicação limitada da proposta imposta pela impregnação da *educação bancária*.

Quanto à contextualização, principal categoria a ser analisada, verificou-se que os alfabetizadores compreenderam que com ela tem-se um aumento na aprendizagem, na auto-estima dos alfabetizandos, maior participação e envolvimento nas aulas, maior integração entre os mesmos, ampliação do diálogo em todo o decorrer das aulas.

“O importante da contextualização é porque a gente fala da vida deles e do seu dia-a-dia e quando falamos sobre eles, eles se interessam mais para aprender e se sentem mais valorizados” (S).

“Usar a contextualização é um modo que eles passam a perceber que estamos interessados com a vida deles, com os problemas de cada um. Assim eles passam a ter confiança e ficam mais desinibidos em relação ao aprendizado e em relação ao convívio com os outros e com a comunidade e a sociedade” (N).

A Contextualização da Aprendizagem também oferece uma ampliação da capacidade de interagir com @ outr@. Pois que passa a existir um interesse nos saberes das outras pessoas e um respeito por estes.

“O professor deve ser criativo e trabalhar temas que abrangem o próprio ambiente onde eles moram, como por exemplo, trabalhar sobre seca, as ferramentas de trabalho que ele usa, agricultura, são coisas que você trabalhando ele vai saber, vai responder... Você não deve trabalhar coisas como, por exemplo, vamos falar hoje sobre o beach park. O que é beach park para eles? São coisas que ele não entende que não faz parte da realidade dele” (E).

O alfabetizador explicita a importância de trabalhar o ensino de forma contextualizada, partindo de temas que fazem parte do cotidiano dos alfabetizandos, inserindo-os num processo de ensino mais próximo da realidade local, propiciando uma maior integração e participação dos mesmos.

“Pra mim, com a contextualização é melhor porque os alunos participam mais das aulas, eles se envolvem mais com assuntos do seu cotidiano, assuntos do seu interesse e que vão usar na sua vida. As aulas ficam muito mais produtivas e a gente percebe a dedicação deles nos trabalhos, nos desenhos, nos cartazes e também na leitura” (Í).

No depoimento a seguir perceber-se o reconhecimento de que o interesse pelo que se discute se amplia com o ensino contextualizado. Relata como a alfabetizadora trabalha com a nova proposta, como ampliou sua metodologia ao superar o ato mecânico dos processos de alfabetização e soube integrar os alfabetizandos, partindo de aspectos relacionados ao seu contexto.

“Trabalhar contextualizando é muito interessante, pois percebemos que os alunos se interessam bastante pelo assunto. Quando trabalhei o tema seca, eles falaram dos diversos danos que ela provoca, como por exemplo, a falta

de água, o pasto morre e tudo fica mais difícil com a seca. Após esse diálogo fomos ensinar a escrever as palavras que eles convivem com elas e pronunciavam, mas não sabiam nem ler e nem escrever, como sertão, agricultura, seca, entre outras e foi muito legal contextualizar o tema. Eu também levei uma cantoria para eles para finalizar o tema” (E).

A segunda categoria, a dialógica, avança no sentido de pensar uma educação para além do modelo bancário. Parece-nos que a contextualização viabiliza uma educação dialógica, por meio da lógica do diálogo que se estabelece entre os seres mediatizados por este contexto, pelo ambiente.

“Os alunos à medida que vamos dialogando, a mente deles vai ampliando, conhecendo novos horizontes, criando novas expectativas, querendo terminar os estudos. Eles pensam em crescer. E os temas que a gente trabalha vai ajudando, fazendo com eles entendam sobre a cultura, sobre o que eles fazem, sobre a água, sobre o trabalho deles, e isso vai ampliando o que eles trazem. Faz com que eles queiram sempre mais, mesmo com a idade deles, em não quererem ficar só naquilo, a gente tem que estimular o aluno a querer sempre mais” (Nd).

“Falando dos assuntos deles eles se interessam e a gente também aprende. Eles falando da vida deles, eles gostam. Na tradicional é mais difícil porque a gente chega e eles têm que fazer somente o exercício, e nessa perspectiva não é assim, pois eles falam, eles se sentem mais à vontade, eles dialogam mais e ficam mais à vontade” (L).

O saber parceiro, a terceira categoria, retrata um novo saber que emerge da junção dos saberes coletivos. A importância dele se manifesta mais claramente ao se notar que há um acréscimo de percepção ao se juntar a percepção d@s outr@s com a nossa. Percebem que o saber compartilhado e não transmitido aumenta sua auto-estima e sua motivação.

“Para alfabetizar tem que partir dos conhecimentos já adquiridos do alfabetizando. O alfabetizador deve considerar a língua social e cultural do alfabetizando. O alfabetizando assim como o alfabetizador possui diferentes saberes, que a partir das discussões vão gerar novos saberes. O alfabetizando possui uma riqueza cultural que deve ser respeitada, valorizada e enriquecida no contexto da sala de aula” (E).

“O alfabetizando assim como o alfabetizador possui diferentes saberes, que a partir das discussões possibilitam gerar novos saberes parceiros. O alfabetizando possui uma riqueza cultural que deve ser respeitada, valorizada e enriquecida no contexto da sala de aula” (M).

“A gente aprende muito mais com eles do que eles com a gente. Como assim, porque eles já são pessoas que já tem sua própria cultura, são pessoas vividas, são pessoas que já tem experiências e que contam a sua história de vida na sala de aula, contam histórias. E o professor tem que trazer estas experiências para a sala de aula para compartilhar os saberes” (E).

A quarta categoria aborda a utilização das múltiplas linguagens, uma característica marcante da PER e que foi vivenciada nas capacitações, o que viabilizou uma utilização por parte dos alfabetizadores nos processos de alfabetização.

“Foi muito importante trabalhar com temas que fazem parte da vida deles. Os alunos se identificam. Eles participam do assunto e perguntam mais. Já observei um crescimento muito grande por parte de muitos alunos. Eles conversam entre si, falam de suas dificuldades. Eles gostam muito de fazer cartazes, analisar as gravuras, outros gostam de pintar, outros de escrever, mas todos gostaram mesmo foi de voltar a estudar e ocupar o seu tempo com algo construtivo” (E).

“A gente trabalha com as palavras-chave, com o diagnóstico da leitura e da escrita. Eu uso jornais, poemas, textos, como, por exemplo, o texto do milho, poema do milho, aí eu passo pra eles e peço para indicarem algumas palavras e depois discute, e depois o letramento, mostrando as famílias, depois eu peço para que eles façam frases” (N).

A quinta categoria nos fala da importância de uma proposta libertadora de educação. Comprova que os resultados são relevantes para a vida do alfabetizando. Enfatiza a educação dialógica, a PER.

“A escola tradicional é um método muito parado, muito monótono, que não prepara o aluno, que não esclarece... Com a PER você consegue tirar do aluno coisas que com o método tradicional você não consegue. Com o diálogo em sala de aula, fazer o aluno se soltar, falar, você usa uma dinâmica, integra todo mundo, coisas que com o método tradicional não dá... Eu acho que a escola crítica, é muito melhor. Prepara mais o alfabetizando para o seu contexto” (M).

Nesse trecho da entrevista, percebemos relações formuladas entre uma abordagem tradicional de ensino e a PER. Consegue relatar os aspectos positivos da PER, o que demonstra um avanço na forma de pensar a educação, não a enquadrando mais como um ato técnico de decorar, mas de aprender para a vida.

“Porque você trabalhar assim desta forma, você vai tá formando uma pessoa crítica, porque o professor não tem que colocar na cabeça que você deve apenas aprender a ler e escrever.” (E).

Na fala anterior podemos apreender o avanço que o alfabetizar conseguiu ao ampliar a sua concepção de ensino. Avança também na concepção de educação, que passa agora a ser entendida como formação integral, não desvinculada das relações sociais.

“Para eles, no início, eles estranharam porque pra eles o que era ensinar ou estudar, era o professor chegar e passar na lousa as famílias, as palavras, escrever e pedir para copiar, só aquela monotonia. Mas não, eu tentei levar minha metodologia trabalhando em cima das palavras geradoras. Gerar várias outras palavras, outros temas a partir daí você discutir com eles e trabalhar depois a gramática, fundamentar. Eu sempre levo textos sobre vários temas como, por exemplo, temas sociais como o desemprego, problemas sociais, a violência no município, a prostituição, higiene, várias coisas que a gente abrange para tornar a vida dele mais agradável” (M).

Novamente, o alfabetizador faz referência ao ensino contextualizado, mostrando sua importância. Fala da dificuldade de trabalhar com uma proposta crítica, que compartilha os saberes e não apenas os repassa aos alfabetizadores.

Por outro lado, as categorias limites foram importantes para que pudéssemos identificar os entraves impostos para a viabilização do uso da proposta por parte dos alfabetizadores, estabelecendo as principais dificuldades e os avanços que daí poderia advir. O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à aplicação limitada da proposta.

“Comecei a trabalhar e eles acharam muito difícil porque viram que ficar só conversando, sem exercícios, eles achavam que não era aula porque não aprendiam a ler, a escrever, mas depois eles foram compreendo. (...), mas é difícil né aliar a leitura e a escrita, porque é só conversando” (E).

O modelo de educação bancária, ainda é muito marcante, faz com que acreditem que só aprendem fazendo exercícios e repetindo numa forma mecânica e descontextualizada. Outro aspecto estabelece que a representação que os alfabetizadores e alfabetizados trazem de que os idosos não aprendem por conta da idade avançada, tal como se vê a seguir.

“Trabalhar com pessoas adultas é um trabalho árduo. Convencer aquela pessoa que já tem na mente que não aprende mais nada é um trabalho muito grande e ainda por cima manter este aluno na sala de aula é muito difícil, muito difícil mesmo” (M).

“No meu ponto de vista eu acho que a contextualização na sala de aula, ainda continua sendo difícil, porque eles não acham nada interessante, porque são pessoas idosas, eles falam que isso não adianta mais porque já está com a idade avançada” (S).

Outro fator que aparece como limite é o desistir da alfabetização, por conta das dificuldades cotidianas. Isto carece de resignificação diante das situações-limite que realmente ocorrem, tais como o trabalho profissional desgastante que, em geral, os leva a despender um esforço físico exaustivo de sol a sol, propiciando um desestímulo adicional. Some-se a isso, limitações visuais comum na idade mais avançada, a distância e os percalços no percurso entre a sala de aula e as residências dispersas na zona rural, a baixa luminosidade nas salas de aula, a deficiência na disponibilidade de material escolar, as mães que são obrigadas a levar os filhos pequenos para a sala de aula.

“A frequência é ainda muito pequena. Tem dias que vai 6, 7, 8. O que ocasiona as faltas são as doenças, o cansaço. A falta de interesse porque acham que não sabem. Que não aprendem” (I)

“A frequência é muito pequena e o motivo é que eles dizem que não querem ir né... Eu vou lá, mas eles não vão. (...). Eles desistem porque, falta. Os motivos que eles dizem é que estão doentes, outros que estão cansados, porque trabalham muito, porque é muito longe” (L).

O último aspecto refletido neste trabalho diz respeito ao ato mecânico de ler e escrever como uma das características ainda marcantes nos processos de alfabetização de jovens e adultos. Percebemos que ainda há uma separação entre o que é ensinar, nos termos que eles ainda carregam, e a aplicação dos pressupostos da PER.

“Dificuldade foi unir a contextualização com o trabalho de leitura e escrita porque é difícil falar do tema e ensinar a ler e escrever. Tá falando sobre o assunto e passar para eles o exercício porque eles querem é o exercício, as atividades. A gente faz a leitura e pergunta o que cada um tá entendendo. A contextualização é abordada algumas vezes. Uma vez aula e outra vez a gente aplica a proposta” (E).

“O que eu tenho dificuldade sobre a contextualização é a ligação entre a conversa e a escrita, mas mesmo assim tento trabalhar ligando muitas coisas a uma palavra, como por exemplo, quando trabalhamos a temática terra” (S).

Num desfecho, afirmo que se verificaram transformações gradativas. De uma educação bancária vimos um avançar na direção de uma proposta crítica de educação, que leva em conta o contexto do lugar, o saber popular, a questão ambiental.

Entendo que os limites são próprios da condição de carregar em si oprimido e oprimido, de reprisar aquilo com o qual estão acostumados. Existem tentativas de transferir para @ alfabetizand@ a dificuldade de aceitar uma nova proposta. É verdade que muit@s alfabetizand@s se ressentem diante de atividades lúdicas, dinâmicas ou ações que não compreendem e acreditam que é enrolação de aula. Creio que isto ocorre por não haver esclarecimento, nem se reconhecer a importância de fazer diferente.

Os que se permitiram a experiência de agir com base em nossa proposta, perceberam a riqueza e beleza de admirar permanentemente o mundo, com os múltiplos saberes. Pude identificar o refazer d@ educador(a) que se consolida ao re-significar sua ação. Passa a ter uma percepção avaliativa na própria práxis. Certamente, a educação deve propiciar o ir além do lugar comum, sem, no entanto, desvincular-se dele, pois dele depende para se refazer constantemente e ampliar e re-construir o seu lugar.

Ao longo da pesquisa vimos mudanças significativas. Parece haver uma incorporação dessa proposta diferenciada, um pensar na relação pedagógica como uma relação dialógica que se dá entre sujeitos epistêmicos que ensinam e aprendem simultaneamente. Verifica-se um cuidado que amadurece com a contextualização que enraíza o diálogo no chão da vida, nas problemáticas eco-sócio-ambientais.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FIGUEIREDO, J. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil). 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo, Guanabara Koogan, 1973.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo, SP: Brasiliense: EDUC, 1995.
- MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**, pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec, 1996.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar edit., 1978.