

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA:
UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PELAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.**

**PONTA GROSSA
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NELZI MARIA TRAMONTIN

**PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA:
UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, na área de concentração de Ensino-Aprendizagem do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^ª Dra. Mirian Martins Sozim

PONTA GROSSA
2005

Ficha catalográfica elaborada na UEPG/BICEN

T771p Tramontin, Nelzi Maria
Programa Alfabetização Solidária: uma perspectiva para a
educação de jovens e adultos na formação de educadores pelas
instituições de ensino superior. Ponta Grossa, 2005.
135 f.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Ponta
Grossa – Pr.

Orientador: Prof. Dr. Mirian Martins Sozim

1. Alfabetização de jovens e adultos 2- Alfabetização
solidária. 3 – Formação de professores. 4- Pedagogia freireana.
IT.

CDD
372.44

TERMO DE APROVAÇÃO


NELZI MARIA TRAMONTIN


**PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: UMA PERSPECTIVA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PELAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

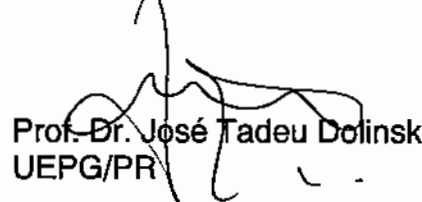
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof.ª Dr.ª Mirian Martins Sozini
UEPG/PR


Prof. Dr. José Fagundes
FAFI


Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Oliveira
UEPG/PR


Prof. Dr. José Tadeu Dolinski
UEPG/PR

Ponta Grossa, 07 de novembro de 2005

DEDICATÓRIA

Aos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos, para os quais idealizei esta pesquisa que, embasada nas reflexões da Pedagogia Freireana, confirmo a autêntica defesa da escola para todos como condição de emancipação cultural, social, econômica, política e educacional do cidadão brasileiro.

Aos meus pais Orlando (in memoriam) e Luzia Tramontin, pelo exemplo de vida.

À minha filha Paola, pelo carinho, "compreensão" e amor sempre presentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai, Uno e Trino, que abençoa minha vida a cada instante.

À Professora Dra. Mirian Martins Sozim, que me orientou nesta caminhada, abrindo novos horizontes e demonstrando confiança em minhas capacidades, lançando-me a desafios sempre maiores.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação: Ademir José Rosso, Antônio Marques do Vale, Esméria de Lourdes Saveli, Maria Isabel Moura Nascimento, Priscila Larocca, Maria Virgínia Bernardi Berger que, durante o decorrer das disciplinas, mostraram competência e dedicação.

Aos amigos e, em especial, à amiga de turma Luzia Chincoviaki, pela companhia e diálogos nas aulas e viagens para apresentação de trabalhos científicos.

À Escola Estadual Prof. Amálio Pinheiro, representada pela Diretora Luiza Weiber de Lima, que soube compreender minhas ausências para que pudesse realizar as viagens ao nordeste para a Pesquisa de Campo, bem como à equipe pedagógica, professores e funcionários.

À Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, representada pela então Secretária Municipal Profª Dra. Esméria L. Saveli em 2004 e pela atual Secretária Profª Dra. Zélia Maria Lopes Marochi, pela concessão da licença para os estudos.

À Escola Municipal Senador Flavio Carvalho Guimarães e aos meus alunos de Educação de Jovens e Adultos.

Ao meu sobrinho Rodrigo Emerson Sens, mestrando em Engenharia Oceânica, pelo constante assessoramento técnico.

Aos coordenadores, professores e demais profissionais envolvidos no Programa Alfabetização Solidária do Estado de Alagoas, que se apresentaram à disposição para a realização das entrevistas e pela recepção e acolhimento durante minha permanência a mais de três mil quilômetros de minha residência.

Aos alunos do Curso de Pedagogia das Faculdades Santa Amélia, por estudarmos juntos a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação brasileira.

A toda minha família que, cada um deles, com seus compromissos e afazeres, colaboraram para que eu pudesse continuar nesta experiência exitosa e desafiadora, meus sinceros agradecimentos.

ESCOLA

"Escola é...

*o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...*

*Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.*

*O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade por ninguém.*

*Nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se "amarrar nela"!*

*Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
Ser feliz".*

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	09
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	20
1.1 Alfabetização de adultos na pauta das políticas educacionais.....	21
1.2 Alfabetização e conscientização.....	24
1.3 O MOBREAL e a educação popular.....	27
1.4 A educação básica de jovens e adultos: consolidando práticas.....	29
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM PROCESSO PERMANENTE DE INCLUSÃO SOCIAL	35
2.1 A ressignificação do conceito de alfabetização.....	44
2.2 O letramento como prática social.....	47
2.3 A crítica à concepção bancária da educação.....	50
2.4 Educação dialógica e problematizadora.....	54
2.5 O currículo como democratização do saber.....	56
2.5.1 Conceituações como pontos de partida.....	57
2.5.2 Elementos para uma definição de currículo para a EJA.....	59
2.6 Analisando a complexidade na formação de professores.....	62
3 ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: REESCREVENDO A HISTÓRIA DE MILHÕES DE BRASILEIROS	69
3.1 Como acontece o programa.....	72
3.2 Os princípios norteadores.....	73
3.3 Conteúdos e competências.....	77
3.4 Os procedimentos avaliativos no Programa Alfabetização Solidária.....	83
4 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	85
4.1 Perfil dos municípios.....	85
4.1.1 Município de Tanque d'Arca.....	85
4.1.2 Município de Anadia.....	86
4.1.3 Município de Pilar.....	87
4.2 A quem se destina o PAS.....	88
4.3 Perfil dos alfabetizadores do PAS.....	90
4.4 A capacitação para os alfabetizadores do PAS.....	94

4.5 Análise das entrevistas: presenciando contradições presentes no discurso dos entrevistados sobre o PAS mediante a preocupação com a EJA.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO 1.....	124
PARÁBOLA SOBRE A PRESUNÇÃO DE ENSINAR A QUEM JÁ SABE	124
ANEXO 2.....	126
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA.....	126
ANEXO 3.....	128
RELATÓRIO MENSAL DE ACOMPANHAMENTO RESPONDIDO PELOS CAPACITADORES DAS IES	128
ANEXO 4.....	131
PERFIL DOS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	131
ANEXO 5	135
QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DO PAS.....	135

LISTA DE SIGLAS

AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPCs – Centros de Cultura Popular

CRUB – Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação para Todos

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFEJA – Índice Sintético de Fragilidade em Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SECAL – Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda.

SESI – Serviço Social da Indústria

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNE – União Estadual dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos que atuam no Programa Alfabetização Solidária (PAS), entre os anos de 2004/2005 e verificar qual a qualificação que possuem para trabalhar com este público específico. A escolarização de adultos exige um trabalho diferenciado daquele utilizado na educação de crianças, por isso utilizou-se como fio condutor de análise a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental elaborado pela coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Pedagogia Freireana.

Pautando-se nos princípios da democracia e da inclusão social em confronto com o contexto educacional instaurados pelas demandas neoliberais, que propagam um discurso de educação para todos, há urgência de políticas para democratizar o acesso e permanência dos alunos de EJA. Para tanto, foi feita uma análise histórica da EJA no Brasil para verificar se, em algum momento, foi atendido o aspecto da formação profissional para esta clientela. Realizou-se um recorte da realidade dos professores do PAS de três Municípios do Estado de Alagoas: Tanque d'Arca, Pilar e Anadia, região de alto índice de analfabetismo cujos habitantes sobrevivem basicamente da lavoura da cana-de-açúcar. A capacitação destes professores é coordenada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr (UEPG), que atua em parceria com o PAS desde 1997. O PAS é uma organização da sociedade civil que, em sete anos de atuação, atendeu mais de quatro milhões de alunos em dois mil e dez municípios e formou mais de três mil alfabetizadores. Constatou-se que o trabalho realizado pelo PAS não é realizado por profissionais devidamente habilitados, o que significa que a qualidade deste ensino pode ser questionada, pois fica a critério das Instituições de Ensino Superior oferecer a disciplina Educação de Jovens e Adultos em sua grade curricular. A partir dos olhares e reflexões destes alfabetizadores fez-se uma análise acerca do Programa da Alfabetização Solidária, como sendo uma perspectiva para a formação de educadores para Educação de Jovens e Adultos. A metodologia adotada nesta pesquisa, parte da abordagem qualitativa, numa perspectiva interpretativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas, filmagens e análise de materiais produzidos pelo PAS. Diante dos dados coletados e analisados a partir das representações sociais de cada um dos 47 alfabetizadores entrevistados, percebe-se que a EJA, entre os demais níveis que constituem a Educação Básica, aponta para a necessidade de uma formação permanente do educador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Inclusão Social, Formação de Professores, Pedagogia Freireana.

ABSTRACT

This research has as aim to analyse the pedagogical practice of the basic learning teachers youngster and adults, who act in the Programa Alfabetização Solidária, between the years 2004/2005 and to verify which is the capacitation they have to work with this specific public. The scholarship of adults requires a different job than that used in the education of children, for this reason it was used as a conducting of analysis, the Curricular Proposal of youngsters and Adults Education of the Fundamental Teaching elaborated by the coordination of the Educational and Culture Ministry (MEC) and the Paulo Freire's Pedagogy. Some reflections in the principles of democracy and social inclusion in comparison with the educacional context instaurated by the neoliberal demands, which spread an educational speech for everybody, there is isurgent to have policies to democratize the access of EJA students. For this reason, it was made a historical analysis of EJA in Brazil to verify if, in any moment, it was attended the aspect of professional formation for this students. It was made a cutting of the reality of de PAS teachers from three cities of the Alagoas State: Tanque d'Arca, Pilar and Anadia, region of higt level of illiteracy whose habitants survive basically from the sugar cane agricultural. The training of these teachers is coordinated by the Ponta Grossa State University from PR (UEPG), that acts together with the PAS since 1997. The PAS is an organization of the civil society during seven years it attended more than four million students in two thousand and ten cities and graduated more than three thousand teaching of reading. It was verified that the work made by the PAS is not made by justly qualification professional, which means the quality of this teaching may be questioned, for it is a task of the Superior Teaching Institutions to offer the subject os EJA in its curricular grade. Starting from lookings and reflections by these abordage it was made an analysis about the Programa Alfabetização Solidária, as being a perspective to the formation of teachers for the Youngsters and Adults Education. The methodology used in this research is part of the qualitative abordage, in an interpretative perspective, using as instruments to collect dates the interviews, filming and analysis of material produced by PAS. Facing the collected and analised data from the social representations from each of the 47 teaching of reading interviewed, it is percieved that EJA, among the other levels that form the Basic Education, points to the necessity of a permanent formation of the teacher.

Key-words: Education of Youngsters and Adults – Social Inclusion – Formation of Teachers – Paulo Freire's Pedagogy.

INTRODUÇÃO

As primeiras indicações que deram origem a esta investigação emergiram da prática educacional em sala de aula, em turmas de Educação de Jovens e Adultos ao detectar as inúmeras dificuldades, junto aos demais professores da Rede Pública Municipal de Ponta Grossa-Pr.

Observa-se que a relação dos professores com os saberes que ensinam na EJA não foram abstraídos durante a vida acadêmica, sendo que esses saberes são essenciais da atividade docente e fundamentais para a configuração da identidade profissional.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de interpretar a Proposta Curricular estruturada para o Ensino Fundamental da EJA, do 1º Segmento, ou seja, de 1ª a 4ª série, a partir do cotidiano escolar.

Reconhece-se que a EJA possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, ter o domínio de símbolos e operações matemáticas básicas, dos conceitos essenciais de ciências sociais e naturais e o acesso aos meios de produção cultural (lazer, arte, comunicação e esporte). Porém, o conceito amplia-se ao integrar processos educativos em múltiplas dimensões. Por exemplo: do conhecimento adquirido e herdado, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania.

Diante dessa compreensão, a EJA ultrapassa o âmbito das ações escolares formais e envolve Sindicatos, Associações de Bairros, Conselho de Moradores, MST, Comissões Interinstitucionais de Saúde, de Trânsito, de Educação, de Segurança Pública, etc.

Assim, entende-se que, na formação do educador para EJA, para que haja qualidade, deve-se permitir a compreensão da vida contemporânea em seus diferentes aspectos, como também, o posicionamento crítico do sujeito face à sua realidade. Isto porque, na consciência da “inconclusão humana” está a razão para a própria educação. Afinal, ela é um processo social permanente, ou seja, o indivíduo se educa ao longo da vida.

A identificação da abordagem da inconclusão humana vem sendo aplicada em FREIRE que afirma:

(...) a inserção do ser humano num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É neste sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas... Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (2004, p. 14).

Por isso, a sociedade impõe às pessoas inúmeros desafios que vão modificando o seu desenvolvimento psicológico e orgânico, permitindo-lhes agir e trabalhar de diferentes maneiras. Adultos que desenvolviam trabalhos que não exigiam a leitura e a escrita vêm-se na impossibilidade de realizá-los a contento, dadas as exigências qualitativas e quantitativas de seu ofício. Nesse caso, vê-se que a finalidade da educação de jovens e adultos concentra-se na necessidade de aumentar o entendimento da profissão desses adultos.

Analisando sob esse aspecto, a EJA possibilita a inclusão social, termo amplamente discutido em nossa sociedade, pois estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o alfabetizando está inserido. O alfabetizando precisa sentir-se sujeito no processo, comprometido com a construção de si mesmo, pois:

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (LA TAILLE, 1992, p.11).

A esse processo de tomada de consciência denomina-se historicidade, que se faz também nas relações que cada homem estabelece com os outros. Como dizia Piaget: “o homem é geneticamente social”, ou seja, “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (Idem, Ibidem, 1992, p.11).

Há ainda um outro elemento a considerar: o homem produz a si e à história no tempo, o que faz dele um ser histórico. Daí Vasquez conclui que há três elementos fundamentais no conceito de essência humana: “a práxis, as relações sociais e a historicidade” (VÁSQUEZ, 1968, p.424).

Então, não basta trazer o aluno até a escola. É preciso que ele realize esse sonho. O aluno deve perceber que a escola pode ajudá-lo a modificar a sua vida, o seu cotidiano. A partir daqueles conhecimentos já adquiridos ele constrói novos caminhos para, por exemplo, ler, na Bíblia, aquele Salmo que sempre quis. Desta maneira, eleva a sua auto-estima e sente-se útil em sua comunidade. Essa mobilização vem de dentro de suas casas, pois, seus filhos também pedem auxílio nas tarefas escolares. Dessa maneira, o planejamento deve ser estratégico e que abrace o maior número possível de segmentos da comunidade: jornais, situação do bairro em que vivem, visitas, entrevistas, etc.

Ao deparar-se com a Pedagogia de Paulo Freire, [chamada assim na preferência do próprio autor, por não se tratar de um método, mas, de um caminho e, ao caminhar encontram-se várias intempéries (sol, chuva, tempestade, flores, pedras...) e ao transformar é transformado, pois na troca de favores se vê o crescimento brotar da própria terra, ou seja, do próprio ser] é que se pode observar a importância do sujeito sentir-se parte integrante da sociedade, pois reconhece-se oprimido e tenta libertar-se para ir em busca do “ser mais”.

Sendo assim, percebe-se que essa Pedagogia torna-se cada vez mais atual. Ela ensina o educando a caminhar e perceber o mundo que o circunda. Isso é básico não só para EJA, mas, sobretudo, na formação do educador. É uma concepção geral de educação e sociedade, no sentido de reconhecer-se “cidadão”.

Precisa-se, então, trabalhar na perspectiva de uma educação transformadora, tendo como pressuposto, o princípio de que, segundo Freire, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser reformado”, assim todos aprendem em comunhão, a partir da leitura do mundo (2004, p.23).

Nessa perspectiva, buscam-se os conhecimentos e os conteúdos que se apresentam e fazem parte da realidade e das necessidades de cada comunidade a ser trabalhada. Por isso, o educador de EJA, precisa ser essencialmente um pesquisador e um investigador. Sua função será a de buscar junto a sua comunidade palavras geradoras que são significantes em suas atividades profissionais e que se constitua em temas que poderão nortear a sua ação pedagógica, inter-relacionando com as diversas áreas do conhecimento. Tudo para construir, juntamente de seus educandos, um novo saber, de fato libertador e significativo para o projeto de vida de cada um dos educandos e educadores.

Deve-se lembrar de que a educação não muda as estruturas sociais, mas transforma seres que mudam a sociedade.

Reconhecendo que mais de um terço da população de adultos no mundo não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias, que poderiam melhorar a sua qualidade de vida, ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais, é importante oferecer a todos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. É tanto consequência do exercício da cidadania, quanto condição para uma plena participação na sociedade.

Percebe-se que o aluno, quando retorna aos bancos escolares, apresenta-se de maneira introvertida, com medo de se posicionar e de dar a sua opinião. Assim, “verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e

divulgação das idéias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido” (LA TAILLE, 1992, p. 19)¹.

Nesse momento cabe ao professor promover a reconstrução de sua auto-estima e proporcionar a confiança em suas próprias capacidades.

Sobre a maneira como jovens e adultos que vivenciaram experiências de escolarização tardia na Argentina se referem aos docentes, constata-se pela fala destes sujeitos que:

(...) se destaca la importancia la relación com el docente tiene para estos adultos que accenden a la segunda chance educativa; relación que sobrepasa el vínculo del conocimiento. Se señala una imagen positiva del docente no solo centrada em los procesos de enseñanza y aprendizaje sino em los aspectos afectivos. Los jóvenes y adultos hablan de um docente escucha, de um docente continente de sus problemáticas cotidianas y consijero para enfrentarlas. Aparece tambien el rol del docente respecto de la demanda, como facilitador del ingreso y estimulador de la continuidad de los adultos en las instancias educativas (Llosa et all, in: SOARES) 2003, p. 36).

Tendo em vista uma sociedade complexa, dinâmica e contraditória, cabe à escola oportunizar a construção de uma nova consciência social, onde todos tenham o direito de uma participação competente, voltada para a construção da identidade de um novo trabalhador, ou seja, um novo cidadão.

É notório que a educação é um dos caminhos que leva o indivíduo a repensar sobre a sua cidadania, como participante do meio social e político, tomando consciência de seus direitos e deveres civis e sociais e pode velar a tomar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCNs, 1999).

Mesmo sabendo que o jovem e o adulto das camadas populares são participantes ativos da vida em sociedade, observa-se que, através de maior escolarização, estes percebem que existem meios para ampliar seus conhecimentos e inteirar-se na sociedade de maneira crítica, responsável e construtiva, com a esperança de melhoria de condições de vida.

Faz-se necessário analisar uma linguagem específica para a educação de jovens e adultos na possibilidade de construir seus conhecimentos baseando-se nos quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser, desenvolvendo habilidades, competências e valores que conduzam a realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (DELORS, 1999).

¹ Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam *isolados*, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato sendo a Razão um processo ativo de busca e prontidão da verdade, a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade para que tal processo possa acontecer. Logo, reforça o egocentrismo, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, uma vez que este desenvolvimento somente ocorre se representar uma necessidade sentida pelo sujeito.

A preocupação com a educação de pessoas que, pelos mais diversos motivos, não conseguiram apropriar-se do conhecimento relativo à linguagem escrita na chamada idade regulamentar, levou a UEPG, através do CRUB (Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras) a engajar-se no Programa Alfabetização Solidária do MEC, aderindo voluntariamente ao PAS (Programa Alfabetização Solidária), desde 1997.

O Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que implementa ações sociais emergenciais de combate à pobreza, desenvolve desde 1996 o Programa Alfabetização Solidária (PAS), promovido em parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e Municípios.

O PAS consiste em uma campanha de alfabetização inicial desenvolvida em apenas um semestre, dirigida aos municípios mais pobres que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 ou mais. O Ministério fornece materiais didático-pedagógicos e alimentação escolar; os municípios mobilizam alfabetizadores, alfabetizados e espaços para instalação de salas de aula improvisadas; as universidades realizam a coordenação e orientação pedagógica e capacitam os educadores; as empresas cobrem os custos operacionais das universidades e remuneram os educadores (em sua maioria jovem com escolaridade básica incompleta).

As capacitações propõem ensinar itens que vão além de apenas decodificar símbolos e sim entender o porquê da pobreza, como agregar valores ao trabalho, enriquecer a alimentação e como se organizar para melhorar os ganhos e as condições de vida, ou seja, um ensino contextualizado, pois, como afirma Freire: "O analfabeto não sabe ler a palavra escrita, mas sabe ler o mundo".

Diante de toda esta sistemática, e através do percurso feito pela história da Educação de Jovens e Adultos, esta pesquisa tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária e até que ponto as mesmas colaboram para a sua formação, enquanto profissionais envolvidos com a redução do analfabetismo, na Região Nordeste, considerando que a maioria deles não tem a formação necessária, conforme é previsto na Lei Educacional.

Também, verificar a formação e a qualificação desses educadores, para trabalhar com este público específico. Ou seja, pessoas jovens e adultas que fazem parte do primeiro segmento do ensino fundamental de três cidades do agreste nordestino do Estado de Alagoas, entre elas Tanque d'Arca, Pilar e Anadia, que são atendidas pelo Programa Alfabetização Solidária, que se propõe dar acesso à educação nos lugares mais distantes, oportunizando um dos direitos do cidadão.

Através de pesquisa exploratória, por meio de questionários e filmagens, foram observadas e analisadas as práticas desses educadores. A configuração teórico-metodológica desta investigação revela-se como uma aproximação ao pensar dialético da pedagogia freireana, que expressa que a ação e mundo, mundo e ação estão também intimamente solidários (FREIRE, 2004), numa estruturação de totalidade, na qual participam sujeitos sociais², que expressaram suas contribuições e experiências relativas ao ensino da língua.

Assim, a redação deste trabalho assume a seguinte arquitetura: no primeiro capítulo: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, apresenta-se um recorte histórico da EJA, bem como os programas de nível nacional na tentativa da erradicação do analfabetismo no Brasil.

No segundo capítulo, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PROCESSO PERMANENTE DE INCLUSÃO SOCIAL, atenta-se para a relação entre letramento e o exercício pleno da cidadania no desenvolvimento de um saber assim, no estudo da “educação bancária” busca-se defender uma “educação dialógica/problematizadora” e a sua dimensão dentro do currículo escolar.

No terceiro capítulo, ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: REESCREVENDO A HISTÓRIA DE MILHÕES DE BRASILEIROS procura-se, através das fontes escritas e dos depoimentos dos entrevistados, revisitar o percurso do Programa Alfabetização Solidária, na busca de contextualizar suas lutas e ações, assim como refletir sobre suas reivindicações políticas e sociais.

Como a pesquisa se desenvolve na região Nordeste do Brasil e, especificamente, no caso estudado, em três cidades próximas a capital de Alagoas, destina-se o quarto capítulo: AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, para traçar o contexto em que a pesquisa atua e examinar o conteúdo ideológico, cuja presença é reconhecida e legitimada em todo ato educativo.

Nas considerações finais, procura-se identificar, através dos testemunhos dos alfabetizadores, de suas práticas educativas, do teor de suas lutas e conquistas, quais foram as implicações que suas participações tiveram para reduzir os altos índices de analfabetismo em suas respectivas cidades.

Procurou-se, durante toda a trajetória desta escrita, não esquecer que as questões aqui discutidas sejam capazes de contribuir para a interpretação do Programa Alfabetização Solidária, cuja importância social, política e cultural foram inegáveis para todos que dele

² Na abrangência desta pesquisa, foram entrevistados 47 alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária.

participaram e militaram, bem como proporcionar uma perspectiva para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos pelas Instituições de Ensino Superior como está sugerido no título desta pesquisa.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A alfabetização de jovens e adultos sempre fez parte da história da educação brasileira, desde os tempos da colonização, tendo os padres jesuítas como os primeiros professores da massa popular nativa do Brasil, com o propósito de uma ação educativa missionária, junto aos povos indígenas e aos bandeirantes e, logo em seguida, aos filhos de colonos, às mulheres e aos negros.

Porém, nesse propósito de serem catequizados, pouco avançaram nas ações educativas, pois a concepção de cidadania como direito e dever de todos, era privilégio apenas da elite econômica.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, acarretando em seguida a desorganização do sistema educacional, somente no regime imperial é que se encontram algumas propostas na área de EJA.

Constata-se que, em 1824, com a Constituição Brasileira sob fortes influências européias, formaliza-se a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, mas pouco ou quase nada foi realizado em termos de educação para todos, durante o período Imperial. Essa institucionalização só vem realmente se afirmar, como conceito de obrigatoriedade nacional, na Constituição de 1834, ficando a função de promover e regulamentar o ensino superior sob a responsabilidade da Coroa e o Ensino Elementar e o Secundário, sob a responsabilidade das Províncias. Como não havia exigência de certificação de conclusão de ensino primário, para o acesso a outros níveis de escolaridade, a elite educava seus filhos em casa, com seus preceptores.

Dessa maneira, quanto ao povo, restavam algumas escolas que se restringiriam à instrução elementar, ou seja, ler, escrever e contar. Assim, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar, encontravam-se matriculados (ARANHA, 1996). E nesse contingente, segundo Haddad (1991), em 1890, o Brasil contava com 82% da população acima de cinco anos, analfabeta.

Nas primeiras décadas do século XX, surgem os primeiros movimentos isolados de alfabetização de adultos no Brasil, mas a formação dos alfabetizadores não é inserida nas leis educacionais, ficando apenas a cargo das pessoas que, tomadas de sonhos, esperanças e utopias, acreditam que, com a sua parcela de contribuição, poderiam mudar um cenário renegado pelas poucas políticas educacionais existentes.

Nesse panorama, cheio de precedentes e descasos, valia-se do que se tinha naquele momento para se ensinar a leitura e a escrita às pessoas analfabetas: aos chamados

“professores leigos”, ou como denomina-se atualmente: os alfabetizadores, pessoas munidas de boa vontade e/ou de necessidades econômicas para sobrevivência, na grande maioria, sem a formação prevista nas leis educacionais, possuidoras de alguns saberes adquiridos na sua pouca formação escolar, seja esta nos cursos primários ou secundários.

Com a formação do ensino fundamental e médio e com poucas estratégias didáticas, para o exercício da docência, essas pessoas/alfabetizadoras são inseridas nos afazeres educacionais, tendo como referência modelos convencionais de suas escolaridades ou abstraídos de suas antigas professoras.

1.1 Alfabetização de adultos na pauta das políticas educacionais.

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando, finalmente, começa a consolidar um sistema público de educação elementar no país.

Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos Estados e Municípios. Tal movimento inclui também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Em 1942, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário. Os recursos passaram a ser distribuídos aos Estados e Territórios, conforme suas necessidades³. Em 1947 teve início o Serviço de Educação de Adultos com a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Já havia sido promulgada, em 1946, a quarta Constituição da República, que no Artigo 132, Inciso I,

³ No que tange a distribuição de recursos, Beisiegel, (1997), relata que em 14 de novembro de 1942, foram instituídos o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional do Ensino Primário com a finalidade explícita de possibilitar a ampliação e a melhoria do sistema escolar primário em todo país. Em agosto de 1944, foi definida a fonte dos recursos federais destinadas à constituição do Fundo. Em agosto de 1945, foi regulamentada a concessão dos auxílios do Fundo Nacional do Ensino Primário às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os planos de um plano geral de ensino supletivo. Coroando essas iniciativas, em janeiro de 1947, o Ministério da Educação e Saúde autorizou a organização de um Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, possibilitando o início dos trabalhos da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

negava aos analfabetos o direito ao voto, excluindo mais da metade da população ao pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2003).

Na implementação de uma política para a educação de jovens e adultos analfabetos no país, teve relevante atuação a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – (UNESCO), com o “projeto número um” visando à educação das massas iletradas. Beisiegel (1977, p. 210-211), menciona que “[...] falava-se na universalização da alfabetização funcional, da educação fundamental ou da educação de base”.Essas ações ganhavam corpo com o fim da Segunda Guerra, que uma vez ‘encerrada’ deixou um rastro de perdas e a educação passava a ser entendida como forma de atenuar ou corrigir os defeitos causados sobre a humanidade. Era momento de produzir para suprir as necessidades nacionais e mundiais.

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU - Organização das Nações Unidas - alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para a educação dos adultos e ganha destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade às bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando os esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu à rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos Estados e Municípios.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a

educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança. Durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto, contribuíram, também, teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças. Já em artigo de 1945, Lourenço Filho argumentara nesse sentido, lançando mão de estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30.

A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos, conhecido como *Laubach*, inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, um material específico para a EJA por ocasião da Campanha.

O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter os padrões silábicos; este sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. As lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

O ano de 1958 foi marcado pelo início da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, realizada mediante um Plano Piloto em um município de cada uma das regiões. Segundo Bittencourt (citado por BEISIEGEL):

O Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo afirmava já não ser cabível atuar através de movimentos com objetivos semelhantes aos propostos pelos sistemas de ensino de Século XIX. Já não era o caso de promover uma campanha que simplesmente procurasse proporcionar à população a mera capacidade de ler. O analfabetismo, enquanto fenômeno social, teria causas sociais e econômicas, que deviam ser conhecidas, a fim de que, compreendendo-o na sua inter-relação e no seu contexto, fosse finalmente possível submetê-lo a controle (1997, p.218).

Apesar do então Presidente Juscelino Kubitschek ter relegado a segundo plano a agricultura e a educação, o êxito das atividades desenvolvidas no período compreendido entre

1950 e 1960 é evidente, pois, o número de pessoas alfabetizadas nesse período que se sobressaiu em relação aos dados revelados em décadas anteriores, bem como às Campanhas realizadas entre 1960 e 1970.

1.2 Alfabetização e conscientização

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto a sua orientação pedagógica.

Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização⁴, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como a sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CPCS), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização de propostas de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

O novo paradigma pedagógico de Paulo Freire que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o

⁴“A alfabetização é um ato de conhecimento, um ato de criação, e não de memorização mecânica de letras e sílabas” (FREIRE 1994, p. 163).

analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico de realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada Educação Bancária⁵, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Na época, ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual ele iria atuar. Concomitantemente, faria um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Esses seriam os temas geradores, a partir dos quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como da realidade.

Antes de entrar no estudo dessas palavras geradoras, Paulo Freire propunha ainda um momento inicial em que o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura. Utilizando uma série de ilustrações (cartazes ou slides), o educador deveria dirigir uma discussão na qual fosse sendo evidenciado o papel ativo dos homens como produtores de cultura e suas diferentes formas: a cultura letrada e não letrada, o trabalho, a

⁵ Para compreender melhor sobre “Educação Bancária” sugere-se a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2004, p.57)

arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade. O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. Tratava-se também de ultrapassar uma compreensão mágica da realidade e desmistificar a cultura letrada, na qual o educando estaria se iniciando.

Depois de cumprida esta etapa, iniciava-se o estudo das palavras geradoras, que também eram apresentadas junto com cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. Com cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e só então a palavra escrita era analisada em suas partes componentes: as sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos deveriam montar novas palavras.

Com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar um educando em três meses, ainda que num nível rudimentar. Numa etapa posterior, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizadores aprofundariam a análise de seus problemas, preferencialmente já se engajando em atividades comunitárias ou associativas.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por estes princípios. Normalmente elaborado regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizando, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava que esses materiais eram, não apenas a referência à realidade imediata dos alunos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.⁶

Desta maneira, Paulo Freire contribuiu de forma excepcional, dando vida nova à educação por meio de pesquisas direcionadas à compreensão do aprendizado de adultos, possibilitando o encaminhamento de várias atividades na área, contando com inúmeros parceiros para a efetivação das mesmas. Dado o entusiasmo político e cultural da época, articularam-se grupos populares aos sindicatos, culminando com uma intensa mobilização na organização de movimentos de cultura e educação.

Tratava-se de um novo paradigma pedagógico se consolidando, no qual o adulto desempenhava papel de sujeito de sua aprendizagem, conhecendo, produzindo e valorizando a

⁶ Uma descrição de como o chamado Método Paulo Freire era operacionalizado, acompanhada de uma síntese de seus fundamentos filosóficos, pode ser encontrada no livro *O que é o método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (2ªed. Coleção Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense, 1982).

sua cultura, gerando sua transformação enquanto sujeito e, em consequência, a do mundo em que se encontrava inserido.

O avanço foi indiscutível. Em nível federal, em 1963, organizou-se o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, sendo incorporado de forma significativa o método Paulo Freire. O caráter conscientizador e reflexivo propiciava aos alfabetizandos, antes de realizar uma análise do ponto de vista morfológico da palavra, conhecê-la, discuti-la, uma vez que elas traduziam a necessidade de conhecimento daqueles que haveriam de ser alfabetizados. Acentuava-se a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos, a origem de suas carências e os caminhos para a sua superação.

1.3 O MOBREAL e a Educação Popular

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos.

O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle desta atividade lançando o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O MOBREAL constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos era centralizada.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBREAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave retiradas da vida simples do povo, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.

Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma

condensação do antigo curso primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de jovens e adultos no Chile e depois em países africanos.

Nos vinte e um anos seguintes, estabeleceram-se acordos internacionais entre o Ministério da Educação e organismos financiadores, atrelando-se a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. Freire foi exilado realizando fora do Brasil as atividades que a ele aqui foram impedidas, contribuindo também com a educação de outros povos. Apesar das restrições de liberdade advindas do regime autoritário, houve permanência e implementação pontuais de novas pesquisas de educação de adultos nutrido-se do paradigma da educação popular, buscando a adequação de metodologias e conteúdos à idade e condição social dos educandos.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, onde se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação ao MOBREAL, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

1.4 A educação básica de jovens e adultos: consolidando práticas.

Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, desenvolvendo os postulados e enriquecendo o modelo da alfabetização conscientizadora dos anos 60. Dificuldades encontradas na prática geravam reflexão e apontavam novas pistas.

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como “processo”, que exige um certo grau de continuidade e sedimentação. Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas à campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão no alfabetismo.

Essa tendência se reflete nos materiais didáticos produzidos. Para a alfabetização inicial, as palavras geradoras com suas imagens codificadoras e quadros de famílias silábicas vêm em muitos casos acompanhadas de exercícios complementares; normalmente, exercícios de montar ou completar palavras com sílabas dadas, palavras e frases para ler e associar a imagens, bem como exercícios de coordenação motora. Alguns materiais partem de frases geradoras que, gradativamente, vão compondo pequenos textos.

Referindo-se à seqüência de níveis de concepção dos alfabetizados adultos em relação ao alfabetizado criança, pode-se constatar que são praticamente iguais. Segundo Fuck:

(...) as passagens pelos mesmos é que se dão de forma mais rápida. Esses níveis são constituídos por um conjunto de conceitos. Um conceito nasce do outro. Um conceito não se origina do abstrato, mas de uma atuação de vida do alfabetizado adulto e conseqüentemente o domínio de uma gama muito grande de conceitos, justifica-se a possibilidade de aceleração, na passagem de um nível ao outro (1999, p. 92).

Revela-se uma preocupação crescente de ofertar materiais de leitura adaptados aos neoleitores. Para os níveis de pós-alfabetização, os materiais são mais escassos. Os mais originais são aqueles que aproveitam textos escritos pelos próprios educandos como textos de leitura. A maioria, entretanto, reproduz os livros didáticos utilizados no ensino primário regular, adaptados para uma temática mais adulta. Os textos sempre simplificados, referem-se ao mundo do trabalho, problemas urbanos, saúde e organização política como temas geradores ou tópicos curriculares de Estudos Sociais e Ciências. Entre as propostas de exercício de escrita, aparecem os questionários nos quais se solicita a reprodução dos conteúdos dos textos ou se introduzem tópicos gramaticais.

Outro indicador da ampliação do conceito de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática. Muitas vezes, a preocupação foi posta pelos próprios educandos, que expressavam o desejo de aprender a “fazer contas”, certamente em razão da funcionalidade que tal habilidade tem para a resolução de problemas da vida diária. De fato, considerando-se a incidência das representações e operações numéricas, nos quais diversos campos da cultura são fundamentais incluir sua aprendizagem numa concepção de alfabetização integral.

Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivenciada dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. No caso da educação de adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo. A análise dessas práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio. Muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, como o *Viver e Aprender*, fazem referência a “trabalhadores” ou “pessoas do povo” genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem. Em outros casos, a suposta realidade do educando é retratada apenas em seus aspectos negativos – pobreza, sofrimento, injustiça – ou apenas na dimensão política. Ocorre também a redução dos interesses ou necessidades educativas dos jovens e adultos ao que lhes é imediato, enquanto a sua vontade de conhecer vai muito além. Perde-se assim a oportunidade criada pela situação educativa de se ampliarem os instrumentos de pensamento e a visão de mundo dos educandos e dos educadores.

Outra questão metodológica diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma relação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo. Promovem situações de conversa ou debate em que os educandos têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes; conseguem reconhecer, comparar, julgar, recriar e propor. Entretanto, na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens. Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagens de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados; os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações. Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados.

Produz-se assim, uma dissociação entre os momentos de “leitura do mundo”, quando os educadores são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos da “leitura da palavra” ou dos “números”, quando os educandos devem repetir, memorizar e reproduzir.

Sendo assim, a alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos.

Mas, por outro lado, a caminhada investigativa na esfera teórico-prática da EJA, permitiu a investigação de alguns pontos que tem instigado a curiosidade epistemológica. Um destes seria a existência de uma pobreza teórica na área (ao nível de pesquisa e produção de conhecimentos) já apontada e denunciada por pesquisadores e educadores do Brasil e da América Latina (TORRES, 1994; RIBEIRO, 1992 entre outros), contrastando com a área de alfabetização infantil, onde crescem e avançam a cada dia as investigações. Alguns atribuem a “indigência” teórica da área à própria indigência dos seus sujeitos; outros atribuem ao fato de ser o analfabetismo adulto um “fenômeno” localizado. Os dados estatísticos não sustentam estas hipóteses, mostrando que os índices de adultos não alfabetizados têm se mantido e até aumentado em alguns municípios do país, principalmente na região Nordeste (UNESCO, 1997).

Essa pobreza teórica tem impedido que haja uma delimitação teórica da alfabetização de jovens e adultos; sua natureza epistemológica, sua concepção, suas características e propriedades. De forma que, se para uns ela é e pode tudo, seu conceito envolve formulações que vão de instrumento de conquista da cidadania, até instrumento de luta pela transformação da sociedade⁷, para outros ela limita-se à aquisição do código alfabético que permite tão somente assinar ou desenhar o nome (Propostas do MOBREAL, dentre outras).

E também, essa pobreza teórica, impede que se dê conta de explicar a natureza da relação ensino-aprendizagem, a sua especificidade pedagógica, sua função sócio-cultural; as características dos educadores, os saberes que precisam ter para alfabetizar, sua formação teórico-prática, a necessidade do domínio dos conhecimentos que mediará a aprendizagem dos alunos, o conhecimento sobre os próprios alunos: seus processos cognitivos em direção à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade; a definição, em bases científicas, das suas características, seus processos cognitivos, seus reais interesses e necessidades.

⁷ Para melhor entendimento sobre essa questão, ver: Gramsci, in: Giroux, 1990 e Freire: várias obras.

Do ponto de vista teórico, Freire continua sendo o único referencial teórico-metodológico elaborado de forma sistematizada para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

A proposta, no entanto, vem enfrentando problemas de ordem teórico-prática. Freire, partindo do contexto histórico que vivia e de sua experiência prática com classes populares, elaborou e desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que, naquele momento, atendia a uma necessidade dos alfabetizados – trabalhadores em desenvolver suas formas de comunicação: linguagem oral e escrita e atender suas necessidades de organização. O método, portanto, tem profundas marcas históricas muito configuradas. Nas últimas décadas uma sociedade de conhecimento se anuncia exigindo novas formas de lidar com os avanços da comunicação e da tecnologia.

Freire acompanha essa nova produção acadêmica, mas não se detém em proposições metodológicas para a alfabetização.

A partir de sua volta a o Brasil, no final de 70, seu objeto de estudos se amplia, ele passa a se dedicar às reflexões de categorias mais amplas no campo das concepções e das políticas educacionais e a desenvolver ações nessa mesma direção. Reconhece e recomenda a necessidade de atualização do seu “método” e, para isso oferece suporte teórico para aqueles que se dedicam à alfabetização.

Mas, Freire é pouco lido e pouco entendido entre os educadores e alfabetizadores brasileiros. Como é pouco e/ou parcialmente lido, não é suficientemente entendido. Suas idéias, concepções e princípios são relegados o segundo plano o que leva seus “seguidores” anunciá-lo como referência teórico-prática em termos de propostas, porém, paradoxalmente na prática, tomo-no exclusivamente com “método”, e, na maioria das vezes faz-se uso, tão somente das técnicas e recursos utilizados por ele nos anos 50 e 60.

Sua solicitação de reinvenção e recriação, portanto, não tem sido ouvida nem atendida, pois falar de Alfabetização de Jovens e Adultos é falar de um direito negado àqueles que foram excluídos da escola. Num contexto de 182 milhões de habitantes, hoje 13% da população brasileira, com 15 anos ou mais, é analfabeta; 30% tem menos de quatro anos de estudo e 57% não concluíram o ensino fundamental (IBGE, 2004).

Mais de um terço do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais. É mister oferecer a todos a oportunidade de alcançar um padrão

mínimo de qualidade de aprendizagem. É tanto consequência do exercício da cidadania⁸ quanto condição para uma plena participação na sociedade.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, sendo realizada naquele ano a Conferência de Jontien, na Tailândia, determinando ações similares na condição de programas que aconteceriam em todos os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, com o amparo da UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

A Declaração de Jontien deu destaque a uma visão ampliada de educação básica, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo vinculando acesso à educação primária, permanência e redução da taxa de analfabetismo à metade do índice de 1990 para o ano 2000 (ONU, 2002, p.06).

O Ano Internacional da Alfabetização no Brasil foi marcado pela extinção da Fundação Educar e organização, sob orientação do MEC, do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para reduzir em aproximadamente 70% o número de analfabetos até 1995, fato que não ocorreu.

Assim, o analfabetismo apresenta-se como um dos maiores obstáculos para o exercício pleno da cidadania e inclusão social das camadas mais pobres da população brasileira. Esse quadro, no atual contexto, acentua de maneira cruel as desigualdades.

Nesta mesma década as Organizações Não-Governamentais (ONGs) destacam-se no cenário nacional de maneira especial. Essas organizações civis constituem-se na forma básica de representação popular no mundo atual, com a capacidade de extrapolar fronteiras e exercer influências sobre governos, contribuindo para que se alcancem os direitos sociais em um contexto de globalização.

Neste sentido, Adams (citado por VIEIRA, 2001, p.120), ressalta que: “(...) as ONGs têm freqüentemente sido pioneiras nos processos nacionais e internacionais, em chamar a atenção dos formuladores de políticas e das agências oficiais de desenvolvimento para temas que, nos últimos vinte anos, se tornaram componentes essenciais de estratégias de desenvolvimento.”

O trabalho por meio de parcerias e o envolvimento de ONGs na elaboração e organização das atividades tem sido uma alternativa para atingir as populações

⁸Freire explica o termo cidadania como sendo “uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir. A luta pelo exercício da cidadania gera um saber indispensável à sua intervenção, de que alguns ou muitos de seus fundamentos podem e devem ser objeto de curiosidade epistemológica” (1994, p. 146).

marginalizadas, especialmente no aspecto da educação. Busca-se desta forma, a universalização do acesso ao conhecimento, pelo domínio do código escrito, oportunizando a atuação cidadã.

Fazendo parte desse grupo, um dos programas de maior repercussão no Brasil é o Programa Alfabetização Solidária (PAS), sendo o principal programa destinado a alfabetização de adultos durante o governo Fernando Henrique Cardoso que atua em consonância com organismos internacionais, entre eles a Unesco, bem como profissionais da educação que agem em outros países na busca da superação do quadro analfabetismo global.

Nesta perspectiva, esta pesquisa visa desenvolver reflexões com a finalidade de compreender as práticas pedagógicas dos alfabetizadores do PAS e até que ponto as mesmas colaboram para a sua formação, enquanto profissionais envolvidos com a redução do analfabetismo, em suas regiões geográficas, considerando que a maioria deles não tem a formação necessária, conforme previsto na Lei Educacional, pois é notório que a articulação entre a teoria referenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a práxis educadora é permeada pela influência da globalização. Neste caso, tendo como alvo os professores da EJA do primeiro segmento do ensino fundamental noturno da Alfabetização Solidária (ALFASOL), de três municípios do Estado de Alagoas.

O contexto da proposta dos PCNs compreendem a educação escolar como uma prática que tenha possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, participando como cidadãos conscientes no exercício de sua cidadania, dentro de um regime democrático.

Faz-se necessário analisar uma linguagem específica para a EJA e, para tanto, a qualidade deste ensino pode ser questionada na possibilidade de construir seu conhecimento baseando-se nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, desenvolvendo habilidades, competência e valores que conduzam a realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (DELORS, 1999, p.37).

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM PROCESSO PERMANENTE DE INCLUSÃO SOCIAL

Diante dessa dialética e na consciência da inconclusão humana (FREIRE, 2004, p.72), o Programa Alfabetização Solidária reconhece que aí está a razão para a própria educação, isto porque o indivíduo educa-se ao longo de toda a vida.

Reconhecendo que a sociedade impõe às pessoas inúmeros desafios que vão modificando o seu desenvolvimento psicológico permitindo-lhe agir e trabalhar de diferentes maneiras, os adultos que desenvolviam trabalhos para os quais não se exigiam a leitura e a escrita vêem-se na impossibilidade de realizá-los a contento, dadas as exigências qualitativas e quantitativas de seu ofício. Nesse caso, vê-se que a finalidade da alfabetização de jovens e adultos concentra-se na necessidade de aumentar o entendimento de sua produção.

Analisando sob esse aspecto, a alfabetização possibilita ao adulto a inclusão social, termo amplamente discutido em nossa sociedade. Assim, concorda-se que alfabetizar significa estabelecer uma relação dialética com o contexto social em que o alfabetizando está inserido.

O alfabetizando precisa sentir-se “sujeito” no processo, integrado em seu contexto, comprometido com a construção de si mesmo. A esse processo de tomada de consciência denomina-se historicidade que se faz, também, nas relações que o homem estabelece com os outros.

A alfabetização conduzirá o adulto à percepção de sua realidade e da capacidade de transformação que ele possui. Uma alfabetização democrática de cultura compatível com as necessidades do trabalhador, na qual o homem não fique passivo e que desenvolva suas atividades inventivas a partir de sua realidade de vida.

Dessa maneira, vemos a política educacional como parte integrante de qualquer política social racionalmente planejada. Uma política que seja capaz de transformar a educação é um instrumento necessário e poderoso para promover o crescimento das aptidões e das oportunidades individuais. Pois, hoje, a luta de classes se inscreve no espaço e, pela aceleração do ritmo da vida e pelo vencimento das barreiras espaciais, requer do indivíduo comprometimento e racionalidade.

A finalidade da educação consiste, então, em superar as limitações humanas. E o que importa é que toda a evolução do homem sobre a natureza se faz da evolução intencional e não orgânica. Então, pode-se usar o termo “tecnologia⁹” referenciando sempre o trabalho que

⁹ De acordo com Luft, entende-se como tecnologia o estudo ou a aplicação dos processos e métodos utilizados nos diversos ramos da indústria.

é uma atividade inerente ao ser humano, onde reduz o indivíduo a limitações. Isto porque dedica seu tempo e suas energias a manter-se com a vida. É neste sentido que Drucker, explicita:

Lo que aqui he denominado <<perspectiva Wallace>>, es decir, el enfoque a partir de la biología humana, conduce así a la conclusión de que la tecnología no se refiere a cosas - herramientas, procesos y productos - sino al trabajo, es actividad específicamente humana por medio de la cual el hombre reduce las limitaciones de la férrea ley biológica que condena a todos los demás animales a dedicar todo su tiempo y sus energías a mantenerse con vida para el día siguiente, por no decir para la próxima hora.(...) Cabría definir la tecnología como acción humana sobre objetos físicos, o como una serie de objetos físicos caracterizados por el hecho de servir a fines humanos. De una manera o de otra, el reino y el tema primordial del estudio de la tecnología sería el trabajo humano (1978, p.151).

Diante dessa relação, ou seja, da educação de jovens e adultos com a profissão que estes alunos exercem, vê-se que o trabalho com a sua estrutura, organização e conceitos deve afetar as ferramentas e as técnicas e assim o seu desenvolvimento, ou seja, o produto final. O trabalho é um dos principais meios de uma evolução intencional, que é especificamente humana e é, por si só, uma ferramenta importante dos homens, pois a cultura em que estamos inseridos é basicamente materialista.

É possível que a técnica¹⁰ e a linguagem tenham a mesma origem. A técnica só poderá se desenvolver quando o objeto usado como instrumento torna-se compreensível por meio de um símbolo lingüístico. À medida que o símbolo se torna mais preciso e possa ser conotado com outras coisas é que a técnica poderá desenvolver-se, como aconteceu realmente (VARGAS, 1994, p.187).

Considerada como instrumento de aprendizagem nessa trajetória, a linguagem requer uma ressignificação do conceito de alfabetização para jovens e adultos.

Entende-se que a riqueza reside no pensar de cada um, no respeito da sua produção, o que requer do pesquisador uma certa postura e disciplina. Pois, para que seja alcançada a democracia exige-se responsabilidade a cada minuto.

E por falar em democracia, onde se admitem direitos iguais, como fica a questão do Analfabetismo no Brasil na era da globalização, onde as informações são inúmeras?

Primeiramente percebe-se que o conceito de alfabetização torna-se bem mais complexo, pois já não basta saber apenas ler e escrever. A Alfabetização passa a ser concebida como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação. Em sentido amplo, é um direito humano fundamental.

¹⁰ Segundo Luft, entende-se por técnica o conjunto dos processos de uma arte ou ciência. Prática.

Em toda sociedade, ela é uma habilidade primordial em si mesma e é um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades.

Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender... “A Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida” (UNESCO, 199, p. 23).

A Declaração de Hamburgo recomenda, por fim, que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levarão a um desenvolvimento justo e sustentável e sugere eixos que serão a centralidade da Educação de Jovens e Adultos no século XXI.

Considerando a linguagem como instrumento de aprendizagem, para que o ser humano possa compreender e ser compreendido, nesta era da comunicação, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos pode ser um dos caminhos para a democracia e é evidente a necessidade de uma nova política educacional. Pois, num contexto de 180 milhões de habitantes, 13% da população brasileira com quinze anos ou mais é analfabeta, 30% têm menos de quatro anos de estudo e 59% não concluíram o ensino fundamental, como mostra o gráfico abaixo:

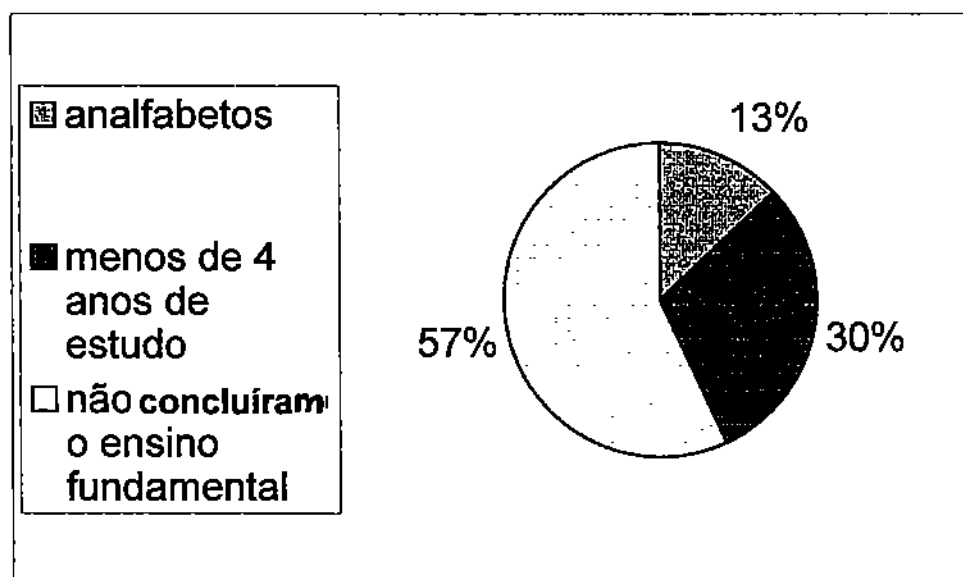


Gráfico – Índice de Escolaridade de jovens e adultos. Informações do mapa do analfabetismo (INEP/2003).

Diante deste fato, o Brasil coloca-se na 73ª. Posição no ranking internacional, inferior à posição da Argentina, Chile, Colômbia, México e Costa Rica. Totalizando aproximadamente 50 milhões de brasileiros analfabetos absolutos e analfabetos funcionais.

Então, falar de alfabetização de jovens e adultos é falar de um direito negado àqueles que foram excluídos da escola. Até os anos 40 do século XX, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo como comprovação da resposta afirmativa ou negativa a capacidade ou não de assinatura do próprio nome.

A partir dos anos 50 e até o Censo de 2000, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de ler e escrever um bilhete simples. Isso já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização. Já não era considerado alfabetizado aquele que apenas declarava saber ler e escrever, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Dados do último censo do IBGE, referentes ao ano de 2000, indicam que no Brasil há 16.294.889 analfabetos com mais de 15 anos e que a maior parte deles (7.939.568) tem mais de 50 anos de idade.¹¹

A conclusão de quatro séries escolares é um indicador de que a pessoa alcançou algum domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Um domínio ainda não suficiente, por isso, a Constituição Federal de 1988 garante oito anos de escolaridade fundamental para todos.

O domínio de habilidades de leitura e escrita é condição essencial para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, pois há a necessidade de acesso a informações sobre saúde, direitos, serviços, etc... afetando várias dimensões da vida cotidiana.

O mais relevante, é que, se os pais são instruídos, terão mais recursos para acompanhar o processo de escolarização dos filhos, assim como para zelar pelo seu desenvolvimento integral. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos pode ter impacto tanto na geração atual como nas gerações futuras.

Para participar de uma sociedade democrática, é preciso ter acesso às informações que possibilitam a tomada de decisão, a opção consciente e a participação no debate sobre as questões que afetam a todos. A participação política depende da compreensão das questões que extrapolam a vivência imediata, para o que a leitura é ferramenta essencial.

Ensinar a ler e escrever são ainda um dos maiores desafios do planeta. Na Índia, um país de um bilhão de habitantes, 50% das pessoas são analfabetas. No Brasil, convive-se com

¹¹ Dados obtidos em 13/02/2004 pelo site www.cрмаiocovas.sp.gov.br/noticia

50 milhões de analfabetos absolutos e funcionais, maiores de 15 anos, que não completaram quatro anos de escolaridade.¹²

É preciso levar a sério esse problema e parar de considerá-lo como questão social. Ensinar a ler e escrever são tarefas pedagógicas em dois sentidos, a saber, o profissional e o científico. Não é nada fácil saber ler e escrever. Se o fosse, não teríamos tais índices de analfabetismo.

A Subcomissão Permanente de Alfabetização da Câmara dos Deputados lançou o “Panorama da Alfabetização no Brasil” como uma introdução e análise do problema. No documento, aparecem evidências importantes, dentre elas é de que em todos os 23 projetos e campanhas de alfabetização de adultos acontecidos no Brasil desde 1854, foram tomados como alfabetizadores pessoas não tituladas como profissionais. A tônica sempre foi utilizar como alfabetizadores, voluntários sem credenciais profissionais, como se esta fosse uma obra de assistencialismo.

É, porém significativa a ineficácia destes projetos e campanhas, pois o analfabetismo não está nem de longe erradicado, permanecendo como o principal desafio para a educação no Brasil. Esta sentença foi afirmada por Lourenço Filho, em 1927, na cidade de Piracicaba e até os dias de hoje tem sua validade.

É inadmissível a forma filantrópica como a educação, sobretudo a de adultos vem sendo executada. Os professores devem ser capacitados nas grandes novidades metodológicas, ou seja, na tecnologia educacional tão mencionada ultimamente. Devem trabalhar com um novo jeito de ensinar e alfabetizar mergulhando os alunos em um contexto cultural de acesso à no mundo letrado.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil já atravessou várias campanhas de alfabetização. Exercício de politização ou despolitização. Movimentos que tiveram o objetivo de corrigir a injustiça social, também provocada pela precária situação educacional do país como mostra o quadro abaixo:

¹² Informações do mapa do analfabetismo – INEP/2003. Estes dados estatísticos foram apresentados na VI Semana de Alfabetização ocorrida em São Paulo em 05/09/2005.

ANO	PROGRAMA	INICIATIVA/GOVERNO
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	Eurico Gaspar Dutra
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	Juscelino Kubitschek
1961	Movimento de Educação de Base	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)
1964	Programa Nacional de Alfabetização –Pedagogia Paulo Freire	João Goulart
1968 - 1978	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)	Governos da Ditadura Militar
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar	José Sarney
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC	Fernando Collor de Mello
1993	Declaração Mundial de Educação para Todos	ONU, Unesco, etc.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos	Itamar Franco
1997	Programa Alfabetização Solidária	Fernando Henrique Cardoso
2003	Brasil Alfabetizado	Luis Inácio Lula de Silva

Diante de tantas iniciativas ensaiadas para a educação de jovens e adultos, o Programa Alfabetização Solidária insere-se como proposta relevante no contexto da política sócio-educacional como uma ação significativa para o atendimento emergencial deste segmento e contribui para:

(...) fomentar novas políticas de atendimento a uma legião de homens e mulheres, jovens e adultos, que requer o direito à educação e ao exercício da cidadania em um tempo onde, simultaneamente, convivemos com o crescente desenvolvimento das ciências e da tecnologias oferecendo possibilidades de libertar os seres humanos e com as formas de domínio e controle da racionalidade capitalista que parecem mais se opor do que ampliar as promessas de concretização (GIROUX, 1997)¹³.

O Programa Alfabetização Solidária desperta para uma mobilização nacional ao convocar a sociedade civil, os organizadores da economia, as universidades, os órgãos

¹³ Esta citação está na Revista do Programa Alfabetização Solidária – Vol. 1 Nº 1. p. 20.

públicos e a própria comunidade onde se insere para o debate e à organização de ações para suspensão do analfabetismo.

Dessa maneira, as ações do PAS, em diversas localidades deste país, têm oferecido a oportunidade a milhares de jovens e adultos de se aproximar da possibilidade de concretizar um projeto de escolarização. Na verdade, convocam a sociedade para tecer a cidadania a partir da solidariedade diante da conscientização que é preciso fomentar em cada canto deste país espaços para novas comunidades através de uma política do desenvolvimento das múltiplas linguagens que concorrem para humanização e, sobretudo, o domínio do código lingüístico em uma sociedade letrada.

Ao investir na promoção da capacitação e da formação continuada dos alfabetizadores, na elaboração e fornecimento de material de apoio pedagógico, na oferta de óculos e lanches, no desenvolvimento de orientações de projetos para financiamento do ensino nas diversas localidades parceiras, o PAS concorre, de modo decisivo, para solidificar essa modalidade com novas pistas diante dos descaminhos da educação de jovens e adultos neste país registrados pela história da educação.

Observa-se, pelo número de alfabetizadores capacitados e pela quantidade de alunos em atendimento, que o PAS revela que o caminho da educação de jovens e adultos se faz com vontade política e, desta maneira tece os laços de solidariedade, de investigação e de reflexão sobre esta modalidade de ensino.

Na verdade, a temática da Educação de Jovens e Adultos pode ser discutida por muitas vertentes. Pois, retomando os estudos feitos da década de 80, com a difusão das obras de Piaget e com a divulgação dos estudos da argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre a língua escrita, cresceu no contexto educacional brasileiro, a teoria pedagógica que privilegia a “construção do conhecimento”. O Construtivismo¹⁴, enquanto construção epistemológica, foi sistematizado como matriz aplicável a qualquer campo de conhecimento, principalmente à alfabetização.

Na década de 90, que se iniciou com o Ano Internacional da Alfabetização, idéias de Paulo Freire lideraram as campanhas de alfabetização de adultos. Sempre envolvido em movimentos populares, Paulo Freire estudou a linguagem do povo, sua vivência e empunhou a bandeira da libertação das causas do povo oprimido, preocupando-se com a superação do

¹⁴ A palavra construtivismo é uma metáfora (como a grande maioria das palavras que utilizamos) empregada em psicologia e pedagogia, que nos remete a uma teoria psicológica (originalmente devida a Jean Piaget). Segundo essa teoria, o verdadeiro conhecimento - aquele que é utilizável - é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com outras anteriores. Esse processo é inalienável e intransferível: ninguém pode realizá-lo por outra pessoa (SASTRE, 1997)

analfabetismo, com a profunda crença de que a aquisição da leitura e escrita é indispensável para que o cidadão leia o mundo e possa transformá-lo.

Os pólos mais dinâmicos da economia incorporam crescentemente inovações. Com isso, crescem as exigências de conhecimento escolar por parte dos trabalhadores e cresce a necessidade de que um número maior deles dominem competências para a resolução de problemas, a visualização do processo produtivo e a capacidade de assimilar, de modo autônomo, novos conhecimentos.

A alfabetização pode propiciar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e valores necessários à melhoria da qualidade de vida, à participação social e a autonomia para continuar aprendendo.

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado), tomando como critério o nível de escolaridade atingindo ou a inclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta série do ensino fundamental), o que traz, implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e escrever. Ou seja, a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério anos de escolaridade. Isso evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler e escrever um bilhete simples”, bem como a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

Em outra fonte se pode buscar a comprovação da progressiva ampliação do significado da alfabetização: a mídia, particularmente a mídia impressa. Nesta, identifica-se, sobretudo ao longo da última década (os anos 90 do século XX), novos modos de mencionar e caracterizar a alfabetização, os alfabetizados, os analfabetos, o que revela um despertar para os limites do significado tradicional desses termos e a necessidade de ampliar esse significado, de ressignificá-los.

O fato de que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) ter definido 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização foi, em grande parte, responsável por suscitar, naquele momento, uma discussão a respeito do verdadeiro significado da alfabetização, discussão que se refletiu na mídia.

As manchetes usam o termo analfabetismo ao que os educadores chamam de analfabeto funcional, que seria a pessoa com menos de três anos de escolaridade o que não

seria suficiente para se apropriar das habilidades necessárias para participar efetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita para poderem viver dignamente em uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita).

“Saber ler e escrever um bilhete simples”, critério utilizado pelo IBGE para identificar os analfabetos no Censo, é considerado um critério mal aplicado e pouco para as demandas do país. Cobra-se um conceito mais exigente, que seria a conclusão do Ensino Fundamental. Reafirma-se, assim, a importância e a necessidade de ser ampliado o conceito de alfabetização e de alfabetizado, a fim de que sejam incluídas habilidades para além do simplesmente “saber ler e escrever um bilhete simples”.

As muitas teorizações acerca de como se produz a discriminação e a opressão numa sociedade reconhecem que estas se devem não apenas a determinantes sociais e políticos, mas também à produção de significados, ou seja, são derivadas de determinantes lingüísticos.

Jardine, apud Costa, constata que:

A realidade, a identidade e o significado não são algo natural, que estejam já dados, e que possam ser enumerados e analisados, mas, ao contrário, são lógicas produzidas através da linguagem enquanto ela constrói e desconstrói representações”. Para a autora, a linguagem sendo constitutiva da subjetividade produz sujeitos que (...) longe de serem entidades abstratas emergem de diferentes especificidades discursivas e diferentes conjunturas históricas e materiais(...) (1994, p. 172).

O artigo “O que faz gaguejar a linguagem da escola”, mostra como se produz hegemonicamente a veiculação de uma só linguagem na escola. Também explica que, desde o século XIX, a escola vem operando com a concepção efetivamente tradicional de linguagem, revelando em sua prática os usos naturalistas e essencialista dessa linguagem, a qual supõe a existência de um elo natural, ou de uma correspondência divina, entre as esferas da “palavra” e da “coisa”... pensa que os atos, os sujeitos, as experiências são apenas refletidos pelas palavras... considera que aquilo que chama “realidade” é exterior à linguagem, pertence a uma ordem fixa, que a língua somente expressa” (CORAZZA, 2001, p. 90).

Observa-se que, no final da década de 90, quase se chega a negar o “tradicional” conceito de analfabetismo, propondo-se que o conceito de analfabetismo funcional incluía não só aqueles “tradicionalmente” chamados analfabetos, mas também aqueles que, sabendo ler e escrever, não sabem fazer uso da leitura e da escrita. A ênfase é posta diretamente no domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Assim percebe-se que o conceito de alfabetização foi-se ampliando ao longo do tempo. À medida que foram se intensificando as demandas sociais e profissionais de leitura e escrita,

percebeu-se que, apenas aprender a ler e a escrever foi-se revelando insuficiente e tornou-se indispensável incluir, como parte constituinte do processo de alfabetização, o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

É essa ampliação do conceito de letramento, usada como, aproximadamente, o mesmo sentido de alfabetismo funcional. Em todos esses novos termos: alfabetização funcional, alfabetizado funcional, analfabeto funcional, alfabetismo funcional, letramento: está presente o conceito de que a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico), o que se poderia denominar alfabetização, sem sentido restrito, e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Esses dois processos são indissociáveis. Não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas sociais de interação com a escrita. Ou seja, a alfabetização, em seu sentido restrito, a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita, não precede nem é pré-requisito para o alfabetismo funcional, ou letramento. Isto é, para a participação em práticas sociais de escrita. Os dois processos são simultâneos e interdependentes.

2.1 A ressignificação do conceito de alfabetização

De tudo isso uma inferência se pode tirar: a ressignificação do conceito de alfabetização, agora enriquecido com o conceito de alfabetização funcional ou letramento, torna o processo de alfabetização parte integrante e inseparável do processo de educação.

No quadro desse conceito de ressignificado da alfabetização, é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo.

Embora a Constituição e a LDB tenham atribuído as responsabilidades da educação básica aos Estados e aos Municípios, o Ministério entendeu que ainda por um bom período impõe-se à União uma forte atuação indutora, no sentido de obrigar e ao mesmo tempo auxiliar os governos locais a atenderem às suas atribuições educacionais.

Atualmente, a educação não pode mais ser vista como uma simples transmissão de informações. Isso a televisão ou a Internet fazem melhor do que muitos professores.

O desafio da educação do século XXI é, na verdade, ensinar a conhecer (transformar informações em conhecimento), a fazer (aplicar o conhecimento), a ser (ter um projeto de vida) e a conviver (o que introduz a dimensão da cidadania). São nesses campos que o aprendiz desenvolve metodologias e busca maneiras de transmiti-las a educação como um todo (DELORS, 1999, p.89).

Anteriormente possuíamos a palavra alfabetismo para apontar a condição de saber ler e escrever, porém, apesar de ser dicionarizada é um termo que não é de uso corrente ao contrário da palavra analfabetismo que é facilmente encontrada em diferentes textos.

Soares (2001, p.15) procura esclarecer o significado e a raiz da palavra letramento, fazendo analogias com a palavra alfabetização e analfabetismo, além de explicar literalmente o que significa e de onde provém cada uma delas para depois traçar a distinção entre elas.

Segundo pesquisas, Soares coloca que a palavra letramento não era utilizada até 1986 e só a partir de então torna-se cada vez mais freqüente no vocabulário e no discurso escrito de especialistas. Para ela, o aparecimento recente da palavra letramento, surgiu pela necessidade de nomear uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social.

Etimologicamente o termo surge da versão para o Português da palavra *Literacy em inglês*, que denota qualidade ou condição, estado, fato de ser, em outras palavras: “Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, especialmente, capaz de ler e escrever” (Ibidem idem, 1999, p. 17).

A avaliação do nível de letramento de uma população não pode ser confundida com a capacidade ou não de ler e escrever. Precisa-se considerar o nível de aquisição da tecnologia do ler e do escrever, dos usos e das práticas sociais da leitura e da escrita, de uma adequada imersão no mundo da leitura e da escrita que ao longo dos anos se apropriaram.

Apesar de uma pessoa não saber ler e escrever, se ela, ao entrar em contato com materiais gráficos de diferentes tipos, utiliza-se da estrutura correta da língua, mesmo sem saber ler ou escrever pode ser considerada, de certa forma, letrada, pois faz uso das práticas sociais de leitura e da escrita.

Ao fazer uma análise semântica das palavras: alfabetização e letramento, conclui-se que há uma diferença entre saber ler e escrever e ser alfabetizado, pois, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a pensar e agir de maneira diferente. Ocorrem certas mudanças na linguagem oral nas estruturas lingüísticas e no vocabulário levando os indivíduos a uma condição diferente do que se apresentava enquanto

eram analfabetos ou iletrados. Dessa forma, o indivíduo passa a se comportar socialmente e culturalmente diferente, pois passa a utilizar as estruturas orais e lingüísticas corretas, além de mudar ou ampliar o vocabulário que enriquece as relações sociais na medida em que o analfabetismo vai sendo superado e a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica.

Na busca de uma definição da palavra {conceito} letramento conclui-se que este é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista que se ter apropriado da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever. Este último caso corresponde a adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Ou seja, um indivíduo que é alfabetizado não necessariamente será um indivíduo letrado. Letrado será aquele que além de ler e escrever, responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita, interagindo com diferentes portadores de leitura e de escrita com diferentes gêneros e função que a leitura e a escrita desempenham na vida cotidiana.

Apesar dessa diferença, não se pode dissociar alfabetização de letramento. É preciso levar em conta que, não seria possível letrar sem alfabetizar, pois apesar de se tratar de duas ações distintas, todos os educadores deveriam alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, como uma constante indissociável.

Faz-se ainda um paralelo do surgimento da palavra letramento, com o aumento das demandas sociais, a medida em que o analfabetismo vai sendo superado e a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, ou seja, à medida que surgem novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergirem novas necessidades e novas alternativas.

A autora ainda analisa as variações que existem no conceito de alfabetização ao longo dos tempos e da dependência entre o fenômeno do letramento e as condições culturais e sociais e políticas existentes em cada época ou lugar. Sendo assim, os critérios usados para definir os índices de alfabetização ou analfabetismo, de letramento ou iletramento, são de grande importância.

As reais condições de compreensão do que se pode chamar de letramento são: a escolarização, o contato com materiais gráficos, que proporcionem aos alfabetizados condições de imersão em um ambiente de letramento, processos que evidenciem que além da função específica da leitura e da escrita, pode-se desenvolver uma necessidade e uma forma de lazer.

Soares separa o letramento em duas dimensões em que: na dimensão individual ele é visto como um atributo pessoal no qual fica muito difícil de formular uma definição

consistente devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento.

Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural que envolvem um conjunto de atividades de leitura e escrita em um grupo, comunidade ou país. Dentro dessa perspectiva, surge a versão fraca e a versão forte dos atributos e implicações dos usos da leitura e escrita.

A versão fraca do letramento diz respeito ao que Scribner apud Soares (2001) chama de Letramento Funcional, que serve para uma certa adaptação dos indivíduos para sobrevivência no contexto social, ou seja, ser alfabetizado ou letrado para atender as demandas sociais que aumentam a cada dia, tornando-se uma exigência para a vida em sociedade.

Na versão forte do letramento, ele não pode ser utilizado como pressuposto para sobrevivência e sim como reforço das relações de poder e de submissão da população, pois é a partir da cultura e do saber adquirido que o indivíduo poderá transformar sua condição de subalterno e opor-se às imposições geradas pela sociedade, a partir desta concepção, o letramento poderá tornar-se um instrumento de ideologia.

A partir disto, é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas em qualquer tempo e em qualquer contexto social, cultural ou político, pois variam segundo as necessidades e as condições de cada momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento de uma sociedade.

2.2 O letramento como prática social

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social de escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências “individuais” no uso e na prática escrita.

Pode-se definir, hoje, o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (SCRIBNER e COLE, 1981 apud KLEIMAN, 2000, p. 19).

As pessoas encontram, em seu cotidiano, placas de sinalização nas ruas, letreiros do comércio, propagandas de serviços, rótulos de produtos, revistas, jornais, livros e cartas. Estes são apenas alguns exemplos do uso da escrita no cotidiano social. Esse uso mostra que já se nasce dentro de um mundo impregnado de coisas escritas. No entanto, ao se chegar na escola

é que se recebe o ensino formal da língua escrita no qual o conhecimento desse objeto passará a ser sistemático e mais organizado, tendo em vista o acesso ao domínio das convenções e complexidades próprias dessa forma de linguagem.

Portanto, a aquisição da escrita pelos sujeitos é um processo que se dá em virtude de suas possibilidades de interação dentro de diferentes instâncias, derivando daí conceitos importantes que todo aquele que trabalha com a escrita deve buscar compreender: letramento ou alfabetismo e a alfabetização.

Soares (1995, p. 10) usa o termo “alfabetismo” para designar “o que as pessoas fazem com as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto e a relação que se estabelece entre estas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais”. Embora o conceito de letramento ou alfabetismo seja amplo e complexo, podendo incluir ou não os processos de escolarização, as demandas por práticas de leitura e de escrita tornam-se cada vez maiores, no atual contexto social. Logo, essas práticas devem iniciar, de maneira significativa, no processo de alfabetização. Isso depende, porém, da forma como a alfabetização é vista e trabalhada. Assim, Soares define bem o termo Letramento em seu poema quando diz que:

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo de uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão,
É leitura a luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
 Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
 Manuais, instruções, guias,
 E orientações em bulas de remédios,
 Para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
 Um mapa no coração do homem,
 Um mapa de quem você é,
 E de tudo que você pode ser.

Essa reflexão apresenta alguns desafios como, por exemplo, manter a atenção na capacidade de mobilização do conhecimento a serviço das pessoas e de seus projetos, assim como a busca da sintonia entre o discurso sobre esses conhecimentos e as ações cotidianas.

Desse modo, observa-se que numa concepção tradicional, a alfabetização corresponde a processo de decodificação de sinais. Nela, a escrita é entendida como reprodução da linguagem oral, supondo-se que para cada som emitido corresponde um sinal gráfico. Essa concepção originou práticas mecânicas, cujo centro é o código, para trabalhar com a escrita na escola.

O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la. Controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização.

O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário. Para tanto, a alfabetização aliou-se a um processo de ensino-aprendizagem que salientava características comportamentais e morais, com a capacidade de decodificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário.

A concepção atual, contemplada nos PCNs¹⁵, aborda a alfabetização a partir de sua dimensão simbólica, ou seja, dos significados culturais que a escrita carrega. Assim, nessa concepção não há sentido no ensino do código pelo código, sendo que a sua implicação metodológica mais importante é a de trabalhar a escrita do jeito que ela aparece socialmente,

¹⁵ Na citação de SILVA JR.(1998, p. 98) remete-se o fato dos PCNs terem sido elaborados também com a participação estrangeira, que trouxeram para o Brasil o modelo da Espanha: “para assessorar o grupo responsável pela elaboração dos PCNs e seus próprios técnicos, o MEC contratou os serviços dos professores espanhóis César Coll e Anna Teberosky, do que resultou além de uma previsível ‘psicologização’ da proposta, também uma certa ‘barcelonização’, de vez que os citados especialistas trouxeram como contribuição suas experiências de participação na reforma do currículo espanhol, de onde foi importada a idéia de ‘temas transversais’ com adaptações e compactações, os ‘temas transversais’ constituem a marca mais destacada dos PCNs brasileiros, sem que fossem levados em conta as posições dos que consideram um equívoco ‘epistemológico’ ”.

isto é, através de seus usos sociais. A forma social de uso da escrita é o texto. Sendo assim, o texto oral e escrito, enquanto unidade de sentido e produto de uma atividade discursiva constitui o cerne do processo de aquisição da língua escrita, uma vez que é nele que a palavra assume múltiplas possibilidades de significação.

Tal reconhecimento provocou mudanças no conceito de analfabetismo, que passou a incluir a noção de “analfabeto funcional”, caracterizada por aquela pessoa que, mesmo tendo freqüentado a escola, aprendeu a usar os códigos, mas não se beneficia das possibilidades sociais que a escrita oferece, por exemplo, não lê jornal, não participa da vida social proporcionada pela escrita.

A mudança das concepções de leitura e escrita e, decorrentemente, da alfabetização adveio das mudanças das relações sociais de produção. Isso significa que o modelo que ensina apenas o código (dimensão simbólica) já não responde mais às exigências colocadas pela sociedade. O modelo tradicional não forma o bom leitor e o produtor de texto. E é essa formação que a sociedade está exigindo cada vez mais.

Neste sentido, Freire (2004, p.57) nos explica a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, ou seja, a ausência de entrosamento entre a educação e a realidade brasileira.

2.3 A crítica à concepção bancária da educação.

Paulo Freire sempre foi contra a “educação bancária” e a extensa relação de suas repetidas objeções articulava-se em torno de alguns temas principais: a superposição da escola à realidade; a orientação excessivamente centralizadora das instituições escolares e o rígido autoritarismo vigente; e o caráter assistencialista das atividades. A primeira e mais geral dentre essas críticas apontava para a ausência de entrosamento entre a educação e a realidade brasileira. A escola seria “desenraizada”, “desatualizada”, “inorgânica”, “enaltecida”, “desvinculada da vida porque estranha às condições do presente...”

As instituições escolares, em todos os níveis e ramos do ensino teriam evoluído mediante a transplantação de modelos alheios, eventualmente adequados a outros tempos e a outros espaços, mas estranhos às condições de vida social e às necessidades educacionais das diferentes regiões do país. Essas orientações do ensino brasileiro teriam produzido uma escola desvinculada da realidade, o que não respondiam às exigências educacionais da fase de transição, explicando que:

A inorganicidade de nossa escola e de nossa educação, em geral, vem se fazendo, antes de tudo por não atenderem as exigências gritantes de dois ângulos de nossa atualidade: o da democratização crescente do país, com a promoção automática da consciência intransitiva para a consciência transitiva ingênua. O da crescente industrialização do país, investida de condições que lhes vem sendo favoráveis... e, ...a nossa educação tende a apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com o que se situara o homem nacional no processo de desenvolvimento. O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente, os traumas e as restrições de correntes da industrialização, às vezes necessariamente apressada. Formação de disposições mentais democráticas com as quais se identifique com o clima cultural novo' (FREIRE, 2004, p. 42 e 18).

A Educação escolar estava colocando obstáculos ao desenvolvimento socioeconômico da nação, ou seja, não atendia às exigências educacionais da fase de transição porque não estimulava a formação do sentimento de responsabilidade, a aceitação do diálogo, o hábito da reflexão, a busca de participação na construção da vida coletiva, porque não favorecia à formação e o desenvolvimento daqueles elementos constitutivos da personalidade democrática e da consciência crítica.

Paulo Freire condenava o caráter autoritário e a orientação “assistencialista” das atividades na educação brasileira. Um produto das condições de formação da vida social no passado, o rígido autoritarismo, ainda cuidadosamente cultivado entre os brasileiros no presente, permeava as atividades da prática educativa, fazia do ensino “um trabalho do homem sobre o homem”.

A orientação “assistencialista” que impunha aos educandos o máximo de passividade diante dos acontecimentos em que estavam envolvidos, obrigando-os a permanecer mudos e quietos, fazia, por sua vez, da educação, um trabalho do homem para o homem.

Tanto o autoritarismo quanto à orientação “assistencialista” faziam da escola brasileira uma agência “domesticadora” do homem. Essa educação era um produto da inexperiência democrática do povo brasileiro e somente poderia reforçar essa concepção.

Anísio Teixeira afirmava que “esta escola, ‘nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro’, não poderia ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns” (FREIRE, 2004, p.11).

Certamente seriam aí ensinadas as técnicas de leitura, escrita e cálculo, mas

(...) com técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais hoje não se pode viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. A escola fundamental, tem de ser essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida, por professores da região, identificados com os seus costumes (TEIXEIRA, 1957. p. 51-52).

Citando *ipsis litteris* as observações de Anísio Teixeira, Paulo Freire endossava as críticas ao “centralismo asfixiante em que se debatia o ensino brasileiro”, e concordava com a proposta de uma profunda reforma da educação, que seria

(...) uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual fossem criados nos municípios, os fundos municipais de educação... de que resultaria forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais o que daria ao processo educativo brasileiro o sentido de organicidade”, que então lhe faltava (TEIXEIRA, 1957.p.56).

As soluções propostas um pouco mais tarde, por Paulo Freire, para esta descentralização da atividade pedagógica, seriam bem diversas das preconizadas por Anísio Teixeira. Mas, não é demais insistir na importância das propostas de Anísio no caminho das investigações pedagógicas de Paulo Freire. Sem dúvida alguma, a vigorosa renovação imprimida pelo professor pernambucano à educação popular alguns anos depois tinha muito a ver com essa procura “da própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características...”, uma busca então reivindicada por Anísio como fundamento para a reforma da educação comum no país.

As propostas de Paulo Freire para a reforma da educação brasileira eram coerentes com as objeções que apresentava à organização e ao funcionamento do ensino. Defendia a necessidade de uma reforma que viesse a sintonizar o ensino com as já mencionadas realidades da fase de transição. E isto só ocorreria quando a escola pudesse responder às exigências educacionais dos processos de desenvolvimento nacional e de democratização da vida social do país.

As mudanças na estrutura mais ampla do sistema escolar eram necessárias. Mas não bastavam. Impunha-se um maior aprofundamento das reflexões sobre as orientações de reforma. Era bem verdade que aquelas deficiências antes apontadas, estavam presentes na ordenação mais geral da educação escolar brasileira, uma educação globalmente centralizadora e autoritária.

O mesmo ocorria com a aquisição da consciência da própria responsabilidade e da vontade de participação:

(...) o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo, e não apenas expectador dele (FREIRE, 2002, p.15).

A educação para a democracia confundia-se com a prática democrática na educação. A mera multiplicação do número de oportunidades de matrícula não representava uma democratização real do ensino. A extensão das oportunidades era, sem dúvida, importante. Mas quando essa alteração quantitativa não viesse acompanhada de outras modificações essencialmente democratizadoras, enquanto fossem preservadas as características da escola então existente, a multiplicação das oportunidades somente entenderia a ação domesticadora do ensino a um número maior de brasileiros.

Nessa perspectiva, a educação para a participação e para a formação da responsabilidade confundia-se com a prática da participação e com a prática da responsabilidade no processo educativo. Daí a insistência do professor na afirmação de um ponto de partida capital: democracia e a educação democrática “se fundariam, ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade, os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia” (FREIRE, 2002, p. 13).

Os procedimentos usuais na escola tradicional não conduziam à participação e não estimulavam a formação da responsabilidade, pois não era permitido discutir ou debater dentro da escola. Eram impostas as ordens e não ensinavam a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhes eram dadas, simplesmente restava guardá-las. Não as incorporam, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e procura. Exige reinvenção.

Era fundamental estimular a prática do diálogo entre os homens no processo educativo. Paulo Freire insistia em afirmar a necessidade da permanente prática do diálogo na atividade escolar.

2.4 Educação dialógica e problematizadora.

As novas formas de comunicação e informação estabelecem vínculos sociais em uma nova dimensão de tempo, espaço e visão de mundo. O desafio atual é a necessidade de se captar a dinâmica deste movimento de transformação cultural. E, como consequência, decisões não podem mais ser tomadas de forma isolada, e sim na compreensão de seus integrantes que no espaço escolar é coletivo e que o clima organizacional da instituição escola remete a função de um currículo como instrumentação de cidadania democrática.

Nesse sentido, as reflexões feitas sobre a Educação Dialógica partiram da Pedagogia de Freire, quando explica que:

(...) diálogo do homem com o homem”, “diálogo do homem com a circunstância”, “diálogo do homem com o criador...” Mas não bastava recomendar aos educadores a necessidade do diálogo. Era preciso criar procedimentos que obrigassem a busca permanente de sua prática. Era necessário entender a atividade educativa e, mais do que isto, realizar a atividade educativa como um diálogo constante e não interrompido do educador com o educando e da comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada nos seus problemas, levará os seus educandos a uma nova postura... à pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições de vida... Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E, em que, em vez de escravizar alunos e professores a programas rígidos e nacionalizados, façam com que aqueles aprendam sobre tudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (FREIRE, 2004 p.77).

A educação pelo diálogo, mediante a discussão dos conteúdos existenciais da vida individual e social na localidade, possibilitaria a criação de uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões, estimularia a formação do sentimento de responsabilidade, prepararia o educando para a atividade em grupo e, assim, para o exercício da solidariedade social e política. Dialogando, debatendo problemas, o educando estaria vivendo a democracia na sua educação. E ao refletir criticamente sobre os conteúdos da vida individual e social na comunidade, o educando estaria também vivendo a luta pelo desenvolvimento porque, sem dúvida alguma, concretizavam-se nas características da vida econômica da realidade, nos seus problemas de trabalho, e de saúde, e de educação as determinações mais gerais da situação de subdesenvolvimento do país.

Ao debater esses problemas, ao examiná-los criticamente, o grupo de educandos de certo modo já estaria vivendo a luta pelo desenvolvimento, já estaria assumindo posição de sujeito na construção da vida coletiva. A educação pelo diálogo, mediante a discussão das realidades locais, em atividades realizadas pelo grupo, estaria, assim, enraizando a busca da

plena realização do homem, e da vida democrática autêntica, e do desenvolvimento autônomo da nação, na própria intimidade da consciência dos brasileiros.

Paulo Freire acreditava que a sociedade desejável, uma sociedade onde as mudanças mais importantes se realizam por meio da deliberação coletiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, requer um sistema completamente novo de educação. Defendia uma concepção mais ampla da escola e de suas tarefas, afirmando que a educação para a mudança exigia que a escola moderna intensificasse seus contatos com o lar, com a fábrica e com a comunidade, e considerando que a educação de adultos deveria ajudar os cidadãos a se adaptarem inteligentemente às exigências sempre em mudança de uma sociedade nova, Paulo Freire entendia que em todas as agências passíveis de mobilização para esse movimento educacional renovador, nas próprias escolas, nas fábricas, nos sindicatos, nas associações, nas organizações comunitárias, os trabalhos deveriam voltar-se para o envolvimento de todos na prática permanente do diálogo, da discussão, da deliberação solidária sobre os problemas da existência individual e coletiva.

A escola, assim, estaria presente na construção da vida coletiva. Estaria educando vivencialmente os alunos, suas famílias e a comunidade para a responsabilidade social e política. Envolvendo na atividade educativa as fábricas, as empresas em geral, as associações, as famílias. Estaria, na verdade, envolvendo os mais diversos segmentos da coletividade na reflexão e na análise crítica dos problemas sociais. Estaria promovendo a participação de todos na condução de seus próprios destinos.

As novas orientações da educação de jovens e adultos seriam, também, estendidas ao processo de formação dos professores. A escola tradicional abandonaria o cultivo de palavra vazia para entregar-se a um maior convívio com os problemas da realidade brasileira.

Uma educação inspirada no exercício democrático da autoridade, respeitosa da liberdade do educando, levando-o à prática constante dessa mesma liberdade, sem dúvida alguma promoveria a formação do sentimento da autoridade individual. Fundada no diálogo, mediante o debate das experiências vividas pelo educando e pela comunidade, estimulando o trabalho em grupo, praticando a liberdade e exercitando a autoridade interna responsável, promovendo a reflexão crítica sobre os fatores e os condicionamentos da existência individual e social na localidade e, assim, exercitando também a participação responsável do educando na ordenação dessa existência nos planos do individual e do social, o processo educativo estaria favorecendo a formação de disposições mentais democráticas, criando hábitos de participação e ingerência na construção da vida coletiva, comprometendo o homem com a sua

circunstância, levando-o, em outras palavras, à plena realização enquanto homem e enquanto membro de uma coletividade nacional potencialmente democrática.

O diálogo, como mediador dos afazeres e das experiências vivenciadas entre os alfabetizadores e alfabetizandos, como incentivador da socialização e da construção do conhecimento, como revelador da “leitura do mundo” que precede sempre a leitura da palavra (FREIRE, 2000, p. 83), o diálogo também como desencadeador das motivações que despertam a participação significativa do grupo, no contexto vivenciado, participar no sentido de ter clareza de seu papel enquanto ser humano no mundo e não só da constatação da realidade, mostra como se pode participar de forma ativa, criativa e crítica, como sujeito do seu próprio processo histórico.

Desta maneira, o diálogo, pode ser usado como uma das estratégias pedagógicas pelo alfabetizador, para incentivar os alfabetizandos a falar de suas experiências de vida, discutir sobre os problemas da comunidade, refletir sobre a realidade concreta, dar opiniões, apresentar sugestões e descobrir soluções, além de favorecer a linguagem oral, a organização lógica do raciocínio, a coerência das idéias e a análise dos fatos.

2.5 O currículo como democratização do saber

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O Ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.

Educadores de jovens e adultos têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as entre novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

A maioria dos alfabetizadores, que integram o Programa Alfabetização Solidária têm ou já tiveram experiências com o ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, coloca-se questionamentos como: Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária? Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudança de postura, de estratégias e de conteúdos.

O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um aprofundamento teórico que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

As reflexões sobre o currículo aqui apresentadas referem-se à alfabetização de jovens e adultos. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que poderiam ser desenvolvidos pelos alfabetizadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas.

A Legislação Educacional Brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses programas. Considerando positiva essa flexibilidade, optou-se por uma proposta curricular que avança no detalhamento de conteúdos e objetivos educativos, mas que permite uma grande variedade de combinações, ênfase, supressões, complementos e formas de concretização. Como qualquer proposta curricular, o PAS possui como principal fonte as práticas dos alfabetizadores, que se pretende aperfeiçoar ou transformar.

Tendo em vista essas considerações, o currículo corresponde ao que Freire afirma:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2002, p.10).

2.5.1 Conceituações como pontos de partida

A necessidade de tratar o currículo como produção social do conhecimento e de que não é apenas uma listagem de conteúdos ou um conjunto de disciplinas, métodos ou

experiências que compõem a atividade escolar, tal qual expressa Giroux (1987) que, o currículo como campo de política cultural, não é apenas “um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2001, p.51).

A concepção de que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento” (...) está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares”; (...) não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, e está vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”, são decorrentes nas teorizações em várias obras.¹⁶

Os autores ao afirmarem os nexos existentes e centrais entre conhecimento e poder, defendem a importância de que as discussões em torno do currículo estejam centradas não apenas nas políticas da vida cotidiana que estão atravessadas por mecanismos e estratégias que vinculadas à educação e ao currículo, governam a vida e o destino de todos nós. (SILVA & MOREIRA, 1995)

Nessa linha de abordagem crítica sobre o currículo, Giroux & McLaren (1995) mostram que é possível romper as fronteiras que delimitam a existência da pedagogia e da produção de conhecimento apenas na escola. Defendendo a possibilidade de sua produção em qualquer lugar, entendem que a educação, nesse sentido, se dá em diferentes e variados locais sociais e, conseqüentemente, produzem e veiculam cultura, constituem identidades e subjetividades, em termos de raça, etnia, religião e classe, para citar alguns exemplos.

Dessa forma, o currículo como uma forma de produção cultural, ocorre para além da escola e seus documentos oficiais, ultrapassam as bem definidas “grades curriculares”, o rol de conteúdos, materializados nos textos e livros didáticos, para se localizarem sem parcimônia, em outros contextos educacionais presentes nas ruas, nas praças, nos cinemas, teatros, igrejas, clubes, shoppings, bem como na mídia em geral, através de inúmeras matrizes como fotografias, jornais, revistas, programas de rádio e tv, outdoors e demais formas publicitárias.

¹⁶ Essa concepção de currículo está contida em diversas obras como: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995; MOREIRA, Antonio Flavio. (org.) *Curriculo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienigenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996; SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, entre outros.

Contra-pondo-se às concepções tradicionais de currículo, entendendo-o como produção social de conhecimento, Michael Apple¹⁷ é um dos primeiros e principais teóricos a colocá-lo no centro das relações de poder, defendendo a sua ligação com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Isso significa que o processo de seleção de conhecimentos julgados importantes de serem transmitidos às gerações futuras, resulta de um intencional conjunto de interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Assim, a análise política que caracteriza os estudos de Apple sobre currículo é, segundo Silva (2002, p. 48) “a conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”.

Na esteira de Apple, Giroux (1987), postula sua tese de currículo como uma “política cultural” atravessado pela construção de significados e valores culturais, mostrando que fatos e acontecimentos “supostamente” objetivos transmitidos no currículo carregam fortes marcas culturais e significados sociais. Explicitando-a, observa que “esses significados não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual, mas estão inscritos nas relações sociais de poder e desigualdade” (GIROUX apud SILVA, 2002, p. 56).

Certamente existem inúmeras outras conceituações de currículo feitas por estes e outros teóricos, mas sabe-se que essas são suficientes como ponto de partida.

2.5.2 Elementos para uma definição de currículo para a EJA.

Há algum tempo o currículo deixou de ser entendido como uma área meramente técnica, com uma série de métodos e procedimentos a serem seguidos de maneira uniformizada, quase burocrática, típica do tecnicismo das décadas de 1960 e 1970.

Hoje o currículo é considerado um “artefato social e cultural”, ou seja, uma só construção social, que só pode ser compreendida dentro das determinações históricas, do contexto em que é formulado e trabalhado. Como afirma o professor Antonio Flávio Moreira, “embora questões relativas ao *como* do currículo continuem importantes, elas só adquirem

¹⁷ Tal concepção está nas obras do autor: APLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982; *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, como também em artigos e periódicos como APLE, Michel. *Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar*. *Educação e realidade* 11(1), 1986. p. 19-34; *Currículo e poder*. *Educação e realidade*, 14 (2), 1989: p. 46-47; *Repensando ideologia e currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 39-57.

sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo *por quê* das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA e SILVA, (orgs), 2002, p. 07)

Para entender sua trajetória, preocupações mais sistemáticas com o currículo, tal como concebe-se, surgem no final do século XIX e início do século XX. O século XIX foi o século de consolidação dos Estado Nacionais, onde havia a necessidade de homogeneizar crenças e comportamentos dos cidadãos de um mesmo país. A escola toma a função de adaptar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais, inculcando valores, condutas e hábitos que levem a construção do projeto nacional.

O currículo deveria se ajustar aos ditames econômicos de uma burguesia industrial. Tendo a economia industrial como parâmetro, a preocupação do período era com a racionalização, sistematização e controle. O propósito dos “especialistas em currículo” era planejar cientificamente as atividades na escola de modo a ter o maior controle possível, para evitar desvios dos alunos das metas e padrões pré-definidos. Tratava-se de uma concepção consoante com o mundo industrial que se desenvolvia, onde o sucesso da vida profissional passa a requerer méritos na trajetória escolar, tendo o esforço e a ambição como principais qualidades do educando e do trabalhador. No entanto, não ficam imunes a críticas e duas grandes tendências vão surgir já a partir dos anos de 1920: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos (representada por John Dewey e Willian Kilpatrick) e outra voltada para a construção de alguns aspectos da personalidade considerados “desejáveis” (desenvolvida por Bobbit). A primeira ficou conhecida no Brasil como “escolanovismo” e a segunda se denominou “tecnicismo”. Essas concepções encerram diferenças, sobretudo por suas concepções de uma sociedade democrática e pela valorização do lugar dos alunos na construção do conhecimento. Porém existe um traço comum entre elas: não questionavam o modo capitalista de produção e a sociedade de classes resultaram numa adaptação da escola e do currículo a ordem capitalista consolidada.

O Escolanovismo e o Tecnicismo permaneceram como as duas principais vertentes de organização curricular até praticamente os anos 70, ditando os conteúdos e sua hierarquização, a organização disciplinar, os tempos escolares, as metodologias, a elaboração de objetivos comportamentais e instrucionais, a participação dos alunos, as funções dos professores, etc.

A principal consequência foi o desejo de substituir os currículos construídos como uma descrição detalhada de objetivos, por currículos que levassem em conta as relações da escola com a estrutura social, com a cultura, com a ideologia, com o controle e com o poder e

a partir daí buscar conteúdos e metodologias que superassem a função domesticadora da escola.

A função de regulação social ainda se mantém como função de currículo. De acordo com Tomaz Popkewitz,

(...) o currículo é um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as pessoas tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas formação, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (1994, p. 74).

Para o autor, o currículo encerra três preocupações: organizar as percepções do mundo, oferecer formas de responder as questões postas por esse mundo e ter uma concepção de seu próprio ser. Por isso os autores afirmam que o currículo “forma identidades”, pois diferentes currículos produzem diferentes pessoas. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva: “a inclusão ou exclusão de temas e conteúdos no currículo tem conexões diretas com a exclusão das pessoas na própria sociedade” (1986, p. 81).

Dessa maneira, nas capacitações elaboradas para os alfabetizadores do Programas Alfabetização Solidária procura-se relacionar o currículo com as expectativas que o contexto escolar apresenta, pensando este, como o conjunto das atividades realizadas e que envolve tanto o debate do conteúdo como o da gestão, do papel dos pedagogos, da importância dos funcionários como educadores, ou seja, das práticas escolares que revelam e concretizam o projeto da escola. Ressaltando a idéia de que a seleção curricular é sempre uma dentre muitas escolhas possíveis. Deve-se ter consciência dos “porquês” para fazer uma escola em detrimento de outras.

Conforme Bourdieu (1975, p. 238), “para combater a ideologia neoliberal e a globalização, todo intelectual deve ter o compromisso com a pesquisa e posicionamento político. Buscando fundar um novo internacionalismo, na construção de alternativas viáveis aos problemas políticos, econômicos, culturais e ambientais, são necessários reflexões, investigações e lutas”.¹⁸

Sabendo dos limites e das poucas possibilidades materiais que se encontram no PAS, percebe-se que o currículo, aí exercido, está carregado do multiculturalismo presente na região e que a comunicação solidária entre todos os profissionais é a chave para conhecer e

¹⁸ Jornal 30 de Agosto, p.11 – Edição Pedagógica Especial – APP Sindicato – Outubro de 2004

valorizar o trabalho de cada pessoa, somando esforços para a realização do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os desafios que se colocam para os alfabetizadores são grandes, uma vez que a construção curricular tem muitas facetas e exige reflexão, estudo e ação política.

Dessa maneira, percebe-se que o saber escolar constitui-se a partir de escolhas, idéias, opções intencionais que atendem a determinados fins. Como diz Nereide:

(...) as idéias variam, cruzam-se, opõem-se, aproximam-se, em determinados momentos avançam, em outros recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atos em movimento, em conflito (SAVIANI, 2003, p. 01).

E acrescenta:

Meu ponto de partida é a noção de que a educação visa instrumentalizar o povo para fins de participação social, ou seja, tem dupla função: técnica (enquanto dotação de instrumentos, que envolve e como e com que educar – os meios) e política (enquanto dotação voltada para a participação social, envolvendo o porquê e para quê educar – os fins) (SAVIANI, 2003, p. 04).

Diante de tamanha responsabilidade, torna-se necessário um estudo particular sobre a ‘complexidade do conhecimento’ que se exige do profissional de EJA.

2.6 Analisando a complexidade na formação de professores para a EJA

Tendo como referência os professores do Programa da Alfabetização Solidária (PAS), que atendem aos alunos maiores de 15 anos de idade, os quais trazem consigo experiências de vida e de trabalho percebe-se a exigência de esforços múltiplos e complexos dentro do sistema educacional. Como afirma Morin: “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana” (2003, p. 101).

Na complexidade do conhecimento, com suas características: dinâmica, não linear, reconstrutiva, processo dialético evolutivo, irreversível, intensidade e ambigüidade/ambivalência, na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos é que se percebe o caráter multidisciplinar, inter e transdisciplinar da compreensão do fenômeno educativo (DEMO, 2002, p.13).

Este fenômeno é extenso e intenso, por ir além de indicadores empíricos mensuráveis diretamente. A intensidade busca captar dimensões de maior profundidade e participação (Id, *ibidem*, p.27).

Por caráter multidisciplinar entende-se a possibilidade de contar com a contribuição de várias disciplinas; por interdisciplinar entende-se a troca ou a ajuda mútua entre as dimensões abordadas em cada qual e por transdisciplinaridade compreende-se a necessidade de restabelecer uma unidade orgânica e totalizante entre as mesmas de modo que o real não seja fechado nem reduzido a diferentes domínios do conhecimento, mas que as esferas se comuniquem ao redor de temas resguardando-se a complexidade e a diversidade que existe dentro desta unidade orgânica (MORIN, 1998: p.135-140 e SANTOS, 1998: p.46-58).

Na formação de professores, a influência do somatório desses fatores, ou seja, fatores sociológicos, econômicos, históricos, culturais, religiosos, filosóficos e metodológicos, cuja trama forma a complexidade da educação. Reconhece-se, realmente, que a educação é um fenômeno muito amplo e complexo e, nenhuma área do conhecimento isolada das demais será capaz de lhe proporcionar uma compreensão satisfatória.

Nessa perspectiva, o professor,

(...) é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele” (PÉREZ GÓMES, 2001: p.357).

Cabe ao professor, então, ser muito mais ativo, pois, segundo Perrenoud, o professor:

(...) deve ter acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. E por ser mais do que uma atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (1993: p. 184).

Segundo ele, a profissão docente está entre as profissões que trabalham com pessoas para as quais o sucesso nunca está assegurado, pois nos deparamos com mudanças, ambigüidades, desvios, conflitos, opacidades, etc. Assim, compreende-se que, inserido na prática pedagógica e em constante interação, estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão de cada qual, forjadas no interior de condições objetivas as quais são, por sua vez, histórica e socialmente determinadas.

A prática educacional, sendo prática social, não se reduz à pura instrumentalização de meios para a resolução de problemas e as situações de ensino são marcadas pela incerteza,

singularidade, mudança, complexidade e conflito de valores que não há uma teoria científica sobre ensino-aprendizagem da qual derive todos os meios, regras e técnicas a serem utilizadas na prática concreta, pois, “Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor-Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é”.¹⁹(ROMÃO, p. 61)

O pensamento complexo caminha no sentido das relações e corresponde ao que está tecido junto, por isso, pertence ao campo da multidimensionalidade do ser e do saber, privilegiando relações interativas entre o todo e as partes. No entanto, perante as dificuldades de enfrentar o complexo, o pensamento humano freqüentemente engana-se produzindo mutilações, fragmentações, disjunções na realidade (MORIN, 1996; 2000).

Então, quando não encara a diversidade e a unidade do real, acaba por produzir dificuldades de comunicação e compreensão das idéias, pois se enclausuram nos próprios paradigmas, pois a ciência positivista, que sempre assentou a certeza sobre princípios de objetividade, empirismo e coerência lógica, superespecializou os saberes para dominá-los e, ao aprofundar-se em um objeto para melhor conhecê-lo, essa concepção levantou paredes formando clausuras que impedem a circulação de idéias.

É por aceitar um princípio de incerteza que o pensamento complexo não é fechado, mas se propõe ao encontro, ao circuito, à partilha reflexiva entre diferentes áreas do saber.

A questão principal nesse momento é a de como pensar a profissionalização de professores para a educação de jovens e adultos num quadro de tamanha complexidade.

Considerando que essa complexidade está na base da formação, seria preciso procurar o desenvolvimento de competências e saberes diversos, como flexibilidade e abertura com a realidade que a sociedade apresenta, para permitir que se façam relações entre seus elementos. Um desenvolvimento profissional crítico-reflexivo que leve à articulação constante entre análise e ação, entre razão e valores, entre situações e fins.

Dessa maneira, o processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao alfabetizando. A seleção e a articulação entre várias atividades desviam a síntese teórica que fundamenta a ação docente, pois, na trajetória profissional considera-se o conhecimento e o saber que cada pessoa envolvida no processo educativo traz consigo. Esse “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia e o “saber” representaria um

¹⁹ Romão é secretário geral do Instituto Paulo freire.

modo de conhecer mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, SOUZA Jr & MELO, 1998, p.312).

Então, a atuação do educador-alfabetizador implica o movimento entre as tarefas de planejar, observar, registrar, avaliar cada encontro com os alunos. Agindo assim, sistematicamente, o professor vai se tornar capaz de construir o processo alfabetizador, compreendendo globalmente o que faz e porque o faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos, pois, a dimensão da prática educativa, na idéia de saber, é bastante valorizada como espaço de construção dos saberes dos professores e dos alunos, porém, dos saberes práticos, experienciais, intuitivos, não representam a totalidade do saber docente e precisam nutrir-se de conhecimentos mais formais, organizados sobre a forma de conceitos, proposições e teorias, que se sustentam em critérios científicos e racionais para poderem servir de balizas e alicerces das interpretações, reflexões e intervenções na complexidade da prática.

A prática, por si só, não é capaz de aprimorar-se, chegando ao nível de compreensão mais complexa e elaborada sem a ajuda do conhecimento formal, “o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um *corpus* de conhecimento que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER et al,1998: p.24).

E é nesta questão que a Alfabetização Solidária ganha mérito, pois, pela revisão histórica realizada durante esta pesquisa percebe-se que este programa possui a sistemática de dar acompanhamento e capacitações mensais aos professores.

Por ser um ensino direcionado às pessoas adultas, torna-se necessário investigar o lado profissional desses alunos para que o conteúdo a ser trabalhado venha ao encontro de suas necessidades.

O ensino, então, requer que sejam mobilizados vários tipos de saberes, daí a importância de oferecer ao professor referências formais advinda da elaboração científica e que se relacionam com os problemas reais que se lhe colocam na prática. Os professores precisam de teorias à sua disposição e, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, nada é tão prático como uma boa teoria, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real.

O entrelaçamento dos conhecimentos formais com outros saberes provenientes da experiência do cotidiano escolar, da mídia, da política, do contexto local, assim como os valores, representações pessoais e profissionais e as características afetivas-emocionais de

cada professor e de cada aluno, que tem consigo uma experiência profissional, forma o conjunto que tem sido denominado de “cultura escolar” (PENIN, 1994).

A escola cria um saber específico, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da lógica institucional quanto das características da profissão como, ainda, da vida cotidiana escolar (Id, *ibidem*, p. 26).

Então, entende-se que a cultura escolar é constituída de muitas facetas e peculiaridades, da qual a sala de aula é o espaço representativo. O saber docente é uma construção social e pessoal. Social porque resulta da interação entre sujeitos e objetos culturais disponíveis e contextualizados nas dimensões históricas, econômicas, políticas etc. Pessoal porque implica, por parte de cada professor, transformações conceituais rumo às novas compreensões.

Assim, admite-se que toda ação pedagógica é uma violência simbólica (SAVIANI, 1987, p. 22), enquanto imposição, por um poder arbitrário da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados.

A constituição dos saberes docentes está sempre acompanhada de uma tensão básica entre processos de origem formal e não formal vivido pelos professores. E é neste sentido que SAVIANI (1996, p. 150-151) designou, muito acertadamente, de *episteme e sofia* as formas pelas quais os saberes do educador são constituídos. Se ocorrer via *episteme* é porque se constitui da divulgação científica, normalmente através de processos formadores sistemáticos, levados a efeito por instituições educativas criadas na sociedade para realizar essa tarefa. Se for via *sofia* é porque se constitui a partir do não sistemático, ou seja, por meio de experiências de vida, de desafios requeridos no exercício efetivo da profissão, da singularidade de casos concretos com os quais o professor se depara no interior de seu fazer pedagógico nas escolas.

Reconhece-se que pode haver maior ou menor predomínio de uma ou de outra forma. Assim, Saviani identifica o predomínio nos processos sistemáticos na formação de saberes específicos e pedagógicos, sendo que os saberes crítico-contextuais e didáticos curriculares situam-se numa posição intermediária, admitindo, inclusive, que os saberes decorrentes da experiência prática necessitam de um certo grau de sistematização, assim como os saberes sistemáticos não podem desconsiderar a experiência de vida, a qual se deve às mudanças históricas da profissão, ao status social e financeiro dos professores, às representações e estereótipos veiculados na sociedade.

Nos cursos de capacitação, os alfabetizadores da educação de jovens e adultos do Programa da Alfabetização Solidária adquirem mais saberes sobre a educação, contudo, isso não significa que constituirão saberes pedagógicos de fato. Esse problema reflete o distanciamento entre os saberes divulgados na academia e aqueles que se constituem na própria prática docente. Tal problema procede, em grande parte das vezes, do fato de que a cultura profissional que está posta é muito marcada pela seqüência racional técnica que concebe a teoria como preparação para a prática ou o ativismo praticista, que considera a reflexão teórica e filosófica como coisa de menor importância.

Fica evidente que a reflexão teórica tem grande valor na constituição dos saberes profissionais. Todavia, ao refletir sobre o que se faz na prática pedagógica real, não idealizada, os professores buscarão instrumentos nas Ciências Educacionais, interrogando e alimentando a prática e, ao mesmo tempo, confrontando-a e é aí que se produzem saberes pedagógicos em ação.

Nessa perspectiva, torna-se relativo o papel dos saberes teóricos científicos e impede uma concepção linear da relação teoria e prática. Se o movimento partir da prática, problematizando referenciais disponíveis pelas diversas teorias científicas, estas poderão ser re-significadas e transformadas numa teoria pedagógica construída pelo próprio sujeito da ação. Além de se permitir que se vislumbre, no curso da própria ação, que nem as teorias e nem as práticas são isentas de valores sociais, afetivos, culturais, éticos, políticos, econômicos, historicamente constituídos.

Sendo assim, na relação teoria e prática, a questão é que os conhecimentos teóricos científicos necessitam ser reelaborados pelo professor, de uma forma complexa e articulada ao contexto educativo. Nesse processo, é bastante possível que muitos dos saberes tidos como corretos e eficazes pelo professor passem a ser duvidados e até negados.

Tomando-se o professor como sujeito da ação e reflexão, um aspecto a ser considerado é o movimento pelo que se dão as mudanças qualitativas nos saberes. Portanto, do ponto de vista pedagógico, o professor ao reconhecer o caráter afetivo e valorativo do saber poderá ajudar o educando na construção de uma auto-imagem valorizada de si e do saber que possui, resgatando a auto-estima destes alunos.

O caminho do objeto de conhecimento para o sujeito cognoscente e vice-versa passa por outras pessoas e, à medida que as relações sociais vão ficando mais complexas, os processos mediadores multiplicam-se e complexificam-se num processo iterativo.

Dessa maneira, para que haja evolução o desenvolvimento de conceitos assimilados espontaneamente procura-se ascender na direção do significado formal e científico, enquanto

os conceitos científicos devem descer até os espontâneos para ganharem o sentido que só a riqueza da experiência é capaz de dar. Isto se dá porque os conceitos científicos são apresentados em sua forma final, abstrata e envolvem desde o início, uma atitude mediada em relação ao objeto que exprime. Por outro lado, os conceitos cotidianos, referenciados na espontaneidade e vivacidade da realidade concreta, carecem de sistematização e reconstrução.

Esse movimento expressa um processo de articulação entre os conceitos espontâneos e científicos na cognição dos sujeitos, mas também remete às relações teoria e prática, episteme e sofia, conhecimento acadêmico e conhecimento prático.

Referindo-se à formação de professores, Nóvoa (1995, p.25) destacou o desenvolvimento pessoal como elemento importante da identidade profissional. Ao fazê-lo, conferiu novo estatuto ao saber da experiência, estatuto este que não se pode desconhecer quando se trabalha com formação de professores. Daí a importância que tomam os espaços reflexivos e dialógicos para o desenvolvimento profissional do professor, bem como para a investigação sobre ele. Caracterizados pela oportunidade de proceder a balanços retrospectivos e prospectivos sobre o ser, o pensar e o fazer docentes, tais espaços constituem-se uma autoformação participada, onde serão momentos de produção da vida e da profissão.

Em síntese, como cita Romão: “parecem pequenos e frágeis os ombros do professor, face às dimensões, ao peso e a complexidade do fardo a suportar: tirocínio político, capacidade gerencial e competência pedagógica, agravada com a responsabilidade educativa” (2003, p. 62).

3 ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA: REESCREVENDO A HISTÓRIA DE MILHÕES DE BRASILEIROS

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em janeiro de 1997, com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo e ampliar a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que procura consolidar um modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Conselho da Comunidade Solidária, Empresas, Universidades e Prefeituras.

Por ser “um programa com um modelo particular”, nas palavras da sócia fundadora da Alfamol, Dra. Ruth Cardoso, que conclui: “A parceria é o caminho certo para enfrentar o problema do analfabetismo, que vem de muito tempo”(Revista Escrevendo Juntos, set./2004. Nº 30).

O Programa contempla a diversidade dos modelos de alfabetização, incorporando os projetos já existentes, desde que analisados e aprovados pela SEF/MEC, sendo gerenciado por uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos.

Não há restrições quanto à faixa etária para as pessoas que desejarem alfabetizar-se, entretanto, dar-se-á ênfase à mobilização de jovens de 12 a 18 anos.

Responsável por um modelo de alfabetização simples, inovador e de baixo custo, o PAS abriu um novo caminho para a organização de ações sociais em oposição às antigas fórmulas adotadas no país, historicamente caracterizadas pelo assistencialismo e pela ineficiência de políticas centralizadoras.

Nesse sentido, segundo Bittencourt (citado por BEISIEGEL) revela:

O Plano Piloto de Erradicação do Analfabetismo afirmava já não ser cabível atuar através de movimentos com objetivos semelhantes aos propostos pelos sistemas de ensino de Século XIX. Já não era o caso de promover uma campanha que simplesmente procurasse proporcionar à população a mera capacidade de ler. O analfabetismo, enquanto fenômeno social, teria causas sociais e econômicas, que deviam ser conhecidas, a fim de que, compreendendo-o na sua inter-relação e no seu contexto, fosse finalmente possível submetê-lo a controle (1997, p.218).

De acordo com o Censo de 2004, do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), 12,8% dos brasileiros não sabem ler e escrever, o que representa uma das maiores taxas de analfabetismo da América Latina. São 17,6 milhões de analfabetos no País, embora este último Censo registre expressiva melhoria no quesito educação em comparação ao

levantamento anterior, feito no início da década de 90 quando 19,7% da população do Brasil era analfabeta.

O critério para a escolha dos municípios atendidos no Norte e Nordeste é feito de acordo com os índices de analfabetismo registrados no ranking do censo do IBGE. Já os grandes centros urbanos foram selecionados por concentrar um número absoluto elevado de pessoas que não sabem ler e escrever.

O PAS atua em parceria com mais de noventa empresas, instituições e organizações, pessoas físicas, duzentos e quatro instituições de ensino superior de todo país, prefeituras e o MEC.

A atuação de cada parceiro é designada da seguinte maneira: as pessoas físicas financiam a alfabetização de um ou mais alunos nos grandes centros urbanos, as empresas, instituições e organizações financiam a alfabetização de, no mínimo duzentos e cinquenta alunos em um ou mais municípios com os mais altos índices de analfabetismo, as IES são responsáveis pelo desenvolvimento do projeto pedagógico e, entre outras atividades, pelos cursos de aperfeiçoamento dos alfabetizadores, e as prefeituras oferecem os locais para a implantação das salas de aula e o MEC financia a aquisição dos materiais didáticos e de apoio e bibliotecas.

O curso de capacitação acontece após a realização da “viagem precursora”. Trata-se de uma viagem que o coordenador da Universidade faz ao município selecionado para selecionar os alfabetizadores que, de preferência, terminaram ou estejam fazendo o curso de magistério, ensino médio ou último ano do ensino fundamental.

Após a capacitação dos alfabetizadores, tem início, no próprio município, o curso de Alfabetização que será avaliado mensalmente pela coordenação da universidade.

O programa tem a duração seis meses, distribuídos em um mês para a capacitação dos alfabetizadores e os outros cinco para as aulas de alfabetização.

Assim cabe a pergunta: É possível alfabetizar em seis meses?

No Art. 3º, da Declaração de Hamburgo (1997), promovida pela Unesco, sobre Educação de Adultos, está escrito:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente sem uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (1997).

Diante desse conceito amplo de formação de pessoas adultas, que compreende uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação²⁰ continuada ao largo da vida vê-se a multiplicidade de fatores que interagem na EJA. Essa concepção ampliada já estivera presente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem, refletindo-se nos indicadores de avaliação da década. Um desses indicadores refere-se ao objetivo de ampliação dos serviços de educação básica e capacitação de pessoas jovens e adultas em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã.

A metodologia de avaliação proposta pela Unesco sugere que se analise a ampliação das oportunidades escolares e extra-escolares para jovens e adultos, proporcionadas por múltiplos provedores governamentais e não governamentais, sua pertinência frente às necessidades de aprendizagem dos indivíduos e comunidades, considerando indicadores de equidade (territorial, de gênero, étnica e geracional), qualidade (formação dos educadores, conteúdos, materiais e métodos) e gestão (políticas públicas, financiamento, legislação e avaliação). Esta V Conferencia Internacional recomenda, ainda, que a eficácia dos programas seja avaliada em função de mudanças de comportamento e de seus impactos na melhoria das condições de saúde, emprego e produtividade dos indivíduos e grupos.

Uma avaliação dessa natureza implicaria abarcar não só os programas de educação escolar de jovens e adultos, mas toda uma gama diversa de atividades socioculturais, de formação para a cidadania, qualificação e atualização para o trabalho e para a geração de renda, promovidos por diferente órgãos governamentais e não-governamentais, incluindo programas preventivos de saúde, de formação política e informação sobre direitos, de promoção de jovens, mulheres e idosos, capacitação de conselheiros e agentes comunitários, qualificação e atualização profissional, extensão agrícola, capacitação para o uso de recursos informáticos, aprendizagem de línguas estrangeiras, etc.

²⁰ A educação, segundo Álvaro Vieira Pinto, é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural.

De acordo com os relatórios do PAS, 80,7% dos alunos entram no programa desconhecendo totalmente o alfabeto e 71,9% saem lendo e escrevendo palavras, frases ou textos. Também diz ser o mais importante, a garantia da continuidade dos estudos dessas pessoas. O Programa é a porta de entrada para que elas prossigam com os estudos.²¹

Cada IES tem a autonomia e é responsável pela condução do projeto pedagógico. Entende-se que um Projeto Político Pedagógico deve motivar a realidade existente e a desejada, em termos científicos, pedagógicos e estruturais (PPP do PAS da UEPG), busca-se, então, responder às necessidades educacionais de jovens e adultos, que em função de não ter tido acesso ao saber sistematizado em idade própria, são excluídos da efetiva participação social. Concomitantemente, necessita-se trabalhar a formação do alfabetizador, propiciando a ele condições para reflexões referentes à teoria-prática-teoria, bem como na elaboração conjunta de materiais que sirvam de subsídios para a efetivação da prática pedagógica.

3.1 Como acontece o programa

Cada módulo inicia em janeiro e/ou julho de cada ano. Nos grandes centros, as salas de aulas são formadas por turmas de trinta alunos e são organizadas pelas universidades, em articulação com as ONGS e as Associações Comunitárias.

Nos municípios do Norte e Nordeste, são dez salas com vinte e cinco alunos, as quais mantêm articulação com as prefeituras.

O custo de um aluno do programa é de apenas R\$ 34,00/mês. Sendo este valor dividido entre os parceiros já mencionados, que serão aplicados em materiais didáticos, pedagógicos e formação de bibliotecas. A metade desse valor é suficiente para cobrir as despesas para cada turma formada, ou seja, a bolsa auxílio dos alfabetizadores e a do coordenador, o lanche dos alunos, a capacitação dos alfabetizadores, o kit sala de aula e as despesas com a avaliação do curso feita pelas IES.

Os outros R\$ 17,00, do MEC, cobrem despesas com material didático e pedagógico, formação de biblioteca e a bolsa de apoio ao trabalho dos professores das universidades.

²¹ Dados fornecidos através do site: www.alfabetizacao.org.br

As instituições de ensino superior parceiras coordenam as atividades de alfabetização, desenvolvidas pelo programa. Elas também trabalham na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde serão montadas as salas de aula.

O programa envia seu boletim de notícias a todos os parceiros e as contas são analisadas por uma auditoria externa. Os resultados desse trabalho são divulgados nas publicações anuais.

3.2 Os princípios norteadores

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, a integração de ações do poder público que conduzam a erradicação do analfabetismo. (PNE, 2001: 123).

A situação atual do analfabetismo no Brasil é resultado de longos anos de déficit no atendimento ao ensino fundamental, em função do grande número de jovens ou adultos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir o ensino fundamental obrigatório. Evidencia-se a importância da implementação de ações que venham ao encontro das aspirações destes segmentos sociais que fazem parte do contexto sociocultural brasileiro. Para tal, por meio das ações da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG – Pr), busca-se a efetivação de ações pedagógicas tendo como eixo norteador o documento do Programa Alfabetização Solidária.

Para este Programa, as aprendizagens fundamentais deveriam constituir-se nos quatro pilares do conhecimento, sendo assim, emerge a necessidade de se estabelecer princípios que venham direcionar a prática pedagógica junto aos coordenadores, alfabetizadores, alfabetizados e comunidade do município, visando o trabalho em sala de aula, bem como a formação do alfabetizado.

Um dos princípios básicos para a Alfisol seria a relação entre letramento e exercício mais consistente da cidadania no desenvolvimento de um saber crítico-contextual, responsável pelas transformações conscientes da realidade. Este, talvez, seria o grande desafio da educação de jovens e adultos, conforme propõe Ribeiro:

Para atingir os níveis de habilidade de leitura e escrita que permitam o seu uso autônomo em situações diversas e para sedimentar as atitudes correspondentes, não são suficientes intervenções fugazes e assistemáticas. Programas que visem a alfabetização de adultos precisam, portanto, articular mecanismos de continuidade de estudos, preferencialmente visando a continuidade da escolaridade da escolaridade obrigatória. Um, dois, três anos pode ser despendido para atingir um nível básico de habilidade, para o que se referem cursos preferenciais, ajuda constante de um leitor proficiente e participação numa comunidade de leitores, na qual se possa aprender e negociar os significados da palavra escrita (1999, p. 24).

Dessa maneira, torna-se imprescindível refletir sobre as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos, pois, os avanços das novas modalidades de informação e comunicação, e o quadro alarmante dos índices de analfabetismo, exigem atividades que proporcionem a ampliação do letramento como condição para o exercício da cidadania, estimulando alfabetizador e alfabetizando a um envolvimento permanente, buscando uma educação continuada.

Pretende-se envolver o alfabetizador no mundo da leitura, da escrita e, conseqüentemente, da descoberta do prazer em aprender e participar de forma consciente do processo sócio-político-educacional da sua região. Para que isso se viabilize, torna-se necessário transformar o espaço da sala de aula em espaço de pesquisa, de busca, de investigação, de curiosidade. Sendo assim, o primeiro passo é transformar o alfabetizador em um leitor, o que se viabiliza ao longo do desenvolvimento dos módulos, por meio da biblioteca do PAS, de fichas temáticas, projetos de ação junto ao alfabetizando e comunidade, encontros mensais por ocasião das visitas ao município para estudo e reflexão dos materiais a serem utilizados e organização de oficinas.

A produção cultural de cada sala de alfabetização deve ser valorizada e divulgada junto à comunidade municipal e/ou regional. A participação numa sociedade letrada depende, fundamentalmente, do acesso aos instrumentos que expressam, identificam ou registram os conhecimentos acumulados. Logo, inserir o alfabetizando no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e oportunizar o trabalho, exigem o domínio das formas pelas quais as pessoas comunicam suas aquisições e conquistas.

A possibilidade de diálogo intercultural como articulador da prática pedagógica, como outro princípio, busca a realização de um processo dinâmico, que possibilite a reflexão, uso e transformação do contexto cultural da comunidade e a articulação de informação das diferentes áreas do conhecimento. A partir daí serão desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita, bem como construção do saber lógico-matemático pelos alfabetizando e alfabetizadores.

Nesse sentido Souza considera:

Se Freire compreende a cultura como a criação do ser humano por excelência, aquilo que o humaniza ou desumaniza nos seus planos materiais e simbólicos, e afirma a capacidade criadora e transformadora do ser humano, leva-nos à suposição de que sua obra não reduz as propostas que contém apenas ao plano cognitivo e nem atende as transformações apenas a partir da capacidade intelectual²²(2002, p.52).

Então, segundo a citação acima, a formação dos alfabetizadores compreende o desenvolvimento da habilidade de planejar suas ações a partir das vivências dos alfabetizandos, aproveitando a riqueza cultural presente, utilizando para tanto, o diálogo intercultural e conteúdos contextualizados que veiculem informações advindas da história, geografia, matemática, política, ética, economia, do convívio social, das ciências, arte e outras. O trabalho desenvolvido é contextualizado e busca desencadear análises e reflexões, seja em conteúdos de língua portuguesa, na forma de oralidade, escrita ou leitura, bem como de matemática quando possibilita contribuir para o entendimento da realidade como um todo.

Nesse sentido, é fundamental a participação de toda comunidade, pois no momento em que, por meio da pesquisa, lançamos mão dos dados por ela fornecidos, fatalmente o resultado reverterá na riqueza da produção de materiais pedagógicos, oportunizando o contato do seu povo, com a cultura e história escrita. Procede-se, assim, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas para desenvolvimento de atividades junto aos alfabetizadores, ampliando o processo de letramento na medida em que necessita ler e estudar para bem desenvolver sua aula com conseqüente ganho qualitativo para os alfabetizandos.

Alfabetizador e alfabetizando são sujeitos do processo de apropriação e construção de conhecimentos, por outro princípio de suma importância que defende a idéia de que alfabetizador e alfabetizando apropriam-se de conhecimentos e os constroem na interação com o outro e na comunidade em que vivem. A aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, no processo ensino-aprendizagem, ampliam a possibilidade de acesso a novos conhecimentos, contribuindo para a realização pessoal e transformação da comunidade.

Para sua efetivação compreende-se necessário que o conteúdo escolar seja pensado a partir da prática social concreta, onde alunos e professores, munidos de uma visão crítica e articulada, possibilitem que esse conteúdo, uma vez apreendido, venha ser impulso para a

²² O professor Paulo Freire figura hoje entre as mais acatadas personalidades no campo da Pedagogia.. No Brasil, sua atividade foi intensa. Ensinou na Universidade Federal de Pernambuco, onde dirigiu o centro de Extensão Cultural. Mais tarde desempenhou a função de Consultor Especial para assuntos de educação no Ministério de Educação e Cultura. Foi contratado pela UNESCO para servir em Santiago e Chile, onde trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa. Seus livros são editados nos principais países do mundo ocidental.

transformação da prática social, gerando dessa forma, ganho qualitativo no processo de aprendizagem, pois, como defende Paulo Freire:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. (...) A possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser - , mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. *Projetar-se. Discernir. Conhecer.* (2002, p. 10)

Assim, uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade deverá permitir a compreensão da vida contemporânea em seus diferentes aspectos, como também, o posicionamento crítico do sujeito face à sua realidade, pois, na consciência da inconclusão humana²³ está a razão para a própria educação, pois ela é um processo social permante e que cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso, então, alfabetizar significa estabelecer uma relação dialética com o contexto social em que o alfabetizando está inserido e “ensinar exige consciência do inacabamento”.

O alfabetizando precisa sentir-se sujeito no processo educativo, integrado em seu contexto, comprometido com a construção de si mesmo. Esse processo de tomada de consciência se faz também nas relações que o homem estabelece com os outros.

Uma vez que o alfabetizador e alfabetizando fazem parte efetiva do processo de construção do conhecimento, a continuidade do processo de letramento acontece como fenômeno social, possibilitando a formulação de conceitos e opiniões necessárias a atuação crítica como cidadãos.

Como último princípio estabelecido pelo PAS denota-se o compromisso de solidariedade e responsabilidade social no incentivo às parcerias e ao trabalho coletivo, onde defende que a superação da atual realidade brasileira extrapola ações isoladas, pontuais e descompassadas, em função da falta de acesso a escolarização.

Sendo assim, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, parceira nessa luta em favor da alfabetização solidária busca o envolvimento permanente nos municípios, com as prefeituras, secretarias municipais de educação e outros órgãos que possam vir contribuir diretamente para o pleno desenvolvimento das atividades propostas.

Mediante tais princípios delineados, torna-se necessária a implementação de atividades que venham ao encontro dos interesses dos alfabetizandos, para que se efetive uma prática

²³ Paulo Freire sempre coloca a questão do homem como um ser inconcluso e seu permanente movimento de busca do ser mais. (FREIRE, 2004, p. 72).

pedagógica em que ocorra a tessitura do conhecimento, envolvendo também, alfabetizadores e comunidade.

À medida que a comunidade se envolva no trabalho realizado, este será enriquecido, ganhando forças, novas idéias e parceiros, que garantam juntamente com os alfabetizadores, coordenadores municipais e coordenação das IES, a efetivação das ações. Cabendo à comunidade o relevante papel de dar continuidade ao trabalho iniciado.

3.3 Conteúdos e competências

Sabendo que os conteúdos e suas respectivas competências básicas devem ser contemplados de acordo com o modelo do PAS, a UEPG segue e mantém o acompanhamento sistemático ao processo de formação do trabalho desenvolvido. Sendo que cada professor ao retornar da capacitação responde a um relatório mensal de acompanhamento.²⁴

Assim, na busca da realização de atividades que ultrapassem o trabalho com o conteúdo conceitual, onde se trata de fatos e princípios, passa-se a contemplar a formação humana, pois, segundo Freire:

(...) o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-conhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história.’, quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (2004b, p.17).

Na interação entre os diferentes saberes, aparece como relevante a atuação da escola, cujo papel compreende o desenvolvimento de um saber crítico-conceitual, responsáveis pelas transformações conscientes da realidade.

Ao descobrir a escola como espaço privilegiado de inter-relação humana, encontra-se um segundo paradigma, o da educação como mediação comunicativa. A educação, como sistema de intercâmbio e passagem da herança cultural, continua representando a legítima modalidade de inter-relação humana, portanto, de comunicação plena.

E, neste processo de tessituração do conhecimento, deve-se levar em conta o saber pedagógico do alfabetizador na sua relação com os alfabetizados, bem como o saber fazer implícito na organização do trabalho pedagógico, ou seja, o planejamento, procedimentos e recursos didáticos e a avaliação. Dessa forma, o alfabetizador necessita ser constantemente

²⁴ Modelo do relatório consta nos anexos 3. p. 128.

capacitado e atuar conjuntamente com a coordenação municipal, no processo de seleção de conteúdos, utilização de recursos e procedimentos de ensino-aprendizagem, identificação das habilidades a serem desenvolvidas, bem como a realização de uma avaliação processual.

Considerando a produção e a apropriação do saber uma das mediações na relação de classe, interessa discutir “como o operário concreto participa desse processo de produção/apropriação/expropriação e como este se articula com o movimento de conservação/superação desta relação de classe” (KUENZER,1989).

Sendo assim, a linguagem aparece como eixo articulador de diferentes visões de mundo. Nesse sentido a análise do contexto histórico, geográfico, político, ético, econômico, social, científico e artístico é feita a partir dessa articulação. Concepções de alfabetização e de letramento são também pressupostos teórico-práticos, sendo a língua portuguesa e a matemática, meios para a compreensão da realidade. Ou seja, a apropriação da língua e dos princípios fundamentais da matemática é instrumento básico que possibilita, a partir dos saberes dos alunos, levá-los a um conhecimento mais elaborado.

A ampliação do capital lingüístico dos alfabetizadores e alfabetizados possibilita o entendimento das informações de diferentes áreas. O adulto porta-se de uma forma diferenciada frente ao conhecimento, já que a vida lhe deu a oportunidade de vivenciar diversas situações, construindo várias experiências, sendo que as atividades pedagógicas devem ser adequadas ao conhecimento já adquirido.

Dessa maneira percebe-se que o processo de aquisição da escrita, na Educação de Jovens e Adultos, iniciou muito antes da escolarização.

Conforme esclarece Vygotsky (1987, p.129), “o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, que é o momento progressivo de apropriação, da idéia de representação que sempre tem como base, a fala”.

A língua escrita convencional constitui um simbolismo de segunda ordem, isto é, não representa diretamente o objeto, mas uma representação do objeto, ou seja, a palavra escrita não é tomada como representação direta de um dado objeto, mas como a representação da palavra falada que representa o objeto dado²⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam a concepção Bakhtiniana de linguagem, partindo de seu signo, do discurso verbal e extraverbal e da orientação dialógica do enunciado.

²⁵ Como consta no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (Curitiba, 1992, p.39).

Bakhtin (1997) diferencia o conceito de sinal e signo, sendo que sinal é uma entidade de conteúdo imutável e estático e pode ser isolado dos enunciados concretos orientados para o mesmo sentido de significação e independe do contexto, pois tem um sentido monológico e imutável. O signo, ao contrário, depende do contexto social no qual está inserido. O signo é ideológico e social, ao ser variável e flexível ao refletir realidades distintas.

Este mesmo autor (1981, p.34) trabalha com a concepção dialógica da linguagem, na qual o outro está sempre presente e, afirma que, “apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas”. Já o dogmatismo e o sistema fechado e acabado excluem qualquer diálogo autêntico. A visão de mundo vem permeada pela palavra do outro e as palavras já vêm povoadas por um universo de valores e uma visão de mundo específico, que permeia o enunciado.

A partir dos anos 80, surge a abordagem comunicativa²⁶ como uma reação ao artificialismo e a descontextualização da linguagem como vinha sendo concebida. Na abordagem comunicativa, o aluno tem um propósito ao se comunicar, não seguindo estruturas rígidas, mas considerando a criatividade e a imprevisibilidade na comunicação. Envolve uma linguagem autêntica em oposição à linguagem artificial de textos que visam apenas a reprodução de estruturas.

A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias está em sintonia com a LDB 9394/96, que fundamenta a relevância do mundo do trabalho e o desenvolvimento do exercício da cidadania, configurando-se numa busca à comunicação real e contextualizada.

Assim, o suporte teórico que delimita as categorias que concebem a linguagem dentro da abordagem comunicativa será interligada ao conceito de interculturalidade apontado pela importância da interdisciplinaridade junto ao ensino da respectiva área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois procura considerar as intersecções que as linguagens estabelecem por sua natureza de articulação de significados culturais e sociais e correspondendo a sua respectiva função comunicativa.

É notório que a língua materna ocupa o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua e pela língua que as formas sociais arbitrárias são apresentadas como instrumentos de conhecimento e

²⁶ Nesta abordagem a “linguagem é a capacidade específica da espécie humana de comunicar algo a alguém, por meio de um conjunto de sinais, dos quais se servem as comunidades.”(ALMEIDA, 1995, p.28) Para atribuir significado ao mundo da experiência, o homem o transforma em símbolos, sendo assim, a comunicação humana só se torna possível porque o pensamento do homem ‘reflete uma realidade conceitualizada’, segundo Vigotski, a palavra é o microcosmo do estado da consciência humana, pois é por intermédio da palavra que se torna possível compreender de forma sistemática, as relações entre a capacidade de pensar e o desenvolvimento social do indivíduo.

comunicação. Implicando em aceitar o caráter transdisciplinar da linguagem e a inter-relação como forma de interação, pressupondo os locutores, o lugar e o tempo, tendo o contexto como constitutivo da significação e dos estudos lingüísticos.

O trabalho com a língua portuguesa possibilita a expansão do uso da linguagem, em suas modalidades oral e escrita. Com a utilização de diferentes registros e adequações a diferentes situações comunicativas, bem como para melhorar a qualidade das relações sociais ao expressar sentimentos, experiências, idéias e opiniões, acessando informações, organizando notas e compondo textos.

Lingüisticamente, texto é aquilo que tem significado e que, portanto, deverá ter unidade temática, coerência e coesão.

O trabalho de alfabetização não se reduz ao simples domínio do sistema gráfico. Trata-se de um processo que se concretiza no envolvimento do alfabetizador e dos alfabetizados, no despertar o gosto pela leitura, na necessidade desse conhecimento, na ampliação das funções sociais do ato de ler e escrever.

O processo de aquisição da língua escrita não pode ser reduzido a construção individual. O trabalho necessita ser realizado numa perspectiva do significado, da textualidade em que o domínio do código está subordinado a esse eixo mais amplo.

Em uma comunidade letrada, a língua oral e escrita se fazem presentes nas práticas sociais e ocorrem, simultaneamente, em contextos significativos de interlocução. Os eixos organizadores de conteúdos devem ser planejados a partir do desenvolvimento de habilidades lingüísticas básicas: falar, ouvir, ler e escrever.

O trabalho com a língua portuguesa articula-se em torno de duas modalidades, permeadas pela dinâmica de análise e reflexão sobre a mesma. São elas: língua oral e língua escrita.

Supõe o respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alfabetizados de suas comunidades. As atividades de uso e as de reflexão sobre a língua devem ser contextualizadas e contemplar as diversas áreas do conhecimento. Podem ser de vários tipos, desde que apresentem sentido de interlocução, requerendo planejamento e articulação de conteúdos de língua oral e língua escrita.

Assim percebe-se que a leitura e a escrita são práticas indissociadas e que se modificam mutuamente no processo de letramento²⁷. Elas objetivam a construção de procedimentos mais adequados para os usos e funções da escrita.

²⁷ O conceito de Letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (KLEIMAN,1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações

A prática de leitura envolve um trabalho ativo de construção de significado do texto, não se tratando simplesmente de um ato mecânico de decodificar letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, pois, não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas exclusivamente na decodificação, embora ela faça parte do processo desse aprendizado. É preciso aprender a ler lendo e construir significados a partir de diferentes situações de leitura.

No trabalho com a língua escrita, como acontece com a oral, a análise e a reflexão lingüística deverão propiciar o pensar sobre a escrita, sobre o que ela representa, seus usos e funções. Sobretudo, deverá dar condições para o alfabetizando refletir sobre sua produção escrita, ampliando seus procedimentos de análise, contribuindo para que o processo de letramento se desenvolva.

No período inicial, a aprendizagem das convenções da língua escrita, como: acentuação, pontuação e ortografia, devem estar contextualizadas em situações em que os alfabetizandos percebam a necessidade de escrever com legibilidade e inteligibilidade. Como as restrições ortográficas estão basicamente definidas no nível da palavra, esta, como outras questões de análise lingüística, deverá ser desenvolvida por atividades e procedimentos que tenham o texto como fonte de reflexão, a fim de garantir uma atitude crítica frente aos usos sociais da língua.

Dessa maneira, as atividades precisam partir do que se pretende ensinar, oportunizando espaços de discussões de problemas, com o objetivo de formar um usuário que monitore seu desempenho lingüístico ao longo da vida.

O trabalho de análise lingüística, nessa perspectiva, difere de um trabalho apenas mecanicista com os elementos mínimos da língua, ou seja, letras, sílabas, palavras, característico das abordagens tradicionais. O trabalho com os elementos do código lingüístico se dá, portanto, dentro de contextos significativos de interlocução. O domínio do sistema gráfico não pode ser eliminado da ação pedagógica e sim estar subordinado ao aprendizado da língua escrita no seu sentido mais amplo.

Para o trabalho com a língua escrita é importante que se focalizem os conteúdos e competências básicos, levando-se em conta as diferentes condições dos alfabetizandos. Assim sendo, o trabalho com o texto poderá atingir graus diferenciados de complexidade.

Procedem-se, dessa maneira, a análise e reflexão sobre a língua, a fim de priorizar a escolha de recursos lingüísticos que possibilitem o reconhecimento do código escrito dos

escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Podemos definir hoje o Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (SCRIBNER e COLE, 1981).

diferentes grupos sociais, contrapondo o contexto e a estrutura interna às diferenças da língua oral e escrita.

Em relação aos conteúdos matemáticos, os jovens e adultos pouco escolarizados possuem conhecimentos construídos no decorrer de suas vidas. Frequentemente realizam cálculos mentais a partir de situações do cotidiano, sem a representação por algoritmos convencionais²⁸.

A matemática, nessa perspectiva, tem um valor formativo e ajuda a estruturar o pensamento, o raciocínio dedutivo e contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas da realidade em que estão inseridos. Isso gera atitudes de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, formando uma visão ampla da realidade e do desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais.

Os alfabetizandos, ao se aproximarem da matemática como um sistema de códigos e regras, transformam-na numa linguagem de comunicação de idéias, para interpretar a realidade em que vivem.

Esse domínio resulta de um processo cujo começo deve ser uma atividade sobre resolução de problema de diversos aspectos do seu cotidiano.

É importante considerar o engajamento do conhecimento matemático à prática pedagógica da alfabetização inicial. Por isso, as competências e habilidades esperadas com o trabalho de matemática incluem um relacionamento com as demais áreas do saber, tendo como critério central a contextualização.

Cabe, portanto, ao ensino de matemática, garantir que o aluno adquira certa flexibilidade para lidar com seus conceitos. E é por meio de uma variedade de situações-problema que o aluno pode ser incentivado a buscar soluções, reelaborando seu conhecimento para a compreensão dos diferentes usos sociais da linguagem matemática.

O trabalho com números, geometria e medidas deve possibilitar aos alunos a apropriação da capacidade de estimativa, a fim de ampliar os conhecimentos sobre a ordem de grandeza de resultados de cálculo ou medições e tratar com valores numéricos aproximados, de acordo com a situação e o instrumental disponível.

Tendo o mesmo peso que os conceitos e procedimentos percebe-se que o desenvolvimento de valores e atitudes é fundamental para que o aluno aprenda a aprender. Descuidar desse aspecto da formação pode impedir a aprendizagem, inclusive na própria

²⁸ Processo de cálculo ou de resolução de um grupo de problemas semelhantes, em que estipulam, com generalidade e sem restrições, regras formais para obtenção do resultado ou solução de um problema.

matemática. Dentre esses valores e atitudes, pode-se destacar que ter iniciativa na busca de informações, demonstrar responsabilidade, ter confiança em sua forma de pensar, fundamentar suas idéias e argumentações são essenciais para que o aluno possa aprender a perceber o valor da matemática como bem cultural de leitura e interpretação da realidade e estar melhor preparado para a sua inserção no mundo do conhecimento e do trabalho.

3.4 Os procedimentos avaliativos no Programa Alfabetização Solidária

Caracterizada pela faixa etária, a heterogeneidade dos alfabetizandos jovens e adultos, ou seja, as experiências anteriores, o tempo e o ritmo de aprendizagem, entre outras, é responsável por respostas diferenciadas para uma mesma situação.

A finalidade da avaliação no PAS é oferecer oportunidades de desenvolvimento do letramento na continuidade dos estudos em sua comunidade. Dessa maneira, o processo de avaliação pode ser um constante objeto de reflexão, isto porque a busca de paradigmas não se esgota na fixação de modelos, mas na incessante reformulação dos instrumentos. Sempre que se encontre um novo indicador que possa oferecer uma dimensão mais adequada do perfil dos alunos.

Para tanto, a tarefa do alfabetizador constitui-se em permanente exercício de interpretação do processo de apropriação de conhecimentos dos alfabetizandos e a conseqüente reorientação da prática pedagógica.

Sendo a avaliação parte inerente ao trabalho pedagógico, representa o ponto de partida e de chegada da aprendizagem, pois possibilita ao alfabetizador rever procedimentos e ao alfabetizando, identificar os seus avanços e dificuldades.

A avaliação entendida por esse paradigma engloba as funções de diagnóstico, com vistas à intervenção. Dada a sua complexidade, permite ultrapassar a mera função de medir ou quantificar níveis de aprendizagem.

É importante, nesse sentido, que o professor pense a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, ou seja, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação. Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando e, “daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como, também, o mais eficaz engajamento de quem a

pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano” (FREIRE, 2004, p.11).

Ao ter contato com rótulos, revistas, jornais, placas, e outros suportes, o aluno do PAS estará reconhecendo também a escrita como uma das formas de registro e percebe que as idéias se materializam em signos.

Como núcleo do exercício com a língua escrita, o trabalho com textos denota que é somente assim é que se pode aprender a significação de cada palavra que o compõe, bem como as significações resultantes das relações entre elas.

Percebem-se as condições de vida de uma comunidade e as relações estabelecidas podem estar centradas em processos comunicativos diversos. Os cidadãos compartilham experiências múltiplas. Estas falas se encontram nas danças, nos poemas, nas praças, no artesanato e na linguagem.

Importa ressaltar, o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo histórico. Isto é, com as implicações de caráter sociológico e antropológico que isto representa. É relevante considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e sua inserção como cidadão em um mundo letrado e simbólico. Assim, entende-se que a cultura traz marcas da identidade de determinadas comunidades e grupos sociais.

Portanto, o espaço das salas do PAS deve servir como ambiente propício para a manifestação do aluno enquanto sujeito, consciente de sua posição no mundo. Pois “vivem numa relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p.90).

4 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Propor-se refletir sobre o PAS supõe começar por considerar o contexto das cidades escolhidas para esta pesquisa.

4.1 Perfil dos Municípios

4.1.1 Município de Tanque d'Arca.

O Município de Tanque d'Arca, situado na região do Sertão e Agreste do Estado de Alagoas, tem uma área de 156,5 (cento e cinquenta e seis e meio) Km². Limita-se ao Norte com Belém, ao sul com Maribondo, a Leste com Anadia e a Oeste com Mar Vermelho.

O clima é megatérmico e subúmido, sob o efeito da altitude do lugar e da baixa latitude, a temperatura média anual é elevada, significando que, em qualquer mês, o calor é intenso.

O Município foi criado em 1º de dezembro de 1962, pela Lei nº 2597 e pertence à Comarca de Anadia. A população é de aproximadamente 6.638 (seis mil, seiscentos e trinta e oito) Habitantes (censo de 2000), e sua economia é basicamente a monocultura da cana-de-açúcar, que se soma a pequenas produções de algodão, feijão, milho, mandioca e a pecuária de corte²⁹.

A zona urbana possui uma população de 2.256 habitantes (censo de 2000) com 660 residências.

A fonte de renda é a agricultura, com pequenas produções de milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar e outros. Essas atividades não são suficientes para a subsistência da comunidade, refletindo as precárias condições sócioeconômicas apresentadas pela população.

Na área religiosa existem duas Igrejas Católicas, uma Assembléia de Deus e um Salão das Testemunhas de Jeová. A festa popular existente é a comemoração da Padroeira do Município Nossa Senhora Mãe do Povo. Existem ainda várias Capelas da religião Católica.

Além de outros serviços públicos prestados à população possui também o Posto de Saúde Artur Almeida Pinto, com atendimento médico e dentário.

²⁹ Dados fornecidos pelos documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Tanque d'Arca, tendo como fonte o IBGE.

A biblioteca Pública Municipal Funciona com três funcionários e fica localizada na Praça Cel. Francisco Euclides da Fonseca, s/nº - centro.

O nome da referida praça é uma homenagem ao avô materno do prefeito Dr. José Rubem Fonseca de Lima, que muito contribuiu para o engrandecimento da cidade.

Possui como meio de comunicação: rádio, televisão e telefone.

A área educacional é abrangida pelo Programa do FUNDEF, num total de quatro escolas na zona urbana, três da Rede Municipal e uma da Rede Estadual. Na rede rural são onze escolas da Rede Municipal e uma da Rede Estadual. A Sede Municipal tem 1382 alunos entre Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cercada por serras, Tanque d'Arca, apesar de pequena, é amada por aqueles que a vêem com o coração de filhos gratos.

A bela serra emoldura Tanque d'Arca e atrai muitos devotos ao Santo Cruzeiro fincado no seu topo, durante a Sexta-feira Santa da Quaresma. São belezas simples, mas expressam a humildade de um povo que jamais deixou de acreditar em dias melhores.

O atual Município de Tanque d'Arca originalmente era uma mata virgem e antes da colonização havia apenas uma picada nesta mata, o único caminho a Palmeira dos Índios e Anadia. No local onde hoje se localiza a cidade, havia um tanque de água natural sob a sombra de um oitizeiro³⁰.

Contam, os moradores antigos, que uma arca³¹, com muitos e variados objetos foi deixado por um grupo de ciganos após um grande período de acampamento, exatamente à sombra do oitizeiro, despertando a curiosidade da população local. Esse fato marcou o cotidiano dos moradores, que, a partir dele, decidiram modificar o nome para Tanque d'Arca³².

4.1.2 Município de Anadia.

Anadia está situada na Zona da Mata Alagoana. Ocupa uma área de 190 (cento e noventa) Km² e densidade demográfica de 94,14 hab/Km², com uma população de 17.839 habitantes.

Está distante noventa e oito quilômetros da capital alagoana, Maceió.

³⁰ Oiti, segundo consta no dicionário Aurélio, significa "árvore de frutos comestíveis".

³¹ Arca é uma grande caixa de tampa chata, segundo consta no dicionário Aurélio.

³² Segundo depoimento de uma senhora, gravado em vídeo nas entrevistas de diagnóstico da cidade.

Suas principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária e comércio de pequeno porte, que não atende às necessidades da população, pois, o desemprego é expressivo, o trabalho no corte de cana para as usinas é responsável pela renda de aproximadamente 60% das famílias mais carentes deste Município.

Na área educacional, conta com vinte e uma Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo seis escolas na zona urbana, com 1.120 alunos, uma escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio; duas Escolas Particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries.

O nome original do Município era Campos do Arrozal de Inhúns e, em 1801, quando foi elevada à categoria de Vila, passou a ser chamada de Vila Nova de São João de Anadia em homenagem ao Visconde de Anadia, Ministro português que autorizou a criação de Vila.

A freguesia sob a invocação de Nossa Senhora da Piedade, foi inaugurada em 2 de fevereiro de 1802.

Porém, não se sabe ao certo quais foram os principais desbravadores. Há hipóteses do primeiro povoado ter sido precedido por famílias que migraram para a região atraídos pelos encantos de suas planícies, fecundidade de seu solo e exuberância de seus vegetais. Essa produtividade, aliás, pode ter atraído outros desbravadores que seguiram o curso do Rio São Miguel, uma grande rota de exploradores.

Os moradores contam a história que, durante o século XVII, uma Virgem da Piedade foi achada junto a uma pedra na Serra da Morena, perto do povoado e, segundo a crença popular fez com que o Padroeiro São João fosse substituído por Nossa Senhora da Piedade.

4.1.3 Município de Pilar.

O Município de Pilar fica situado na microrregião de Maceió, limites com Atalaia, Marechal Deodoro, São Miguel dos Campos, Anadia, Rio Largo e Lagoa Mundaú, oito metros acima do nível do mar. Ocupa uma área de 221,6 km² e conta com uma população de 31.157 habitantes. Sua economia é baseada no cultivo de cana-de-açúcar, na pesca, indústria e pecuária. Nas redes Estadual e Municipal são ofertadas 5.000 vagas.

Relatam os historiadores que a cidade do Pilar, surgiu no século passado por causa de um engenho que pertenceu ao espanhol José de Mendonça Alarção Ayala, ancestral do Barão de Mundaú. Segundo a tradição, o nome do município tem origem na lenda do aparecimento

de uma imagem de Nossa Senhora em um pilar, nos arredores do povoado. Ainda, segundo a lenda, a Santa foi retirada e colocada em uma capela.

Outros historiadores, porém, afirmam que a padroeira da cidade foi trazida pelo espanhol José Ayala, de sua terra natal.

Na cidade de Pilar, registrou-se a última pena de morte no Brasil. O escravo Prudêncio pertencente a João Lima e outros dos escravos de Vicente e Francisco, se uniram e resolveram matar os patrões. Prudêncio matou João Lima e sua mulher, mas os outros escravos não conseguiram atrair para a emboscada. Descobertos os corpos, os negros fugiram, mas foram capturados. O Imperador D. Pedro II, autorizou o enforcamento de Prudêncio. Por esse fato encena-se, todos os anos, no dia 28 de abril a “Última Execução Judicial do Brasil”. A visita de D. Pedro II ao Pilar é considerada um dos mais importantes fatos históricos da cidade e da região.

Em 1854, foi criada a freguesia do Pilar. Com o progresso, foi elevada a categoria de vila em 1857. Em março de 1872, a Lei 624 garantiu autonomia administrativa. Em 1944, o nome de Pilar foi mudado para Manguaba, pelo fato da lagoa deste mesmo nome, ser o principal acidente geográfico do município. Em 1949, o município voltou a se denominar Pilar.

A beleza natural da Lagoa Manguaba é o principal encantamento do Pilar, que possui casarios coloniais do início do século passado. No município há fontes de água de boa qualidade, inclusive mineral. Sua população é alegre e acolhedora. A cidade é bastante festiva, fazendo parte de seu calendário turístico os Festivais do Bagre e do Siri, além da festa de São Pedro.

4.2 A quem se destina o PAS

Conhecendo um pouco da situação de cada Município investigado nesta pesquisa, fica evidente que este Programa é dirigido à população mais pobre, pois estes não tiveram acesso aos bancos escolares em idade ideal, por inúmeros fatores e, desta maneira, percebe-se que o tema pobreza está no centro dos interesses dos teólogos da libertação, como é o caso de Leonardo Boff, quando diz:

O pobre não existe isolado e independente das relações sociais que o exploraram e o reduzem ao empobrecimento, e do apoio daqueles que se aliam às suas causas... optar pelos pobres implica decidir-se contra aquelas causas que produzem a pobreza – as relações sociais de exploração – e contra mecanismos de classe que mantêm os pobres no empobrecimento (BOFF, 1983)³³.

Ao citá-lo, Rolim (1992, p. 37)³⁴ acentua a clareza de Leonardo Boff ao falar da pobreza que, mesmo sem falar em seus fatores econômicos geradores, afirma que o pobre, socialmente tomado, está inserido nas relações sociais de exploração. Relações sociais (econômicas, políticas e ideológicas) que são muito concretas e, por isso, produzem a pobreza. A pobreza do que se fala não é coisa (ou falta de riqueza), nem é abstrata, nem semelhante à que existia antes do capitalismo ocidental. Ela é socialmente gerada pelas relações sociais constitutivas do sistema capitalista, em qualquer periodização que o consideremos.

No contexto brasileiro, a má distribuição de renda é refletida nos 55 milhões de pobres, dos quais 24 milhões em condição de pobreza absoluta. Sendo que 50% da população mais pobre se apropria de somente 10% da renda e 10% da população mais rica detém cerca de 50% da renda, ou seja, 1 milhão e 700 mil pessoas detém maior renda do que 85 milhões de pessoas, deste modo intensifica-se a estabilidade da desigualdade³⁵.

Na leitura de Rolim (1992, p.37)³⁶ a insistência do teólogo sobre os mecanismos de manutenção da pobreza, onde o pobre, enquanto produto e produzido pela sociedade capitalista dependente, significa várias coisas: não se trata enquanto privado dos bens indispensáveis à sua subsistência, nem tampouco de pobre na acepção generalizada historicamente, “de que pobre sempre existiu” como assinala um dos bispos da Teologia da Libertação, D. Fernandes Veloso. O pobre, para Boff, trata-se, efetivamente, daquele produzido e mantido por um sistema de relações sociais excludentes, típicos de nossa sociedade, dita capitalista.

Há vinte anos não se sabia o que era o MST e pouco se ouvia falar em bóia fria. Estes são produtos do Sistema Capitalista, como afirma Gaudêncio Frigoto³⁷: “São pobres porque têm pouca escolaridade ou não têm escolaridade porque são pobres”. E continuando sua fala explica que, quando o operário se torna autônomo, é uma grande perda para o Capitalismo,

³³ BOFF, Leonardo. “*Quem tem medo da opção preferencial pelos pobres?*” Folha de São Paulo, 05/05/1983.

³⁴ Ibid., p.17

³⁵ dados obtidos em 07/09/05, na VI Semana da Alfabetização. Alfabetização e Desenvolvimento Humano, proporcionado por Brasil Alfabetizado. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC.

³⁶ Ibid., p.37-38

³⁷ Esta palestra de Gaudêncio Frigoto “A formação profissional e a ilusão da empregabilidade” aconteceu no dia 29/07/04, no prédio 41, auditório da PUC, durante o III Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre – RS.

sendo, então, uma falsidade quando se fala em ‘capital humano’, pois este apenas garante a possibilidade de emprego.

Compreende-se, também sobre este aspecto que:

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 1992, p. 79)

Por essas razões, é que se chega ao entendimento do que se pretende ao lançar um programa que reconheça “o papel da conscientização que, na *Pedagogia do oprimido*, supera, em termos de criticidade, ou a ela atribuído em *Educação como prática da liberdade*; a asserção de que a “aderência” à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a consciência de classe oprimida passe pela consciência de homem oprimido”. (ib. in p. 90).

Neste mesmo sentido Freire alerta que:

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural” ainda que feita com a melhor das intenções. (2004, p. 86)

4.3 Perfil dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária

Desde os primeiros movimentos de alfabetização de adultos, no Brasil, a maioria dos profissionais que atua nesta área educacional não tinha a formação em magistério, sendo chamados de professores leigos.

A formação dos educadores em EJA nunca foi inserida de maneira direta, nas Leis Educacionais. Apenas era enfatizado que esses alfabetizadores fossem preparados, em rápidos cursos de capacitação em EJA ou “formados por treinamento em serviço”, como reza a LDB 9394/96, Capítulo V, Título IX, Artigo 87, Parágrafo 4º.

É como se qualquer pessoa com um pouco mais de escolaridade e algum treinamento nessa área fosse automaticamente um professor de EJA.

É importante perceber que o exercício do magistério em EJA tem aspectos opostos à educação infantil, por se tratar de ensinar pessoas cuja faixa etária varia de 15 a 60 anos ou

mais, com diferentes experiências de vida, saberes e características de maturidade e da adolescência, onde todos compartilham os mesmos objetivos, os de saber ler e escrever.

Os alfabetizadores participantes do Programa da Alfabetização Solidária são selecionados em suas comunidades de origem pelos coordenadores setoriais das Instituições de Ensino Superior envolvidas, a partir de critérios estabelecidos tais como: maior escolaridade, idade, disponibilidade, experiências anteriores com educação e local de residência; priorizando candidatos jovens e que residem perto das instalações das salas de aula.

Muitas destas salas de aula são depósitos de ferramentas, galpões ou garagens do sítio da família da alfabetizadora, que são transformados para atenderem aos alunos do PAS, que fazem parte da população rural do município. Dessa maneira, até os pais da professora são alfabetizados.

A capacitação desenvolve-se por meio de acompanhamento pedagógico local, desenvolvido ao longo de semestre, por visitas sistemáticas dos coordenadores setoriais da Instituição de Ensino Superior ao município, realizando palestras, oficinas temáticas, aulas demonstrativas, num total de 80 horas de capacitação. As oficinas dividem-se em 40 horas de capacitação inicial e 40 horas de capacitação continuada, distribuídas durante as visitas mensais de acompanhamento, bem como por ações contínuas do coordenador municipal, juntamente com o monitor de apoio pedagógico junto aos alfabetizadores.

Porém, para compreender o processo de formação dos educadores, não pode deter-se somente na formação inicial. É necessário ampliar o olhar sobre as trajetórias destes educadores por meio do que Perrenoud desenvolve como “história pessoal”. Segundo ele:

Compreende-se a singularidade de cada percurso, interessando-se pela história de formação das pessoas, pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagem por meio dos quais se constroem e transformam-se saberes, representações, atitudes, valores, hábitos, imagem própria, saberes, representações, atitudes, valores, hábitos, imagem própria e identidade, em suma, tudo aquilo que faz único de cada ser (In RIBEIRO p. 128).

Entre as expectativas adquiridas através dos questionários e filmagens, pode-se destacar a empolgação e a insegurança dos alfabetizadores diante da possibilidade de conviver com a universidade e sua produção. Relatam que mantinham a expectativa de que a aproximação com a universidade ocorreria para a necessidade de vencer como desafio, a insegurança instalada junto ao receio de convivência com os professores durante o período destinado à capacitação, quando da vinda deles para o sul do país.

Algumas mudanças são percebidas e sinalizadas pelos alfabetizadores envolvidos no programa ao admitirem que ocorreu um avanço no plano do desenvolvimento pessoal e social.

Segundo FREIRE:

O que educadoras e educadores progressistas precisam fazer é trazer a vida para dentro de suas salas de aula. Fazendo uma leitura crítica da cotidianidade analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia-a-dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio. Analisa-los como pontos de agressiva condição ao que venho chamando vocação para ser mais de mulheres e de homens que, ao longo da história, se veio constituindo como sua natureza (1994, p.196).

Embora passem por uma capacitação para exercer a função de educador, a maioria deles tem como formação escolar apenas o ensino fundamental e, às vezes incompletos poucos concluem o Ensino Médio ou têm Magistério. Torna-se um grande desafio para a equipe de professores das IES capacitar esses alfabetizadores ou, para os próprios, entenderem, em pouco tempo, metodologias em EJA, sem que tenham experiências teóricas ou práticas anteriores, no campo educacional.

Praticamente, a metade dos 47 alfabetizadores entrevistados³⁸ possui o magistério e a outra metade, possui o ensino médio. Apenas uma professora é formada em pedagogia e dois possuem o ensino fundamental.

Sabe-se que quanto mais letrado for o alfabetizador, mais embasamento teórico e prático ele terá para proporcionar uma boa alfabetização para os adultos. Como também é importante ressaltar que haja formação voltada a metodologias específicas e conhecimentos didáticos para se envolver no universo das práticas e saberes dos adultos analfabetos. Nesse sentido, na prática com alfabetização de adultos tem-se percebido que o educador sem a formação específica em EJA tem se auto formado na prática do seu universo escolar e aprendido com os educandos, no exercício das aulas ministradas, assim como relata uma das alfabetizadoras entrevistadas:

*“Às vezes, o professor se engana, pensando que basta seguir uma cartilha e pronto. Mas é aqui, na frente dos alunos, cada um de uma idade, com suas lutas para sobreviver e dificuldades diferentes para aprender, que a gente descobre que é preciso muito cuidado para não tratar os alunos como se fossem crianças”.*³⁹

³⁸ Ver quadro em anexo, p. 107.

³⁹ A professora Laudeni Costa dos Santos, 32 anos, cedeu uma sala de sua própria casa para alfabetizar, na cidade de Tanque d'Arca-Al.

A formação parece ser precária e não satisfaz as necessidades do alfabetizador e do alfabetizando. Por mais que esse envolvimento seja permeado de trocas e tenha suas contribuições, por mais que uma capacitação específica possa ajudar na preparação desse alfabetizador, o pouco tempo destinado a esse preparo tem mostrado uma falsa segurança na solidez de alfabetizar, principalmente para as pessoas envolvidas pela primeira vez, nesse processo.

A coordenadora e a professora de apoio pedagógico do Alfasol, deste município, insistem nesse ponto, acreditando que a infantilização do processo é um dos fatores que levam o adulto a abandonar a escola.

A professora Luciana, então coordenadora do PAS, alerta:

“aparentemente as dificuldades são as mesmas apresentadas pela criança, no início da alfabetização, ou seja, problemas de coordenação motora, de percepção visual e auditiva, de memorização, de transposição do quadro para o caderno, de trocar as letras etc. Mas se a gente só trabalhar na base de desenhos ou jogos, os alunos se sentem desvalorizados. É preciso respeitar a faixa etária e o que eles querem mesmo e escrever o seu próprio nome”.

O trabalho com o adulto também requer respeito a sua realidade social, cultural e política. Daí os princípios estabelecidos por Paulo Freire – trabalhando a alfabetização a partir de palavras que fazem parte do universo dos alunos – serem largamente utilizados como referencial político e ideológico em programas de várias partes do país.

No sentido de direcionar esforços para refletir sobre tais erros e ajudar a apontar novos caminhos, foram feitas algumas reflexões sobre as necessidades de uma formação desse educador, que são aparentes em algumas pesquisas desenvolvidas a respeito desse assunto. Stella Piconez em sua tese de doutorado, chama a atenção para a necessidade da formação do educador de EJA:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos, terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, apoiada em”:

- I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – Desenvolvimento das práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (1995, apud Haddad [coord.] 2002, p. 29).

Ainda, conforme consta no item VIII, o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas “relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Destacando as especificidades dos sujeitos da EJA recomenda-se: “(...) os docentes deverão se preparar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”.(RIBEIRO, 1999, p.130).

Essas recomendações se justificam, por se tratar de uma modalidade de educação diferente do contexto do ensino regular e convencional, pelas peculiaridades dos alunos interessados nesses programas, com desníveis de idade, sendo comum encontrar-se, na mesma sala de aula, alunos com faixas etárias entre 15 e 70 anos, além das variadas experiências de vida, saberes e características da “maturidade” e da “adolescência”, convivendo e compartilhando os mesmos objetivos e que devem concluir uma escolarização para diferentes fins.

Ao ser analisada a parábola sobre a “Presunção de ensinar a quem já sabe”⁴⁰, durante as capacitações com os alfabetizadores do PAS, pode-se concluir que:

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para o mundo. A pessoa conscientizada sabe que é possível mudar o mundo, mas sabe também que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo. Sabe muito bem que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em favor da profunda transformação das estruturas da sociedade(...) (FREIRE, 1994, p. 226).

4.4 A capacitação para os professores do PAS

Cada alfabetizador atua por um período de apenas seis meses, tendo acompanhamento pedagógico local, desenvolvido ao longo do semestre e por visitas sistemáticas dos coordenadores setoriais da UEPG ao Município, realizando palestras, oficinas temáticas, aulas demonstrativas, num total de oitenta horas de capacitação, divididas em quarenta de capacitação inicial e quarenta horas de capacitação continuada, divididas durante as visitas mensais de acompanhamento. Na capacitação inicial, são previstas atividades didáticas de alfabetização e de matemática, oficinas pedagógicas e sessões de estudo.⁴¹

⁴⁰ Ver anexo I, p. 100.

⁴¹ Entre as atividades que fundamentam a formação dos alfabetizadores nos cursos desenvolvidos pela UEPG, inserem-se reflexões relativas a: concepções de alfabetização e letramento (pressupostos teórico-práticos); fundamentação teórico-prática do ensino da matemática; contexto histórico-cultural e a educação de jovens e adultos; fundamentos teóricos sobre a apropriação de conhecimentos; características da demanda em educação

Conhecendo os níveis de formação dos alfabetizadores compreende-se que a capacitação é um dos meios facilitadores para um bom desempenho em suas aulas. Esta é uma estratégia pedagógica adotada pelo PAS, na tentativa de garantir a qualidade do processo de alfabetização.

Nessas capacitações, o alfabetizador é preparado para assumir o papel de educador, em contato com o educando, na sala de aula, além de ter noções de metodologia de alfabetização de adulto, refletir sobre as responsabilidades inerentes à sua tarefa de alfabetizador, interagir, trocar experiências com outros companheiros, que também estão sendo capacitados a aprender a planejar e dinamizar suas aulas. Também, repensando a proposta Freiriana de que a teoria jamais poderá estar dissociada da prática e que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, acredita-se que a teoria do conhecimento age como base de fundamento para se pôr em prática aquilo que se quer ensinar.

Durante as aulas práticas, associadas à teoria, priorizaram-se as dinâmicas de grupo, com o propósito de promover integração, socialização e motivação dos participantes, enfatizando o estímulo em direção ao desenvolvimento cognitivo lógico, estimulando o desafio de viver exercitando habilidades para as práticas cotidianas e a autonomia dos alfabetizadores, na sala de aula.

Com dinâmicas, produziram-se materiais didáticos utilizando sucatas para auxiliar nas aulas, além de se promover a conscientização da preservação do meio ambiente e, como estímulo à criatividade, já que se trata de municípios com pouca infra estrutura em recursos didáticos e tecnológicos.

Para aprofundamento desse debate, busca-se em Pistrak(2000)⁴² elementos para colaborar na construção do que pretende-se, ou seja: “Como vincular a vida escolar, e não apenas seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que esse se assuma como sujeito da construção da nova sociedade”. Pistrak, em sua obra, faz o registro de um processo de construção de uma pedagogia social; como ele dizia, uma *Pedagogia Socialista* onde o estudo, o trabalho, as atividades culturais e políticas façam parte de um programa de formação do povo.

de jovens e adultos; organização do trabalho pedagógico (planejamento, procedimentos e recursos didáticos, avaliação); leitura, produção de texto e análise lingüística; avaliação dos alfabetizandos, das práticas pedagógicas e do seu envolvimento com a comunidade.

⁴² Este estudo é uma leitura da introdução do único livro de PISTRÁK traduzido no Brasil: “Fundamentos da Escola do Trabalho” reeditado pela Editora Expressão Popular, São Paulo, 2000. Introdução da professora Roseli Salete Caldart. M.M. Pistrak (1888-1940) foi contemporâneo dos grandes educadores e pedagogos russos, como Makarenko e Krupskaja, ligados ao projeto pedagógico socialista: uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

A atualidade de sua obra está especialmente no diálogo que se pode fazer em torno das questões que movem a prática do pensamento pedagógico: o conhecimento das relações com a atualidade e auto-organização dos alunos, ou seja, está no debate que se trava no dia-a-dia da escola, das condições de trabalho ao debate pedagógico, mais especificamente o currículo. Está, também, em compreender qual é a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço ocupado pela classe explorada nessa luta, qual o espaço que deve ser ocupado por cada educando e que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pelas formas inúteis, substituindo-as por novas relações. Para que isso aconteça, não basta apenas alterar os conteúdos, mas relacioná-los.

As reflexões de Pistrak sobre a escola são inspiradas em práticas sociais que nem começam e nem terminam na escola em si mesma, e que servem de interlocução para a nossa prática de educadores.

Fica evidente que a escolarização do povo é a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva. Sem um processo educativo intencional o povo poderia ficar alienado do movimento de transformação.

Nesse sentido, Pistrak (2000) afirma: “é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Uma proposta pedagógica onde se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas”. Esta é uma das grandes lições que se pode interpretar de sua obra, pois, à medida que a escola passa a assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela, é preciso romper com uma pedagogia da palavra, centrada no discurso e no repasse de conteúdos e construir uma pedagogia da ação.

A opção construída por este mesmo autor, foi o que chamou de “Sistema dos Complexos”, ou seja, uma tentativa de organizar o programa da escola através de temas socialmente significativos, sua dinâmica e as relações existentes entre diferentes aspectos de uma mesma realidade, numa interpretação dialética. À medida que se estabelecem vínculos entre as várias dimensões da vida escolar, pode-se ter estudos desdobrados em ações; e ações produzindo necessidades e estudos (ensino e pesquisa).

Dessa maneira, percebe-se que educadores e educadoras não podem ser tratados como meros executores ou seguidores de manuais simplificados. Precisam estar preparados e dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir a prática e tomar decisões próprias, construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação, ou seja, exercer uma pedagogia social centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

Essa questão relembra os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, é uma concepção inserida na pedagogia socialista de inspiração marxista. Sendo assim pressupõe a crítica radical à sociedade atual e a luta pela sua transformação. A perspectiva historicizadora constitui-se nela uma exigência metodológica: deve-se buscar compreender a gênese e o movimento inscrito na realidade construída, no tempo e no espaço, pela prática humana social.

A exigência do trabalho pedagógico decorre da natureza histórica do ser humano como defende Demerval Saviani:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (2003, p. 7).

Considerando a relação existente entre a produção social da existência humana e a elaboração do conhecimento, a educação escolar implica num conjunto de tarefas que exigem a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, numa perspectiva histórica e crítica, bem como a tradução desse saber em saber escolar através da seleção e organização dos conteúdos. Assim, ao tratar pedagogicamente esses conteúdos permite que o aluno assimile tanto o resultado da elaboração científica e cultural, quanto seus processos de elaboração.

O saber espontâneo e o popular são colocados numa relação dialética com o saber erudito, ou seja, “o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Nem a educação nem o conhecimento são considerados neutros. Ambos são instrumentos mediadores da prática social e política e adquirem sentidos dependendo das forças sociais atuantes na sua elaboração e com as quais se vincula a prática pedagógica. Considera-se, portanto, a existência de um conhecimento universal firmado concreta e historicamente.

Assim como Morin, reconhece que:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (2003).

Nesse sentido, ao privilegiar o aspecto relativo ao conhecimento, desconsideramos a totalidade do indivíduo como se as questões dos valores, das atitudes, da afetividade fossem questões passíveis de serem dissociadas e negadas no processo de socialização do conhecimento. Do mesmo modo, as diferenças culturais não foram devidamente consideradas num movimento que visasse a “unidade da diversidade” numa visão da universalidade histórica da cultura⁴³.

Dessa maneira, admite-se, assim, como o Prof. Dr. Nogueira⁴⁴, que “o desafio é grande. A sociedade civil é aberta, ou seja, há democracia neste caos organizado... Somos um todo e não segmentos isolados. A emancipação do ser humano reside aí”. (2004)

Nesse trabalho de capacitação, existiram alguns fatores dificultadores, o que é importante ressaltar, por exemplo, as diversidades culturais e as expectativas dos grupos, tanto dos alfabetizadores como da equipe de capacitadores. Percebeu-se que essas dificuldades ocorriam devido à pluralidade cultural dos grupos, na linguagem coloquial, no ritmo temporal e na subjetividade.

Esse processo de capacitação continuou durante os módulos, quando aconteciam as visitas mensais de avaliação e acompanhamento e tinha a intenção de estar auxiliando, com a teoria, a prática vivenciada pelos alfabetizadores, em exercício com os alfabetizados em sala de aula. Foram observadas algumas categorias freirianas como, o diálogo, a participação e a cultura, pois, mesmo não conhecendo suas obras, como já foi mencionado quanto a pobreza teórica, os alfabetizadores demonstravam-nas em seu cotidiano.

Apple & Nóvoa, (1998, p. 123) explicam que o papel do educador é ajudar os educandos a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la, através do desenvolvimento dos conhecimentos acerca dela e do espírito crítico. O diálogo como mediador, no ato de educar, possibilita ao alfabetizando o redescobrimto do seu universo social, de suas experiências de vida e de seus valores culturais.

E, nessa busca, usando como veículo o significado da palavra cultura, que até então, era desconhecido pelos alfabetizados e também para muitos dos alfabetizadores. Para eles a cultura era apenas as manifestações artísticas, as festas tradicionais e os costumes de um povo e, essa mesma cultura de seus costumes, já era renegada por muitos, principalmente pelos mais jovens. Pois, para eles, sair no sábado à noite para comer uma tapioca já estava fora de

⁴³ Conforme explica a Professora Doutora do DEPLAE – Setor de Educação da UFPR em Artigo publicado no Jornal 30 de Agosto – Edição Pedagógica Especial/ outubro de 2004.

⁴⁴ Colocação do Professor Doutor Marco Aurélio Nogueira (UNESP-SP) em Seminário promovido pela UEPG em 17/08/04.

moda. Isto era coisa de turista. A moda era sair para comer pizza ou dançar um forró eletrônico.

Entende-se que essas transformações culturais ou o gosto por outras tendências fazem parte das mudanças sócio-culturais e tecnológicas de uma sociedade, mas, percebe-se que, dessa maneira, suas raízes e os saberes de seus antepassados estavam se perdendo. No caso dos alfabetizados, se a intenção era o propósito de uma alfabetização dialógica, resgatando os seus saberes. Muitos desses alunos já tinham vergonha de cantar um repente, de dançar o coco ou de falar do seu passado. Então, entende-se que o resgate da cultura seria a reconstrução da auto-estima dos alunos, mostrando-lhes que também são verdadeiros mestres, na arte do que sabem fazer.

Freire mostra que a cultura é o resultado do trabalho, do esforço criador e recriador quando defende que “o homem, afinal, no mundo e com o mundo, no seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 2001, p. 117). Então, a cultura pode servir como redescoberta do meio social, possibilitando ao alfabetizado descobrir-se como fazedor desse meio cultural. Percebendo que nesses fazeres, tanto ele como o homem letrado, tem um ímpeto de criação e recriação de suas artes populares, como a poesia, a prosa, o repente e as cantorias percebendo que as danças, as músicas tocadas no rádio e na televisão, também fazem parte da sua cultura.

Assim, acredita-se que, através de seus saberes e fazeres comunitários e locais, descobrem na cultura a aquisição sistemática de suas experiências humanas, a dimensão democrática do fazer, do compartilhar, do recriar nas perspectivas de mudanças melhores na visão crítica de não apenas estar, mas de participar da construção de sua existência, no mundo e com o mundo.

Assim, como afirma Weffort (in: FREIRE, p. 08)⁴⁵, “o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”.

Desse modo, reconhece-se alguns problemas a serem enfrentados como, por exemplo, a garantia da continuidade dos estudos para os concluintes dos cursos de alfabetização promovido por este grande programa de combate ao analfabetismo e como os egressos desses cursos adaptam-se aos cursos regulares, bem como, quais estratégias seriam eficientes para fazer o chamamento público dos jovens e adultos que estão fora da escola.

⁴⁵ Francisco C. Weffort escreve sobre “Educação e Política” reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade, no início do livro de Paulo Freire “Educação como prática da liberdade, p. 8.

4.5 Análise das entrevistas: presenciando contradições presentes no discurso dos entrevistados sobre o PAS mediante a preocupação com a EJA.

Nos depoimentos reunidos dos alfabetizadores⁴⁶, é possível constatar que as causas de aproximação do Programa Alfabetização Solidária são variadas, como por exemplo, a vontade de ajudar as pessoas a aprenderem a ler e escrever. No entanto, as que mais se destacaram foram: a realização de um trabalho comunitário, seguida da busca de ampliação do universo cultural e da oportunidade de exercer uma ocupação remunerada, diante da ausência de oferta de emprego nas localidades. A necessidade de desenvolvimento de relacionamento interpessoal, o desejo de vivenciar novas experiências e o exercício da docência também justificam a aproximação e participação dos alfabetizadores.

Percebe-se isso nas respostas ao questionário, quanto ao porquê de participar do Programa Alfabetização Solidária:

O meu pai foi alfabetizado através do PAS, por isso nasceu a minha vontade de alfabetizar outras pessoas e assim fui procurar a coordenadoria da alfabetização. (Maria Josineide V. da Silva, Anadia, 27/05/04)

Fui aprender mais do que sei e passar para as pessoas um pouco do que conheço. (Fabiana Lima dos Santos, Anadia, 25/08/04)

Por curiosidade, vontade de participar. (Maria Cícera, Anadia, 25/08/05)

O desemprego. (Jivonete do Nascimento Santos, Anadia, 25/08/04)

Sinto-me responsável. (Sandra Maria do Nascimento, Anadia, 25/08/04)

Tornei-me uma alfabetizadora após ter ficado desempregada. Comecei ouvir falar nesse programa e me interessou muito. (Terezinha da Silva Vieira, Anadia, 27/05/04)

Através da incentivação de uma amiga. (Maria José Silva de Oliveira, Anadia, 27/05/04)

É que eu desejo muito passar meus conhecimentos para as pessoas que não puderam ir à escola. (Andréia Maria dos Santos, Tanque d'Arca, 25/08/04)

⁴⁶ Questionário elaborado para os alfabetizadores em anexo.

Vontade de participar do programa e a necessidade de trabalhar. (Aline Santos da Silva, Tanque d'Arca, 25/08/04)

Porque eu quero incentivar as pessoas para que elas aprendam a ler e a escrever. (Maria Ap. da Silva, Tanque d'Arca, 25/08/04)

O incentivo de adquirir novos conhecimentos e repassar para aqueles que não tiveram oportunidade de serem alfabetizados. (Rosenilda da Silva Santos, Tanque d'Arca, 28/08/04)

O que me levou a ser uma alfabetizadora deste programa, foi a experiência que já atuo na área de alfabetização há 22 anos, que essa missão de professora é a que eu gosto. Sinto-me realizada em uma sala de aula e procuro sempre repassar isso para os meus alunos, que ser professora não é fácil, mas tudo que fazemos com amor e vocação se tornarão muito bom. (Maria Lúcia Nunes Tenório, Tanque d'Arca, 27/04/04)

O que me levou a ser uma alfabetizadora foi ver a carência daquelas pessoas que precisam muito saber ler e escrever e é uma coisa que eu sempre quis, ser uma professora para poder ajudar aquelas pessoas. (Maria Erivânia Bispo, Tanque d'Arca 27/04/04)

O que me levou a me tornar alfabetizadora foi a dificuldade que muitas pessoas tem por não saber ler. Daí surgiu essa oportunidade e eu estou passando um pouco do que eu sei e ao mesmo tempo aprendendo com eles. (Maria da Graças Barreto dos Santos, Tanque d'Arca, 27/04/04)

Ao assumir a coordenação municipal da Alfabetização Solidária, em 24 de janeiro de 2001, acabei tornando-me uma contribuinte no crescimento do nosso povo, É uma grande responsabilidade, mas que me trouxe muitas alegrias. No início não tinha experiência com jovens e adultos. No andamento dos módulos, compreendi o quanto aquelas pessoas precisavam de nossa ajuda, pois somos educadores e colaboradores no processo ensino aprendizagem. É gratificante mostrar para as pessoas que eles podem lutar por seus direitos e deveres e que são cidadãos. Eles têm um certo conhecimento, aprendemos muito, acaba existindo uma troca de experiência maravilhosa. (Luciana Petrucio, Tanque d'Arca, 25/05/04)

Participar da Alfabetização Solidária foi muito gratificante para mim. No início eu fiquei muito apreensiva, mas, aos poucos fui me acostumando. Claro que para quem nunca trabalhou com adultos foi uma experiência bastante diferente. Aprendi muito com meus alunos. Eles são pessoas carentes de ensino, seu passado não permitiu que estudassem. Alguns os pais não deixavam porque tinham que

trabalhar, outros por descuido mesmo e falta de interesse..... Mas hoje eles estão sabendo como é bom ter novos conhecimentos e que a vida não pára por causa da idade, tem que seguir em frente, buscar novos mundos. (Laudeni Costa dos Santos, Tanque d'Arca, 25/05/04)

A necessidade de voltar a ensinar.(Maria José – Mell, Pilar, 29/04/04)

Bem, eu me tornei alfabetizadora por falta, na realidade, de emprego. Não vou mentir, mas tomei gosto pela coisa e quero seguir em frente. (Vandigleide Félix da Silva, Pilar, 24/11/04)

...você se sente muito feliz, só de saber que você pode realizar o sonho de alguém. (Divanir de Lima, Pilar, 24/01/04)

Como alfabetizadora me senti um tanto realizada, de ver o empenho de pessoas sofridas, que não tiveram oportunidade, se expressar da sua maneira, falar dos seus desejos e se esforçar ao máximo para aprender ao menos escrever o seu nome. Ensinar é uma arte que precisamos aperfeiçoar sempre. Participar desse projeto com jovens e adultos foi muito enriquecedor.(Maria Betânia de Lima Silva, Pilar, 24/11/04)

É um sonho que realizei e tenho certeza que eu estou realizando muitos sonhos daqueles alunos que não sabiam ler e escrever. (Enya, Pilar, 24/11/04)

Eu já havia estagiado na EJA e me identifiquei bastante com essa modalidade. Logo assim que recebi o convite para ensinar nesse programa, eu não pensei duas vezes e logo aceitei e estou amando. (Elizabete Alves Ferreira, Pilar, 24/11/04)

Desde que recebi a notícia que iria trabalhar com jovens e adultos, encontrava em mim mesma, momentos de ansiedade, angústia e uma

constante euforia em alcançar êxito nessa missão árdua que é trabalhar com os sentimentos humanos e diferenciados existentes numa sala de aula.

Tão difícil imaginar uma professora do interior, que nunca tinha visto um avião, exceto na televisão ou em livros, viajar num frio daqueles, durante horas, longe de casa, tantos dias... em busca de conhecimentos e essa constante vontade de aprender que diferencia um mestre de um professor.

O que dizer da saudade que sentimos dos nossos entes queridos, nossos costumes, nosso clima?

O preço que pagamos na difícil escolha do aprendizado constante, como dizia Cecília Meireles: "ou isto ou aquilo". Ou se tem chuva e estamos no Paraná, ou se tem sol e estamos em Alagoas. Ou se tem frio e estamos em Ponta Grossa, ou se tem calor e estamos em Pilar, nossa terra querida. Barbaridade!

A sensação de conhecer novas pessoas, novos hábitos de convivência, novos lugares e professores com tanto empenho em nos ensinar e nós, meros aprendizes, com tanta humildade para aprender.

No dia-a-dia percebemos a grandeza e a força que um mestre tem em modificar vidas de seres humanos, criaturas divinas, marcadas pela vida árdua, que tantas vezes quiseram apenas seu nome escrever, mas que tiveram que trabalhar para sobreviver.

Sinto-me cheia de um sentimento dividido com meus alunos, sentimento de paz, amor ao próximo, divisão de tarefas, onde aprendo e ensino, choro e rio. Vibro a cada conquista deles. Sofro com as amarguras que me confidenciam; faço-os meus confidentes também. Enfim, vivo intensamente cada instante com eles, pois sei que será único e o tempo não mais voltará, pois como dizia o grande mestre Sai Baba: "a verdadeira educação está no cultivo do coração". (Maria de Lourdes Almeida, Pilar, 24/11/94)

Os depoimentos traduzem que a aproximação e a participação dos alfabetizadores estão relacionadas à necessidade que há em oportunizar o desenvolvimento de seus aspectos psico-sócio-culturais.

Os alfabetizadores relatam que a capacitação foi a referência básica que tiveram para executar suas atividades pedagógicas no PAS. Como se sabe que a capacitação é um curto período de preparação para assumirem o papel de educadores, procura-se observar se esse

início de formação atende às necessidades pedagógicas dos alfabetizadores. Confirma-se isso quando os alfabetizadores foram questionados se receberam formação específica para o PAS:

"Sim. Recebi a primeira capacitação em Arapiraca e a segunda em Ponta Grossa." (Gersse de Oliveira da Silva, Anadia, 25/08/04)

"Sim. De como ensinar e também como conquistar para eles irem à escola" (Jivonete do Nascimento Santos, Anadia, 25/08/04)

"Sim. Ser criativa e procurar maneiras adequadas para que os alunos consigam um melhor desempenho." (Andréia Maria dos Santos, Tanque d'Arca, 25/08/04)

"Com certeza, as instruções específicas adquiri na Universidade de Ponta Grossa- Pr." (Maria Luciene dos Santos Silva, Tanque d'Arca, 27/08/04)

"Recebi treinamento por duas capacitações, as quais trouxeram ótimos materiais para o nosso dia-a-dia. Já participei de um Fórum nacional de jovens e adultos em Maceió-Al, o qual foi feitas pela Universidade Federal de Alagoas, Unicef e outras entidades." (Maria Lúcia Tenório, Tanque d'Arca, 27/04/04)

"Sim. No curso Normal, na capacitação pelo PAS e com a coordenadora." (Elizabete Alves Ferreira, Pilar, 24/11/04)

"Sim. Quando fiz o curso normal e a capacitação." (Débora Jeane, Pilar, 24/11/04)

"A instrução que recebi foi através da coordenadora Aldeni. Só instrução." (Tatiane Fernandes de Souza Alves, Pilar, 24/11/04)

Percebe-se assim que, para garantir a unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e entre a dimensão técnica e política, torna-se preciso muita intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento.

Neste sentido, o conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo.

Leite (2002) aponta duas dimensões básicas do conhecimento: conhecimento-produto e conhecimento-processo, quando afirma que:

Na qualidade de produto, o conhecimento parece estar estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações neutras, objetivas e impessoais sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade. Na qualidade de processo, o conhecimento é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de subjetividade e neutralidade (p. 13).

Entende-se, através do PAS, que essas dimensões básicas fazem-se presente neste relato:

“Nos dias 17 a 20 de agosto de 2004, participei da capacitação de 140 jovens vindos de várias cidades do Estado de Alagoas. O grupo se dividiu em quatro turmas de 35 alunos e receberam a capacitação dos acadêmicos de vários cursos da UEPG, entre eles: Letras, Geografia e Pedagogia. Haviam várias duplas de professores ministrando aulas e, em cada sala, estavam também dois monitores da SECAL. Estes jovens vieram de várias cidades do interior de Alagoas: Viçosa, Mirador do Negrão, Anadia, Tanque d’Arca, Pilar, Pindoba, Traipú, São Miguel dos Milagres. Estes são estudantes do ensino médio, magistério ou mesmo com apenas o ensino fundamental completo. Alguns trabalham no comércio de sua cidade e estão recebendo capacitação para atuar na alfabetização de jovens e adultos. Vieram acompanhados pelos coordenadores do PAS de seus municípios.

Esta foi uma semana diferente para mim e para muitos jovens de Alagoas. Eles vieram para cá com o objetivo de receber a capacitação necessária para trabalhar no PAS do povo nordestino.

Sei que para eles foi uma experiência ímpar, pois ao mesmo tempo em que construíram novos conhecimentos, também conheceram uma realidade completamente diferente da sua. Deve ser emocionante conhecer cidade, pessoas, comidas, clima. . . É uma nova percepção do país.

Para mim foi algo extremamente prazeroso, sob todos os pontos de vista. Senti como se estivesse depositando sementes em solo fértil.

Estes jovens foram receptivos a tudo quanto lhes foi transmitido, fazendo com que, nós professores aprendizes, nos sentíssemos profundamente gratos pela oportunidade de fazer parte deste programa.

Acredito que as aulas foram proveitosas para alunos e professores. Todos aprendemos juntos. A parte do planejamento da aula foi importante para o aprendizado de novos conteúdos.

Agora o cansaço se transformou em realização pelo desafio vencido.”
(Maria Cecília, aluna do Curso de Pedagogia da UEPG)

Em agradecimento aos professores, na noite de encerramento da capacitação em Ponta Grossa, foi criado e apresentado pelos participantes o seguinte poema⁴⁷:

*"Professores nos escutem o que vamos relatar
O estudo com vocês foi gostoso pra danar
Vocês são pessoas que procuram a compreensão
Seja na rua ou na escola, seja no trabalho da educação.*

*Professores vocês são pessoas do agir e do fazer
Ficamos felizes por isso, principalmente por lhe conhecer.
Vocês fizeram trabalhos individuais ou em equipes
Diversificaram trabalhos solicitando conjuntos*

*Professores não esqueceremos o jeito de vocês ensinar
Agradecemos a Deus em primeiro lugar
E que Ele nos ilumine por onde vamos passar*

*Este poema foi construído para levarmos como lembrança
Porque neste mundo há vida, porque a vida é esperança."*

Nesta situação, o PAS assemelha-se ao círculo de cultura, no que se refere em:

(...) assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de trinta dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. (FREIRE, 2002, p. 07).

Nas visitas às salas de aula, constata-se que, muitas vezes, os alfabetizadores utilizavam estratégias que não haviam sido recomendadas durante o período de capacitação. Observou-se que algumas atividades faziam parte da criatividade e da autonomia que o educador já tinha conquistado durante as aulas. Já em outras salas de aula percebia-se um aspecto mais conservador, onde a relação alfabetizador/alfabetizando acontecia com a leitura das cartilhas, as contas no quadro-de-giz ou simplesmente o alfabetizador escrevia no quadro e o alfabetizando desenhava no caderno.

O que geralmente ocorre, durante as capacitações da Universidade Estadual de Ponta Grossa, são as explanações de conteúdos previamente preparados, ou seja, não era feita a "investigação dos temas geradores"(FREIRE, 2004, p. 100), entre os alfabetizadores do PAS,

⁴⁷ Poema este gravado em fita VHS.

do que realmente precisavam aprender para ensinar. Embora sempre citada a metodologia de Paulo Freire, esse espaço de pesquisa não ficava evidente.

Quanto à questão sobre se o PAS trouxe alguma gratificação pessoal ou profissional obteve-se como respostas, em geral:

"Sim. Fiz muitas amizades e adquiri firmeza no meu trabalho, na sala de aula." (Andréia Maria dos Santos, Tanque d'Arca, 25/08/04)

"Sim. Realizei o sonho de ensinar. Ensino e aprendo com eles." (Maria Luciene dos Santos, Tanque d'Arca, 27/08/04)

"Sim. A elaboração de aulas criativas." (Aline Santos da Silva)

"Sim. Porque me ajudou no lado pessoal, por exemplo. Precisava ajudar a minha família. Agora no lado profissional o PAS me ajudou a voltar a ensinar." (Maria Ap. da Silva, Tanque d'Arca, 25/08/04)

"Com certeza foi uma grande experiência para mim." (Fabiana Lima dos Santos, Anadia, 25/08/04)

"Trouxe uma boa qualidade de capacitação e com certeza a experiência de aprendizagem." (Josefa Vanízia da Rocha, Anadia, 25/08/04)

"Sim. Não só pela bolsa, mas também pelo que aprendi, pois é um curso muito gratificante". (Maria Cícera da Conceição R. da Silva, Anadia, 25/08/04)

"Sim. Gratificação pessoal por poder me aproximar mais das pessoas e dar um pouco do que sei para eles e ter a profissão de educador". (Givonete Santos, Anadia, 25/08/04)

"Sim. Não só porque preciso desta bolsa, mas porque adquiri conhecimentos valiosos. Ex.: amizade e confiança." (Sandra Maria Nascimento, Anadia, 25/08/04)

"A experiência de estar ensinando é muito gratificante. Meus alunos não sabiam nem se quer pegar no lápis e hoje, apesar de ser só quatro meses, já assinam o seu nome e eu me orgulho e espero conseguir outra oportunidade de hoje em diante". (Samírames, Pilar, 24/11/04)

O Programa Alfabetização Solidária cumpre, assim, um papel de referência e não de modelo. Essa referência, tantas vezes divergente de práticas correntes também tem seu papel no atendimento às chamadas demandas de mercado.

Como se sabe, a escola básica vem passando atualmente por um processo de redimensionamento, fundamentado em novos pressupostos, entre os quais aqueles que buscam integração de diferentes saberes e a valorização daquilo que os alunos construíram e constroem em espaços extra-escolares. Se as repercussões desse redimensionamento ainda aparecem timidamente na sala de aula, ele ao menos explicita a demanda pela adoção de novas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as relações que os sujeitos estabelecem com o PAS, sua história e seus processos particulares de constituição identitária, parecem ser outra faceta importante na identidade profissional docente. Tais relações provavelmente são mediadas por elementos construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem também desempenhar uma função importante no processo de fabricação do “ser professor”.

As instituições formadoras, não conscientes disso, geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes.

O contato com o PAS, enquanto alfabetizadores, tem demonstrado que, dependendo do que eles encontram pela frente, pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão de educador. Também permitiu aos entrevistados pensar o fazer pedagógico sob uma nova perspectiva, confrontando-o com as referências de escola já construídas durante a vida estudantil e em oposição à tendência de reproduzir modelos tradicionais de prática docente.

Ao analisar os depoimentos desses educadores, destaca-se a dimensão formativa do programa, mas, de modo especial, focalizar aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da formação inicial de educadores e da identidade docente, particularmente daquelas que atuarão no âmbito da educação escolar.

Por fim, esses alfabetizadores, que experimentam este programa, certamente estarão mais sensíveis para compreender, demandar e alimentar a dimensão formativa, ou seja, entender que o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e co-autor das práticas pedagógicas, papel este que o aluno adulto pode e quer desempenhar, como marca de sua disposição para adquirir o seu direito à escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a UNESCO declarou que a alfabetização é um dos direitos básicos do homem⁴⁸, muito já se aprendeu sobre a escrita nos últimos cinquenta anos. A falta de domínio da leitura e da escrita, ou o uso precário dessas capacidades continuam fazendo parte da lista de questões a serem resolvidas em todos os países, independentemente de seus níveis de industrialização.

Segundo o IBGE, houve uma redução de 32,3% no índice nacional de analfabetismo do grupo composto por jovens e adultos acima de 15 anos de idade. Em 1991, o índice era de 20,1%, passando para 13,6% em 2000. O IBGE afirma em seu relatório final que: “Esta melhoria reflete, em parte, os esforços do Programa Alfabetização Solidária (organização não-governamental) que tem por objetivo reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens”.

A redução do índice de analfabetismo mais significativa se deu nas regiões Norte e Nordeste, onde se situa a maioria dos municípios atendidos pelo PAS, principalmente na zona rural, onde o Programa tem mais de 70% de todas as salas de aula instaladas.

Criado com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo, o PAS tem contribuído, também, para desencadear a oferta de Educação de Jovens e Adultos (antigo supletivo). Com isso, além de garantir a continuidade dos seus resultados, institucionaliza o acesso à educação a todos os brasileiros.

Percebe-se que as iniciativas na área de alfabetização de adultos no Brasil têm consonância com várias razões sociais, políticas e culturais. Articula-se à alfabetização da população à conquista da cidadania, delegando à leitura e a escrita o poder de incluir o sujeito na sociedade capitalista.

No entanto, não se pode esquecer que o “analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas sim, consequência da estrutura social, que é extremamente excludente”. (RIBEIRO, 1999, p. 61)

Depois de oito anos de atividade, com um modelo de atuação consagrado internacionalmente diversas vezes, o PAS chegou, ao final de 2004, à impressionante marca de 4,9 milhões de alunos atendidos em 2050 municípios. Para conseguir esse resultado, mobilizou um contingente de 210 mil alfabetizadores. Estes números mostram que o trabalho

⁴⁸ In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n2, p.267-281, jul/dez. 2001.

da ALFASOL aliado à força de seus parceiros (Instituições de Ensino Superior, iniciativa privada e governo em seus diferentes níveis, além de cidadãos comuns) consegue promover a educação no seu sentido mais amplo e, em última instância, a inclusão social.⁴⁹

Diante destes dados evidencia-se que, durante esses anos de exercício do Programa Alfabetização Solidária, foi considerável a redução do analfabetismo neste país e que oportunizou a experiência profissional de jovens educadores, que, mesmo não possuindo formação específica para esse público diferenciado, mostraram-se solidários nessa missão de alfabetizar.

Percebe-se que, realmente, quem se alfabetiza, no sentido de “conhecer o mundo” são, também, os próprios professores. Pois, ao participarem das capacitações, estudam e aprendem ensinando seus alunos.

Nesse sentido, o Programa da Alfabetização Solidária tem sido um acontecimento marcante na vida dessas pessoas. Ao perceberem-se sujeitos transformadores, na ajuda mútua entre os seres humanos, reconhecem os seus direitos, seus desejos, seus deveres, tornando-se um cidadão atuante, ganhando forças para reivindicar o que é melhor para todos.

Alfabetizandos e alfabetizadores são unânimes em expor as transformações nos planos pessoal e social por conta de seu contato com a ALFASOL. São mudanças que passam pela melhora da auto-estima, perda do medo de falar em público, valorização da educação para os filhos e pelo desejo de serem agentes do desenvolvimento da localidade em que vivem, entre outras expirações.

Nos depoimentos reunidos, destacam o crescimento pessoal, o aguçamento do senso de responsabilidade, o exercício da exigência de ser assíduo e pontual aos compromissos assumidos, o desenvolvimento da oralidade e a perda da inibição de falar em público, a valorização pessoal e intelectual, a criação de novos laços e vínculos na comunidade, uma atitude mais politizada diante das ações dos gestores públicos, uma aproximação maior com as pessoas da localidade e o conhecimento das histórias de vida. Desta maneira, destacam-se a valorização do saber, o aprofundamento em temas da educação de jovens e adultos, a produção de um novo sentido de vida pessoal diante do desejo de avançar na conclusão dos estudos e a oportunidade de viajar de avião e conhecer o sul do país, que consideram o primeiro mundo.

⁴⁹ Dados obtidos através da Revista Alfabetização Solidária: Trajetória 2004/8 anos: Responsabilidade e Inclusão Social

Atuando com os alfabetizadores pode-se registrar a confirmação do quanto despertam para a elaboração de um projeto de estudos, de construção da vocação para o magistério e do ingresso em cursos de licenciaturas.

A politização dos alfabetizadores é um outro componente evidenciado através dos relatos. Esse movimento pode ser confirmado a partir da constatação da militância firmada junto à reivindicação de ações de políticas públicas para a sua comunidade, a organização e o apoio aos movimentos comunitários. Alguns alfabetizadores despertaram o interesse para assumir cargos públicos e de liderança em suas comunidades.

Esse aspecto é percebido na fala de uma alfabetizadora, residente na cidade de Anadia:

“Aprendi que temos que fazer valer a nossa leitura, passá-la adiante, para nossos filhos, netos, bisnetos, etc.”

Ao analisar as respostas dos alfabetizadores, obtidas através dos questionários, constata-se a instalação de uma dinâmica que aponta para a convocação, à participação e à tomada de decisão. A participação do alfabetizador no PAS, independente de sua escolaridade e formação, concorre para uma atitude mais reflexiva sobre tantas vozes emudecidas e para o surgimento de novas comunidades narrativas. Na sala de aula de jovens e adultos, o alfabetizador passa a ser interlocutor do dizer e do pensar dos trabalhadores, dos jovens, dos adultos e dos idosos.

O silêncio diante da ausência de oportunidades, da descrença, da baixa auto-estima, da insegurança, das dificuldades de relacionamento interpessoal e de comunicação, da ausência de participação e do acompanhamento da vida comunitária e a dificuldade de vislumbrar um projeto de vida melhor, agora se torna rompido com as novas vivências, com o endereçamento da fala, do sentimento e dos novos vínculos, com os novos projetos e perspectivas construídos e reconstruídos tanto no plano pessoal quanto na esfera sócio-cultural diante do Programa Alfabetização Solidária.

Os próprios alfabetizadores revelam que estão mais autoconfiantes e mais aptos nos processos de escolhas, de determinar a busca da confirmação da condição humana, de refletir mais profundamente sobre os êxitos, os fracassos e as dificuldades individuais e do grupo a que pertencem.

Desse modo, fica evidente a compreensão de que os alfabetizadores inseridos na dinâmica do PAS beneficiam-se ao mesmo tempo em que desenvolvem ações junto à sua comunidade. Assim, as ações desencadeadas pelos alfabetizadores junto às localidades

constituem-se como atalhos para insistir na reinvenção de um projeto pessoal que assegure a sua inclusão.

Portanto, acredita-se que a vocação mais central das atividades promovidas na capacitação e na formação continuada deve residir no investimento de compreender os alfabetizadores como “intelectuais transformadores”⁵⁰ e permitir-lhes à aproximação com novas experiências que sejam capazes de instigá-los a pensar, a agir e a contemplar o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo e sempre devir.

Assim, entende-se que somente a apropriação de um saber poderá concorrer para solidificar ações mais solidárias entre alfabetizadores e alfabetizados na construção de uma sociedade mais igualitária. Para ser mais exato, pode-se dizer que o ser humano não se completa como cidadão se for analfabeto.

De fato, sem ler e escrever, o indivíduo padece de uma espécie da cegueira⁵¹ que o torna inapto para lidar com as coisas mais simples, que podem ir da compreensão de um letreiro de ônibus ao mero preenchimento de um formulário para a obtenção de emprego. E se o obstáculo colocado pelo analfabetismo impede essas aptidões mais modestas, imagine se o contraste que se estabelece entre o homem iletrado e aqueles que usufruem da cultura moderna da informática.

Desse modo, enquanto avançam com velocidade prodigiosa a ciência e a tecnologia, permanece o iletrado como indivíduo de segunda categoria diante do cidadão letrado de primeira classe.

Na verdade, o analfabeto se constitui num dos símbolos vivos do contraste entre o arcaico e o moderno, o atraso e o progresso, o primitivo e o civilizado. E sua limitação, que o impede de aperceber-se no universo do verbo escrito, o torna prisioneiro de outras limitações de cunho inferior.

Dessas observações se infere as maiores dificuldades, pois o analfabeto é um tipo de solitário diante dos solidários alfabetizados, capazes de se comunicar através de formas mais complexas de conhecimentos e de regras práticas eficazes de sua sociedade. Sem o acesso ao universo mais complexo das letras, ao analfabeto se fecham as facilidades que habitam o mundo organizado da leitura e escrita.

Por todos esses motivos, pode-se compreender também que o desenvolvimento de cada sociedade passa pelo esforço de educar seus cidadãos. Sendo a educação entendida como um

⁵⁰ Categoria definida por Giroux, 1997.

⁵¹ Relembro a fala do motorista que nos levou para visitar às salas de aulas: “Parece que os alunos ganham visão ao aprenderem a ler e escrever. É muito lindo este trabalho que os professores fazem.”

dos meios mais eficientes para se adquirir conhecimento, converte-se, juntamente com as esferas política, econômica e militar, num dos pilares do poderio do país quem os possuir em graus elevados. De modo mais abrangente, como afirmou August Comte que “o progresso humano depende em grande parte da educação”⁵².

Dessa maneira, se questiona: “a experiência educacional com as massas não deveria ser considerada como uma sugestão para o estudo de novas linhas para uma autêntica política popular?”(FREIRE, 1989, p.5).

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do país deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores.

O descuido com este aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do país. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem ou adulto, que já traz uma ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação.

A valorização desses alfabetizadores do PAS, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais.

Levando-se em conta que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (FREIRE, 1989, p.06) pode-se responder que o PAS é um dos caminhos para uma verdadeira tomada de decisão frente ao número ainda elevado de analfabetismo, pois, a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda pedagogia moderna “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1989, p.12), pois parte da visão de homens como seres ontologicamente iguais, finitos, inacabados, capazes de transformar a realidade porque são históricos.

Porém, poucas universidades, a partir da reformulação do curso de pedagogia, ocorrida na década de 1980, introduziram a habilitação em educação de jovens e adultos. Visto que apenas 23 dos 1320 cursos de Pedagogia existentes no Brasil oferecem habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo Gentile (2003, p. 36). De modo geral chegam à “(...) constatação da precariedade, reiteradamente denunciada, da formação de educadores de jovens e adultos”. (FONSECA et al 2000, In RIBEIRO, p. 30).

⁵² In Revista do Programa Alfabetização Solidária – Vol.1 Nº1. p. 31

E, “se trata de contexto com altos índices de analfabetismo, de despreparo de professores do nível básico de educação, a universidade não tem como negar-se a oferecer sua contribuição para a amenização do quadro” (FREIRE, 1994, p. 171).

Prova de toda esta análise encontra-se nos versos expressados por Mello, (2003, p.28) em “Canção para os fonemas da alegria”:

... contra o bicho de quatrocentos anos,
 mas cujo fel espesso não resiste
 a quarenta horas de total ternura.
 Peço licença para terminar
 soletrando a canção da rebeldia
 que existe nos fonemas da alegria:
 canção de amor geral que eu vi crescer
 nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Diante disso, observa-se alguns problemas a serem enfrentados⁵³:

- ✓ Como garantir a continuidade dos estudos para os concluintes dos cursos de alfabetização promovidos pelos dois grandes programas de combate ao analfabetismo desenvolvidos nos últimos governos – Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado?
- ✓ Os egressos desses cursos adaptam-se aos cursos regulares?
- ✓ Os sistemas de ensino que oferecem cursos de EJA muitas vezes apontam a baixa procura pelos cursos. Como explicar esse fato? Falta de interesse pela escola? Inadequação da estrutura, organização que proposta curricular dos cursos de EJA à realidade do público alvo. Que estratégias seriam eficientes para fazer o chamamento público dos jovens e adultos que estão fora da escola? (OUANE, 2005)

Segundo o diretor da Unesco (Institute for Education - UIE/Alemanha) a maioria dos jovens e adultos que fizeram apenas a alfabetização de adultos continua se declarando analfabeta, ou seja, 60% dos egressos em programas como esses.

Diante disso surgem novas idéias como:

- ✓ Associar continuidade às políticas de financiamento da educação.
- ✓ A continuidade está vinculada a recursos que precisam ser melhor distribuídos no âmbito das esferas governamentais e não governamentais.

⁵³ Dados obtidos na VI Semana da Alfabetização: Alfabetização e Desenvolvimento Humano, ocorrido de 05 à 07 de setembro de 2005 em São Paulo – SP.

- ✓ Pensar a educação de jovens e adultos numa visão sistêmica.
 - ✓ Mobilização da sociedade no sentido de dar fim à tradição de “campanhas de alfabetização”.
 - ✓ Continuidade entre alfabetização e EJA – gestão dos programas; qualidade de ensino e expectativas dos beneficiários.
 - ✓ Prioridade para Estados e Municípios – Sistema de Ensino em regime de colaboração.
 - ✓ Especialização de intervenções de ONGs e Universidades – Segmentos sociais e formação de professores.
 - ✓ Alfabetização como ‘entrada’ para programas sociais (Federais, Estaduais e Municipais).
 - ✓ Política Pedagógica com ênfase no contexto local e interesses do aluno.
 - ✓ Política de leitura: oferecer oportunidades para a comunidade.
 - ✓ Articulação entre EJA e qualificação profissional.
 - ✓ Atenção a segmentos sociais específicos.
 - ✓ Desenvolvimento de sistemas de informação e monitoramento.
- (IFEJA – Índice sintético de fragilidade em educação de jovens e adultos, 2005).

Diante disso, percebe-se que uma universidade comprometida com as exigências sociais e por transformações qualitativas na vida da população a que atende, tem uma função de enorme relevância no campo de educação, especialmente, na formação de recursos humanos. Isto é verdadeiro porque a Universidade é, no sistema de ensino brasileiro, a principal instância de produção e reprodução do saber e dispõe do pessoal melhor qualificado, inclusive, para a formação de professores.

A atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no âmbito do Programa Alfabetização Solidária, tem despertado o interesse de muitos acadêmicos e professores para os treinamentos que oferece aos capacitadores desta instituição. Sensível a este interesse e em função da carência de ações de formação para alfabetizadores de jovens e adultos, a UEPG passou a elaborar o grupo de estudos e pesquisas em EJA, que é dirigido aos acadêmicos do curso de pedagogia e licenciaturas.

Ao oportunizar essa participação dos acadêmicos desperta-se para um estudo mais aprofundado em todas as áreas da pedagogia. Observa-se isso nas respostas ao questionário colocado a este grupo, quanto à questão do sentido de “ler o mundo”, o que significa ser parceiro/capacitador do PAS:

“Ser capacitador do PAS traz a oportunidade de vivenciar novas experiências e realidades” (Carolina M. F., 4º ano de Pedagogia - UEPG).

“Poder dividir o meu saber, as minhas experiências com pessoas que querem crescer, ter uma visão de outra realidade, é muito gratificante”.(Cláudia M. H. D., 4º ano de Pedagogia – UEPG)

“Foi bastante favorável e importante, principalmente pelo fato dos alfabetizadores do PAS não terem nenhuma formação profissional na área de educação”.(Daniele R. F., 4º ano de Pedagogia – UEPG)

Sendo assim, reconhece-se que

(...) o papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos do ciclo gnosiológico. É ensinar, é formar, é pesquisar... Por isso insisto mais uma vez em que, em nome da democratização da universidade, não podemos fazê-la pouco séria em relação a qualquer um dos momentos deste ciclo (FREIRE, 1994, p. 169)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Djanira Soares O., **Ensinando e Aprendendo a Escrita: Momentos iniciais**. Tese de Doutorado, área de Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara - SP: Universidade Estadual Paulista, 1995.
- APLLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**. De Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993 – (Série Princípios).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 8ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a Educação**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- _____. **Política e educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). 2ª. ed. São Paulo, Ática, 1987 (Ensaio, 1985).
- _____. “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, jan./fev./mar/abr./, nº.4, 1997, pp.26-34.
- BERNSTEIN, Basil. “Prefácio”. In: **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução: Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.
- BOFF, Leonardo. “**Quem tem medo da opção preferencial pelos pobres?**” Folha de São Paulo, 05/05/1983.
- BORDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975, 238p.
- BRASIL.. **Apoio à educação de jovens e adultos: relatório 95/98**. Brasília: MEC. SEF 1999, 31p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2003.
- BRASIL. **Proposta Curricular**, 1º segmento – Educação para Jovens e Adultos - Ação Educativa. Brasília: MEC, 1999.
- CARDOSO, Ruth. Caminhamos para o melhor. **Revista Escrevendo Juntos**. No. 30, Brasília: Alfabetização Solidária, jul/ago/set./2004.
- CASTORINA, Jose Antonio. Piaget – Vygotsky: Aprendizagem de interação social. Belo Horizonte: Dois Pontos, Julho-agosto, 1996, pp.16-21.

CORAZZA, Sandra Mara. O que é gaguejar a linguagem na escola. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Claudia de Lima. **O leito de Procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas**, Cadernos Pagu (2) 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiaries do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marcio da. "A Educação em Tempos de Conservadorismo". In: **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação**. Pablo Gentili (org.). Petrópolis, 2001.

DELLORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Conflito Social: perspectivas teóricas e metodológicas**. Petrópolis: vozes, 1996. 26 p.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. 11 ed. Campinas Papyrus, 2001. 111p.

_____. **Política social, educação e cidadania**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2003. 127p.

_____. **Participação e conquista**. São Paulo: Cortez, 1997. 176 p.

ENGELS, F. **O papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. São Paulo: Global Editora, 1986.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSCKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**: 4ª.ed.: trad. de Diana Miriam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

_____. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 22ª. ed..Coleção Questões de Nossa Época; v. 14: Trad.Horacio Gonzales (et.al.). São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (org.). **Os filhos do Analfabetismo: Propostas para a Alfabetização na América Latina**. Trad. : Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

_____. "Sobre a Necessária Coordenação entre Semelhanças e Diferenças". In: Piaget – Vigotsky: **Novas contribuições para o debate**. Jose Antonio Castorina et all. Trad.: Claudia Schilling. São Paulo: Editora Atica S.ª, 1995.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. et al. **O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de educadores de jovens e adultos**. Anais da 23ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Edição eletrônica.

FREIRE, Ana Maria Araújo. "A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire". In: **Paulo Freire: uma Biobibliografia**. Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF, UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 10ª. Ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**, 19ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____ e Donaldo Macedo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. "Alfabetização e cidadania". In: **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. Moacir Gadotti e Carlo Alberto Torres. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo. 1994, pp. 209-218.

_____. **A sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. (Coleção Leituras). São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI Moacir; ROMÃO, José (orgs.). **Guia da Escola Cidadã**. v. 5 Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta/ 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. (Série Pensamento e ação no Magistério: Mestres em Educação; v.5). São Paulo: Scipione, 1989.

_____. e Carlos Alberto Torres (orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, Universidade de São Paulo, 1994.

_____. (org.) Paulo Freire: **Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UDESCO, 1996.

GENTILE, Paola. Procura-se um Educador muito bem formado. **Revista Nova Escola**. Ed. 168. São Paulo: Abril Cultural, Dez/2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**, 6ª.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HADDAD, Sergio. “**Educação Popular e Escolarização Popular**”. In: Temas de Educação Popular. Caderno da AEC do Brasil no. 17, 1983,pp.5-34.

_____. “**Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos**”. In: Em Aberto, Brasília, ano II, no. 56, out./dez., 1987, pp.3-12.

_____. “**Alfabetismo funcional na cidade de São Paulo**”. São Paulo: Ação educativa, ago. 1997, 285 p. e anexos, mimeo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

JORNAL 30 DE AGOSTO. **Edição Pedagógica Especial – APP Sindicato – Outubro de 2004**, p.11.

KLEIMANN, Ângela. **Alfabetização e Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KUENZER. Acácia Z. **Pedagogia da fábrica/ as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p.181.

LEITE, Sergio Antonio. As Condições de ensino e mediação do professor. In: AZZI, Roberta G. e Sadalla, Ana M. F. de A. (orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. Literatura em minha casa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- MOREIRA, Antonio Flávio (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 39-57.
- MOREIRA, Antonio Flávio., SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, 7 ed. Cortez, 2002, p. 07.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.- 8.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 19.
- MOURA, Tânia Mª de Melo. **“A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos”**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.- Maceió; EDUFAL, 1999. 229p.
- NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In NOVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1998.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de Adultos**. 2ed. Edições Loyola; São Paulo; 1983.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saber da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação – USP**, São Paulo, v.22, nº.2, p. 72-89, jul./dez., 1996
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2003. p.29
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação – Estudos Foucautianos**. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 174.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999, 255p.
- ROLIM, Francisco Cartaxo. Teologia da Libertação no Brasil: 1980-1986 In: SANCHIS, Pierre (org.). **Catolicismo: cotidiano e movimento**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- ROMÃO, José, **Educação de Jovens e Adultos: Teoria. Prática e proposta. Guia da Escola cidadã – Instituto Paulo Freire**, Vol. 5., 2003.
- ROSEMBERG, Fúvia; PAIVA, Edith (1997). Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. IN: BÓGUS, Lúcia; PAULINO, Yara (orgs.). **Política de emprego, políticas de população e direitos sociais**. São Paulo: Educ, p. 115-142.
- SASTRE, G. **Temas transversais em educação - bases para uma formação integral**, 1997, ed. Ática. <www.centrorefeducacional.pro.br/pqconstru.htm> acessado em 15 de outubro de 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V. & SILVA JUNIOR, Celestino Alvez da. (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática.** 4ª ed.. Campinas, Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais – As Transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita.** Educação em Revista. Belo Horizonte (8): 3-11, dez. 1988 ou 95.

_____. **Letramento: Um Tema em três Gêneros.** 2ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Anísio Teixeira/Escola Nova,** 1957. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/aniescnova.htm>> acessado em: 21/03/2004.

TORRES, Carlos Alberto. (org). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação;** tradução de Maria Jose do Amaral Ferreira. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca freiriana; v.6)

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro.** Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997, 26p. Resoluciones de la V Conferência Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo: 14-18 de julio de 1997).

VARGAS, Milton. **Evolução da tecnologia no Brasil.** In: **Para uma filosofia da tecnologia.** São Paulo: Alfa-omega, 1994.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia na práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3 ed. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: USP, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. bras., São Paulo: Martins Fontes, 1989 a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989 b.

ANEXO 1

PARÁBOLA SOBRE A PRESUNÇÃO DE ENSINAR A QUEM JÁ SABE

DOUTRINAÇÃO INÓCUA

Uma parábola sobre a presunção de ensinar a quem já sabe.

Era uma vez...

... uma vontade enorme de ensinar às classes populares as grandes saídas históricas da revolução social. Intelectuais dos mais diversos níveis estavam envolvidos nesta pregação missionária e redentora, chamada de conscientização.

Um dia, a bordo de um barco, um calejado entusiasta viajava para mais uma destas reuniões de conscientização do povo. Entre terras estranhas, de matas e águas, ele viajava feliz. Na viagem perguntou como seria esta reunião. Entusiasmados, os companheiros de viagem informavam que estávamos indo para um encontro com educadores populares, que trabalhavam na selva e nas margens dos rios, com mateiros e pescadores pobres. O objetivo da reunião era ensiná-los de que vivemos numa sociedade dividida, de classes dominantes e classes dominadas, e de que a solução é união das classes dominadas.

Na conversa a bordo, preocupado, o companheiro convidado pelo grupo, sugeriu que, antes de ensiná-los, talvez fosse mais oportuno e produtivo perguntar aos participantes da reunião como eles viam a sociedade brasileira e ir construindo com eles uma visão mais avançada e uma compreensão mais profunda da realidade e de possíveis soluções. A sugestão não foi acatada porque os entusiasmados tinham preparado cuidadosamente sua exposição aos educadores populares.

Chegando ao local, em seu barco motor, encontraram uma porção de gente que viera com seus barcos e canoas, remando, alguns mais de seis horas, para vir para a reunião. Amarravam seus barcos em troncos de árvores, saltavam na água para se dirigir à casa onde se realizaria a reunião. Trocavam de roupa e iam para a reunião. Depois do encontro, vestiam a roupa molhada, foram aos barcos e remaram em direção às suas casas.

Na reunião a equipe expôs o conteúdo preparado com entusiasmo e competência docente, utilizando recursos audiovisuais disponíveis. Os participantes silenciosos pareciam muito atentos, de olhos fixos nos expositores. Entretanto, o calejado companheiro percebeu que os olhos dos participantes não brilhavam. Eles não estavam ligados com o que estava acontecendo e com o que estava sendo dito. Os olhos deles pareciam olhos fixos de peixes mortos, de quem faz um enorme esforço para acompanhar o que está sendo dito, mas as palavras escorrem ao longo...Nem chegam a entrar num ouvido para sair no outro.

No intervalo, ele conferiu aos brilhantes conferencistas que, após esta aula, se perguntasse a eles como era a sociedade brasileira e qual era a solução para melhorá-la. Como o que já tinha sido preparado com rigor e dedicação já tinha sido exposto, a sugestão foi aceita.

De volta a reunião, os participantes foram desafiados a se pronunciarem sobre o tema. Reinou um pesado silêncio sepulcral. Os expositores insistiam e insistiam com as perguntas, não dando tempo para os participantes pensarem. Após um espaço de silêncio sugerido pelo companheiro calejado, levantou-se seu Antônio e disse: "Escuta aí, para vocês virem nos dizer como é a sociedade brasileira vocês se prepararam, não se prepararam não?" Após a resposta afirmativa, ela prosseguiu: "Então nós queremos nos preparar". A equipe do barco a motor retirou-se da sala para que os participantes se preparassem. Não havia passado meia hora e eles disseram: "Podem vir que estamos prontos".

Entrando na sala encontraram um grande círculo desenhado. No topo do círculo havia um semicírculo com uma onça em seu interior. Logo abaixo, outro semicírculo com uma porção de gatos maracajás, que são animais perigosos e traiçoeiros. No resto do círculo havia uma multidão de cachorros, voltados para todas as direções. Um dos participantes limitou-se a dizer: “A sociedade brasileira é isso aí, ó”. Após muita insistência, explicaram o desenho: “Lá em cima está a onça. Ela tem do bom e do melhor. Ela não tem nenhuma preocupação porque ela está protegida pelos gatos maracajás. Os gatos maracajás são o prefeito, o comerciante, o padre, os vereadores, o delegado, o político, a polícia e... vocês, também, se não estiverem do nosso lado! Aqui embaixo estamos nós, os cachorros. Os problemas dessa sociedade não são, nem tanto, a onça e os gatos maracajás. O grande problema é que os cachorros, em vez de se unir e acuar contra os gatos maracajás, ficam acuando em tudo que é direção e, até, uns contra os outros”.

E nós fomos ensinar que a sociedade brasileira está dividida em classes dominantes e dominadas e que a grande solução era a união das classes dominadas.

Estavam mais do que carecas de saber!...

Wittmann, Lauro Carlos.

Chão de Escola: a (cons)ciência do cotidiano educativo.

ANEXO 2
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALFABETIZADORES DO PROGRAMA
ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Questionário para o Alfabetizador

Data: _____ Cidade: _____
Estado: _____

Nome: _____ Idade _____

Estado Civil _____

Tempo de serviço no Magistério: _____

Tempo de serviço na Alfabetização Solidária: _____

Escola: _____ () Zona urbana () Zona Rural

1) O que o levou a participar do Programa Alfabetização Solidária?

2) Você recebeu instrução específica para a Educação de Jovens Adultos? Qual? Onde?

3) O que você entende pelo Programa ALFASOL?

4) Como foi o desenvolvimento deste Programa?

5) Quais os resultados alcançados? Constatou melhoria e progresso dos alunos que se envolveram no projeto?

6) De que forma o ALFASOL colabora com o crescimento profissional do professor?

7) Considera este Programa inovador? Por quê?

8) Houve autonomia para pensar e desenvolver este Programa? Como?

9) A realização do ALFASOL trouxe alguma gratificação pessoal e profissional? Qual?

10) Sugestões de melhoria. O que mudaria neste sistema?

11) Cite fatos que foram marcantes no processo de aprendizagem dos alfabetizados.

ANEXO 3
RELATÓRIO MENSAL DE ACOMPANHAMENTO RESPONDIDO PELOS
CAPACITADORES DAS IES

RELATÓRIO MENSAL DE ACOMPANHAMENTO – RMA

IDENTIFICAÇÃO	
Módulo:	▼
IES:	
Coordenador pedagógico da IES:	
Coordenador Setorial do município:	
Professores capacitadores:	
Município:	▼
UF: Al. (sistema)	
Quantidade de salas: 10 salas	
Período de realização das ações:	Número da visita: ▼

I. FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES

capacitação inicial

capacitação continuada

Programa desenvolvido

Descreva o que foi realizado durante essa visita, relacionando conteúdos abordados, ações realizadas, problemas encontrados e encaminhamentos.

Carga horária (número total de horas realizadas na capacitação): 20h.

Público atendido (número total de alfabetizadores que participaram desta etapa da formação):

Avaliação de aprendizagem dos alfabetizadores

Relacione os resultados esperados (ou não) alcançados nesta etapa formativa.

II. DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

Diagnóstico inicial (1ª RMA) e ficha de acompanhamento mensal

Caracterização do público-alvo. Com auxílio de um quadro, informe quem são os alunos atendidos: O que sabem? Frequentaram escola regular? etc. A Alfabetização Solidária recomenda que as IES utilizem o formulário da coleta de dados e da ficha de acompanhamento anexas, para futura comparação de dados.

Programa desenvolvido

Descreva o que foi realizado nos cursos de alfabetização desde a última visita, relacionando conteúdos abordados, ações realizadas, problemas encontrados e encaminhamentos.

Carga horária (número total de horas já realizadas no curso de alfabetização):
_____ h.

Supervisão das salas:

número de salas visitadas:

Liste a seguir o nome dos alfabetizadores de cada sala visitada, a carga horária realizada em cada supervisão, as ações realizadas e os resultados alcançados:

Nome do alfabetizador:

Carga horária realizada:

Ações realizadas	Resultados alcançados

Nome da alfabetizadora:

Carga horária realizada:

Ações realizadas	Resultados alcançados

Indique a quantidade de alfabetizadores que utilizam a ficha de acompanhamento mensal:

Envie uma cópia da ficha de acompanhamento de cada sala visitada

No caso da não utilização desse instrumento, liste as dificuldades identificadas:

AVALIAÇÃO GERAL DO PROJETO

Avalie como está o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da IES neste município, listando problemas encontrados, ajustes e encaminhamentos necessários.

III. CONTINUIDADE DOS ESTUDOS – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Descreva o que está sendo realizado no presente Módulo para garantir a continuidade das turmas na Educação de Jovens e Adultos

IV. DEMAIS PROJETOS – CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE, ATIVIDADES VINCULADAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E EJA, ATIVIDADES VINCULAS A OUTRAS ÁREAS, ETC.

Descreva ações realizadas em outros projetos e sua articulação com dos a Alfabetização Solidária

Observação: Não esqueça de anexar ao relatório final uma redação de cada aluno. Outros trabalhos, fotos e produções dos alunos podem ser enviados pelos Correios para:

Alfabetização Solidária

Departamento de Monitoramento e Avaliação

Gerência de Monitoramento

Rua Pamplona 1005, 2º andar CEP 01405-001 São Paulo - SP

ANEXO 4
PERFIL DOS ALFABETIZADORES DO
PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

INFORMANTE	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ESCOLA ONDE ATUA	CIDADE (ALAGOAS)
1	Feminino	22 anos	4º ano do Magistério	Estágio obrigatório	CAIC	Chã do Pilar
2	Feminino	31 anos	Ensino Médio	Jardim de infância	Getúlio Vargas	Chã do Pilar
3	Feminino	30 anos	Magistério	Alfabetização de crianças	CAIC	Chã do Pilar
4	Feminino	25 anos	Ensino Médio	Educação Infantil	CAIC	Chã do Pilar
5	Feminino	21 anos	2º ano do Magistério	Estágio em Educação Infantil	CAIC	Chã do Pilar
6	Feminino	19 anos	Ensino Médio	Educação Infantil	Escola Padre Cícero	Chã do Pilar
7	Feminino	27 anos	Magistério	Estágio em Educação Fundamental	CAIC	Chã do Pilar
8	Feminino	20 anos	4º ano do Magistério	Professora de 1ª a 4ª série	CAIC	Chã do Pilar
9	Feminino	24 anos	Ensino Médio	Sem experiência anterior	Associação	Pilar
10	Feminino	40 anos	Magistério	11 anos em Educação Infantil	CAIC	Pilar

11	Feminino	22 anos	Magistério	Sem experiência anterior	Garagem de sua casa	Tanque d'Arca
12	Feminino	27 anos	Ensino Médio	Sem experiência anterior	Em sua residência	Tanque d'Arca
13	Feminino	22 anos	Ensino Médio	Sem experiência anterior	Escola rural	Tanque d'Arca
14	Feminino	32 anos	Magistério	Sem experiência anterior	Em sua residência	Tanque d'Arca
15	Feminino	40 anos	Pedagogia	22 anos em ensino fundamental	Garagem de sua casa	Tanque d'Arca
16	Feminino	21 anos	Ensino Médio	Sem experiência anterior	Em sua residência	Tanque d'Arca
17	Feminino	33 anos	Ensino Médio	Sem experiência anterior	Escola rural	Tanque d'Arca
18	Feminino	31 anos	Magistério	Sem experiência anterior	Escola rural	Tanque d'Arca
19	Masculino	25 anos	Ensino Fundamental	Sem experiência anterior	Escola urbana	Tanque d'Arca
20	Feminino	25 anos	Magistério	Apoio Pedagógico	Todas	Tanque d'Arca
21	Feminino	25 anos	Magistério	Ensino Fundamental	Esc. Mun. Mariza Valença T. Silva	Tanque d'Arca
22	Feminino	28 anos	Magistério	Três anos / Ens. Fundamental	Escola urbana	Tanque d'Arca
23	Feminino	21 anos	Ensino Médio	Sete meses/ Ensino Fundamental	Escola Rural	Tanque d'Arca

24	Feminino	36 anos	Magistério	Sete anos/Ensino Fundamental	Escola Rural	Tanque d'Arca
25	Feminino	29 anos	Magistério	16 anos/ Ensino Fundamental	Em sua residência	Tanque d'Arca
26	Feminino	48 anos	Ensino Fundamental	Atua como professora há 8 anos	Em sua residência	Tanque d'Arca
28	Feminino	23 anos	Magistério	Seis meses / PAS	Escola Mun. Rui Barbosa	Tanque d'Arca
29	Feminino	22 anos	Ensino Fundamental	Um ano/ PAS	Em sua residência (zona rural)	Tanque d'Arca
30	Feminino	21 anos	Magistério	Três anos/ Ensino Fundamental	Em sua residência	Tanque d'Arca
31	Feminino	28 anos	Magistério	Dois anos/ Pré-escolar	Esc. Munic. Dr. Ulisses Botelho	Anadia
32	Feminino	29 anos	Magistério	Três semanas/PAS	Esc. Munic. Francisco Mello	Anadia
33	Feminino	45 anos	Ensino Médio	Atua como professora há 13 anos	Na garagem de sua residência	Anadia
34	Feminino	20 anos	Ensino Médio	Cinco meses/ PAS	Esc. Munic. Dr. Ulisses Botelho	Anadia
35	Feminino	20 anos	Ensino Médio	Seis meses/PAS	Esc. José Tenório A Lins	Anadia
36	Feminino	23 anos	Magistério	Sete meses/PAS	Esc. Mun. Antonio Zeferino da Silva	Anadia

37	Feminino	21 anos	Ensino médio	Atua como professora há dois anos	Em sua residência	Anadia
38	Feminino	44 anos	Magistério	Ensino Fundamental	Sede do PAS	Anadia
39	Feminino	18 anos	Magistério	Cinco meses/PAS	Esc. Munic. José Joaquim dos Santos	Anadia
40	Feminino	24 anos	Ensino Fundamental	Sete meses/PAS	Esc. Munic. Serra da Morena	Anadia
41	Feminino	20 anos	Ensino Médio	Sete meses/PAS	Sede do PAS	Anadia
42	Feminino	20 anos	Magistério em conclusão	Sete meses/PAS	Esc. Munic. Francisco Mello	Anadia
43	Feminino	24 anos	Magistério em conclusão	Cinco meses/PAS	Sede do PAS	Anadia
44	Feminino	24 anos	Magistério em conclusão	Cinco meses/PAS	Sede do PAS	Anadia
45	Feminino	31 anos	Ensino Médio	Atua há dois anos como professora	Sede do PAS	Anadia
46	Feminino	22 anos	Ensino Médio	Seis meses/PAS	Esc. Munic. Jckson do Nascimento	Anadia
47	Feminino	22 anos	Ensino Médio	Seis meses/ PAS	Sede do PAS	Anadia

ANEXO 5**QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DO PAS**

Questionário para os participantes do PAS:

Data: _____

Dados pessoais

Nome _____ Idade: _____ Curso: _____ Série: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

E mail: _____

1) Cidade atendida: _____ Módulo: _____ Data: _____

2) Quais os conteúdos trabalhados nesta capacitação?

3) Quais fatos merecem destaque durante esta visita ao município?

4) No sentido de “ler o mundo” o que significa ser parceiro/capacitador do PAS?

5) Avaliação da visita: Pontos positivos, pontos negativos e sugestões para próxima capacitação.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)