



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

MARIA DE FÁTIMA CAVALCANTE GOMES

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NA
PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR DE ADULTOS**

**Fortaleza
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DE FÁTIMA CAVALCANTE GOMES

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NA
PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR DE ADULTOS**

Dissertação submetida à coordenação do Curso de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas e Planejamento.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade

**Fortaleza
2009**

MARIA DE FÁTIMA CAVALCANTE GOMES

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRÁTICA
DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR DE ADULTOS

Aprovada em: 25 de novembro de 2009.

Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Fortes
Prefeitura Municipal de Fortaleza – Secretaria de Educação

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima –
Universidade Estadual do Ceará - UECE

MEUS QUATRO AMORES

Eu tenho quatro amores, são a razão do meu viver.
São também o ar que eu respiro, a força que me dá luz.
A eles dedico a minha vida e todo o meu florescer.
Eles são luzes que não se apagam, amores ardentes que me seduzem.

Amor que nunca se acaba, fonte de vida e missão.
Cuida, Deus, deles direitinho, caminha com eles lado a lado.
Abre-lhes os olhos e os ouvidos para a vida, ameaçada e cheia de ingratidão.
São eles, meu Deus, fonte da minha vida e o aquecimento do meu coração.

(Maria de Fátima Cavalcante Gomes)

Este trabalho é dedicado aos meus quatro amores.

*Amores da minha vida:
meu querido esposo, José Flavio,
e meus três filhos Igor, Mayra e Mirela.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois sem sua força divina jamais teria realizado esse grande sonho.

A minha orientadora, Dra Francisca Rejane Bezerra Andrade, pela sua dedicação e disponibilidade profissional.

Aos meus professores e queridos colegas e companheiros do mestrado, pela troca de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo dessa caminhada.

Em destaque a quem eu também digo que amo, minha querida irmã Marina, pela força e disponibilidade nos momentos da busca dos conhecimentos.

Em especial à minha querida e eterna professora Socorro Lucena, com imenso orgulho de ser sua discípula.

A todos meus irmãos e amigos, que de forma direta e indireta contribuíram com seus incentivos.

A equipe de trabalho do Programa Brasil Alfabetizado de Boa Viagem Ceará, de forma especial aos professores alfabetizadores e às coordenadoras professoras Leolina, Cleide e Graça.

A minha eterna gratidão à professora Derizeles, a quem muito admiro, pela coragem e decência de acreditar no profissional.

E em destaque especial, pela vida, pelo que sou, agradeço aos meus queridos pais (*in memoriam*) Valdemar Dias Cavalcante e Josefa Costa Cavalcante.

*Só mexe com o sentimento
quando se abre o coração.*

Maria de Fátima Cavalcante Gomes

RESUMO

A presente pesquisa teve como finalidade analisar o Programa Brasil Alfabetizado – PBA – especificamente o que possibilita e limita a prática de formação do docente alfabetizador de adultos. Acompanha essa questão a história da educação no contexto político brasileiro e mundial, destacando várias medidas políticas e pedagógicas que ajudaram a fortalecer ações como: Campanha de Educação de Adolescente e Adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essa última marca o contexto atual, discutido na presente investigação, acentuando as políticas que fortaleceram as ações do atual Governo Federal voltadas à erradicação do analfabetismo. Com o nascimento do Programa Brasil Alfabetizado em 2002, que ainda nos dias atuais busca erradicar o analfabetismo, é dada ênfase à cidadania, concebida como o direito de estudar, aprender a ler e a escrever, conquistado por homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de escolarização no tempo definido como regular pela educação. O Estado do Ceará implementou essa ação política, com ênfase na construção da cidadania e na aquisição da leitura e da escrita dentro desse contexto. Esse movimento investigativo possibilitou conhecer as ações das políticas públicas de educação de adultos no PBA. Coube ao docente alfabetizador discutir a sua formação, a caracterização e as influências recebidas, bem como os conceitos que culminaram na construção do saber, por ocasião de sua participação no processo de formação continuada. Tais informações se constituíram como base para análise empírica dos dados obtidos. Os referidos alfabetizadores disponibilizaram todas as condições e informações solicitadas com destaque para as que evidenciavam possibilidades e limites da sua prática de formação docente, oportunizando análises e debates, contribuindo para as ações das políticas públicas de educação de adultos, compreendido neste estudo como um movimento em permanente construção. Todo esse processo de interação permitiu desvelar os determinantes que interferem positiva e negativamente na prática formativa dos docentes, abordados nessa investigação a partir do entendimento histórico dialético, caminhando do todo para a parte e da parte para o todo. Assim, especificamos que todas as discussões desta investigação foram articuladas com os seguintes autores: Beisiegel (2008); Bobbio (1989); Boneti (2007); Carvalho (2001); Vasconcellos (1994); Chauí (1992); Demo (2004); Di Pierro (2000); Ferreiro (2001); Freire (1996, 1979, 1987, 1993, 2000); Gadotti (1989); Holanda (1994); Lima (2001); Minayo (2007); Morin (2002); Nóvoa (1995 1997); Paiva (1972); Pimenta (1996 2000, 2002); Tardif (2000 2002); Therrien (1993); Vygotsky (1988, 1993, 1994); entre outros.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Programa Brasil Alfabetizado–Boa Viagem/Ce. Prática de Formação Docente.

ABSTRACT

This study was to analyze the Literate Brazil Program – PBA – which specifically allows and limits the practice of training of teachers of adult literacy. Accompanies this issue to the history of education in the Brazilian political environment and world, highlighting various educational policies and measures that helped strengthen actions such as: Education Campaign for Adolescent and Adults, the Brazilian Literacy Movement and the National Campaign for Eradication of Illiteracy. The latter marks the current context, discussed in this research, highlighting the policies that have strengthened the actions of the current Federal Government aimed at eradicating illiteracy. With the birth of the Literate Brazil Program in 2002, which even today seeks to eradicate illiteracy, the emphasis is on citizenship, conceived as the right to study, learn to read and write, earned by men and women who have had the opportunity to Enrollment in time defined as regular education. The state of Ceara has implemented this policy action, with emphasis on citizenship and the acquisition of reading and writing within this context. This move allowed the knowledge of the investigative actions of public policies on adult education in the PBA. It fell to teaching literacy to discuss its formation, the characterization and the influences received and the concepts that led to the construction of knowledge, during their participation in continuing education. Such information formed the basis for empirical analysis of the data. These literacy have provided all the conditions and requested information with emphasis on those that had evidence of possibilities and limits of practice of teacher education, creating opportunities analysis and discussion, contributing to the actions of public policies on adult education, understood in this study as a movement permanent construction. This whole process of interaction allowed us to reveal the determinants that influence positively and negatively practical training of teachers, approached this research from the historical understanding of the dialectical, moving the whole to the part and in part to the whole. Thus, we specify that all discussions of this research were articulated with the following authors: Beisiegel (2008), Bobbio (1989) and Bonet (2007), Carvalho (2001) and Vasconcellos (1994); Chauí (1992); Demo (2004) , Di Pierro (2000), Smith (2001), Freire (1996,1979,1987,1993, 2000); Gadotti (1989), Netherlands (1994), Lima (2001); Minayo (2007), Morin (2002); Nóvoa (1995.1997); Paiva (1972), Pimenta (1996,2000,2002); Tardif (2000,2002); Therrien (1993), Vygotsky (1988,1993,1994), among others.

Keywords: Public Policy. Youth and Adults Education. Literate Brazil Program. Boa Viagem / Ce. Practice Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CEPEJA – Coordenação de Estudo e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos

CEPLAR - Campanha de Educação Popular

CGE - Campanha Global pela Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino

EPT - Educação para Todos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Encontro Nacional

ENEJA - Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPECE - Instituto de Pesquisa do Estado do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização do Brasil

MST - Movimento dos Sem Terra

ONG - Organização Não Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEA - População Economicamente Ativa

PEI - Programa de Educação Integral

PLANFOR - Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

RMF - Região Metropolitana de Fortaleza

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Estado

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SUS - Sistema Único de Saúde

UECE – Universidade Estadual do Ceará

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

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE SIGLAS..... | 10 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Objetivos..... | 19 |
| 1.2 Referencial teórico-metodológico..... | 20 |
| 2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 31 |
| 2.1 Breve cenário histórico da Educação de Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado | 32 |
| 2.2 Programa Brasil Alfabetizado enquanto política pública no governo Lula | 50 |
| 2.3 O estado do Ceará no contexto do Programa Brasil Alfabetizado | 59 |
| 2.3.1 Do Programa Brasil Alfabetizado para o Programa Alfabetização é Cidadania..... | 74 |
| 3 O DOCENTE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO..... | 77 |
| 3.1 Breve panorama da formação e prática do docente alfabetizador no Brasil | 78 |
| 3.2 Dimensão contextualizada da formação docente no estado do Ceará | 89 |
| 3.3 Saberes docentes valorizados na formação: o estado do Ceará em questão..... | 104 |

| | |
|---|------------|
| 4 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: A VISÃO DOS PROFESSORES DE BOA VIAGEM..... | 114 |
| 4.1 Prazer conhecer Boa Viagem e os professores do Programa Brasil Alfabetizado..... | 116 |
| 4.1.2 Continuando a conhecer os Alfabetizadores: um pouco de suas histórias..... | 119 |
| 4.2 Concepção dos professores alfabetizadores sobre o Programa Brasil Alfabetizado e sua formação..... | 122 |
| 4.3 Principais dificuldades do trabalho docente, limitado pelo programa..... | 125 |
| 4.4 Compartilhando experiências e saberes no trabalho docente no Programa Brasil Alfabetizado..... | 128 |
| 4.5 Propondo a possibilidade de caminhos para o Programa Brasil Alfabetizado..... | 129 |
| 4.6 Recado final..... | 132 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 134 |
| 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 139 |
| APÊNDICE A - Questionário com professor formador..... | 145 |
| ANEXO A - Taxa de analfabetismo: Brasil, Nordeste, Ceará e RMF (1992 / 2002-2005)..... | 150 |
| ANEXO B - Taxa de Analfabetismo (%)...... | 151 |
| ANEXO C - Variação percentual da taxa de analfabetismo..... | |
| ANEXO D. Taxa de Analfabetismo por idade – 2007..... | 153 |
| ANEXO E - Resumo dos indicadores sociais – 2007..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO F - Resumo dos indicadores sociais – 2006..... | 155 |
| ANEXO G - Resumo dos indicadores sociais – 2006/2007..... | 156 |
| ANEXO H - Resumo dos indicadores sociais – 2002-2007..... | 157 |
| ANEXO I - Resumo dos indicadores sociais – 1999-2002..... | 158 |
| ANEXO J - Resumo dos indicadores sociais – 1992-2007..... | 159 |
| ANEXO K - Perfil Básico do Município de Boa Viagem..... | 160 |

1 INTRODUÇÃO

Este estudo sobre Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Programa Brasil Alfabetizado, nos despertou interesse por ser esta uma problemática relacionada às experiências pessoais na docência, bem como por ser Coordenadora Alfabetizadora do Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará e Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Este estudo, portanto, não surgiu de um acaso, mas de uma situação real. Minayo (2003) responde a questão tratada no decorrer dessa investigação, quando diz, um problema intelectual surge a partir de sua existência na vida real e não espontaneamente, é nessa visão que procuramos responder a escolha do presente tema.

Nessa perspectiva, reporta a experiência como Coordenadora Alfabetizadora de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado. Iniciamos essa caminhada no ano 2003, nos municípios de Fortaleza, Nova Russas e, posteriormente, Boa Viagem/CE. No decorrer dos primeiros anos, na qualidade de docente formadora, muitas dificuldades, angústias e incertezas foram vivenciadas, pois faltava uma unidade nas decisões referentes ao programa e outros fatores que possibilitariam dar um norte para situações novas, principalmente relacionadas à necessidade de responder as incertezas que surgem no cotidiano do docente.

Muitos questionamentos surgiam no início do programa em meados de 2003, tais como: há realmente condições de unir teoria e prática na formação do docente? Como é possível unir esses elementos, tornando-os complementares?

Assim, como Coordenadora Alfabetizadora com atribuições regulamentadas pelo Programa Brasil Alfabetizado para formar os alfabetizadores nas duas dimensões, formação inicial e continuada, foi necessário mais conhecimento e vivências de novos hábitos, novos saberes para contribuir na qualificação profissional dos alfabetizadores.

A Universidade Estadual do Ceará, através da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, a partir de 2003, iniciou o programa instituindo sua equipe de trabalho, da qual fiz parte especificamente em Fortaleza e posteriormente em Nova Russas e Boa Viagem, tornando-se este último nosso campo de pesquisa.

Partindo dessa premissa, pretende-se, nesta pesquisa, analisar o Programa Brasil Alfabetizado, especificamente, no que esse propõe e limita a prática de formação do docente alfabetizador de adulto. A prática configura-se como atividade de ação educativa do alfabetizador, comprometida com a aprendizagem, a qual requer metodologia específica que atenda às necessidades básicas de aprendizagem, de modo equitativo, considerando as oportunidades para jovens e adultos com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à escola em tempo definido pela legislação educacional.

No Brasil há ainda um alto índice de analfabetos, especificamente no nordeste e em destaque no estado do Ceará. Esse alto índice de analfabetismo tem envergonhado os governantes e a sociedade, pois repercute nos diversos fatores de desenvolvimento de um País, de um Estado e de um Município. Tal realidade impulsionou a determinação do Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, no uso de suas atribuições, que confere o artigo 84, inciso IV da Constituição, a proposição de uma política pública voltada para abolir o analfabetismo no Brasil, o que expressa uma ação inédita na condução da política pública educacional.

Segundo a posição do Presidente Lula, o engajamento de todos é importante, tornando-se o combate ao analfabetismo uma política prioritária de governo, com metas e objetivos pré-estabelecidos. Esse reconhecimento do Governo Federal, segundo o qual o acesso à Educação Básica é direito de todos, concretizou-se em janeiro de 2003 com a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA/MEC), responsável pela elaboração e execução das políticas públicas destinadas à eliminação do analfabetismo.

É importante, também, salientar que o Programa Brasil Alfabetizado atende, prioritariamente, aos estados com maiores índices de analfabetismo. O reforço dessa grande prioridade foi definido pela Lei de número 10.172 de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, que determina a erradicação do analfabetismo. Essa Lei está baseada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que estendeu o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias. Percebemos, dessa forma, a necessidade de promover ações políticas de inclusão social e educacional, por meio de ações que garantam padrão de qualidade da

alfabetização em programa específico, para cada ente federado do território nacional.

No entanto, não se pode deixar de dizer que o Brasil passa por uma mudança de paradigmas, relativa à educação e, em especial, ao tema desta pesquisa — a Educação de Jovens e Adultos no Programa Brasil Alfabetizado. Importante se faz, no primeiro momento, compreender o percurso dessa modalidade educativa. São muitas as variações apresentadas pela história, em seus primeiros tempos, apenas destinada à Educação de Adultos, e demonstram uma íntima ligação com as transformações sociais, econômicas e políticas, que caracterizam os diferentes momentos políticos históricos do país.

Na perspectiva da evolução das práticas de formação do docente especificamente no Brasil, até a década de 1990, aquelas que se referem ao ato de alfabetizar o adulto eram desenvolvidas de forma tímida. Progressivamente, novos enfoques e paradigmas epistemológicos, relativos ao conteúdo escolar, vão se modificando, tendo como contribuintes as políticas públicas educacionais.

A complexidade do mundo, no contexto atual, tem conduzido o homem a repensar com profundidade a necessidade de buscar novas investidas que possam direcionar caminhos capazes de superar as dificuldades. Necessário se faz compreender a história da alfabetização de adultos, a contextualização dos fatos que caracterizam a evolução da mesma e mostram novos rumos a serem tomados a cada década; também, problematizar cada contexto e oportunizar maior esclarecimento e conhecimento para o estudo da política da alfabetização de adultos, vistos como portadores de cultura e sujeitos da aprendizagem.

Essa discussão aponta para a inscrição de uma nova ordem social, a partir de um novo tempo de construção do processo da cidadania que está emergindo e marcando a história do analfabetismo no Brasil e, especificamente, no Ceará.

Marcando essa última década no Ceará, o Programa Alfabetização e Cidadania pretende erradicar o analfabetismo, no sentido simbólico seria a 2ª abolição de escravos, construindo um Ceará Alfabetizado. O referido projeto está inserido no Programa Nacional Brasil Alfabetizado, tendo sido implantado pelo Governo do Ceará, através da Secretaria de Educação Básica do Estado, em

parceria com universidades, Prefeituras Municipais, instituições governamentais e não governamentais. A meta é eliminar 100% do analfabetismo da população de 15 anos ou mais, até o ano de 2010. Na primeira etapa do Projeto, de 2003 a 2006, a perspectiva foi 150 mil alfabetizandos, correspondendo a 12,5% do total de analfabetos de todo o Ceará.

Procurando entender esse fenômeno, suas causas e implicações, percebemos as suas relações com o político e o econômico de cada época histórica, bem como os aspectos ideológicos: determinado pelos primeiros aspectos, porque esse foi e ainda é o elemento capaz de viabilizar a exclusão da maior parte da população dos bens produzidos. Esses bens, sendo historicamente apropriados e consumidos por poucos, foram gerando uma sociedade não igualitária na qual os dominados quase sempre recebem tão somente aquilo que lhes referenda a condição de excluídos, de marginalizados e de analfabetos (FREIRE, 1989).

A exclusão caracterizada no nosso contexto, que favorece o crescimento de uma massa de desprovidos do saber, o saber das letras e da oportunidade, não permite que muitos frequentem a escola. São marcas ou raízes que, dentro da história, deixaram florescer, sem seus ajustes concretos favorecendo uma sociedade desigual.

Uma ação mais organizada do Governo Federal de combate ao analfabetismo expressa como objetivo da atual política de alfabetização de jovens e adultos a qualidade da aprendizagem, incorporando hábitos de leitura e escrita, bem como o conhecimento básico no cotidiano, esse definido no processo da criticidade.

Conseqüentemente há necessidade premente de se formar uma grande frente nacional, em favor da melhoria da imagem do brasileiro, no cenário nacional e internacional. Nessa investida, destaca-se a problematização dessa investigação, focalizando uma análise das políticas públicas atreladas às práticas de formação do docente alfabetizador de adultos. Esse contexto, também considera o ensino como prática social viva, construída com experiências e saber didático do alfabetizador para com o alfabetizando, de modo a possibilitar a clarificação dos rumos para um avanço no processo de alfabetização de adulto, de caráter regional/institucional.

Se entendermos que a prática de formação do docente é tomada como realidade, parece útil que se efetue uma investigação nessa perspectiva, pela prática pedagógica e didática do docente. Até que ponto o ensino, a partir da prática de formação real do docente tem contribuído para a sua aprendizagem? O que limita e possibilita a prática de formação do docente alfabetizador de adulto do Programa Brasil Alfabetizado? A condição de vida do alfabetizador interfere no processo de aprendizagem? São considerações que necessitam ser investigadas em interação com as normatizações do Programa Brasil Alfabetizado contido na resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A normatização do Programa Brasil Alfabetizado, de acordo com a resolução do FNDE, determina que os cursos de alfabetização devam ser organizados mediante uma carga horária considerada de até oito meses, prazo da duração do curso que visa alfabetizar o adulto; especifica também a necessidade de material didático, no caso, o livro para o uso do alfabetizando e o alfabetizador, bem como o material pedagógico suficiente para o desempenho da aprendizagem do alfabetizando; formação inicial dos alfabetizadores e formação continuada dos mesmos. Tais requisitos contribuíram na análise investigatória desse estudo, bem como para discussão de direito, direito a educação de qualidade, onde a verdadeira cidadania tenha o lugar que almeja o cidadão.

No Brasil, país que ainda se ressentir de uma formação escravocrata e hierárquica, a Educação de Jovens e Adultos - EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente, a fim de que esta se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000).

Concordamos com a proposta do Governo Brasileiro, quando diz que a educação de adulto, tornando-se direito, desloca-se a ideia de compensação substituindo pelas de reparação e equidade. O direito não pode ser dado por alguém ou oferecido como um favor. Ele exige que cada um saiba dizer "Eu tenho o direito", pois só haverá o efetivo reconhecimento pelo outro, desse direito, se houver, ao

mesmo tempo, o auto-reconhecimento, compreendido como uma ação política que se insere no processo da formação continuada do alfabetizador. Nessa perspectiva discutiremos questões que facilitem a compreensão da cidadania, relacionando-a à realidade do alfabetizador e alfabetizando.

Partindo do princípio da questão problematizadora, que considera a formação do docente alfabetizador de adultos, comprometida com a prática de formação no contexto real em que esse se insere e também da aprendizagem que vem assumindo posição nas discussões de políticas públicas, especificamente de educação de adulto no Programa Brasil Alfabetizado, traçamos os objetivos a seguir.

1.1 Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o Programa Brasil Alfabetizado, especificamente o que possibilita e limita a prática de formação do docente alfabetizador de adultos.

Objetivos Específicos

- Analisar o Programa Brasil Alfabetizado como política pública de educação de jovens e adultos;
- Caracterizar as influências e conceitos que possibilitam a formação do docente no Programa;
- Investigar as práticas de formação do docente focando os limites e possibilidades no Município de Boa Viagem.

1.2 Referencial Teórico – Metodológico

Boneti (2007) expressa como questão social a garantia à sobrevivência social do grupo, isso é, existe um mínimo de ações que garante a coesão de um grupo, que são importantes e cuja oferta social trata de preservar a coletividade.

Concordamos com o autor, pois na verdade, o que o mesmo expressa sobre questão social é que estas são ações públicas tornadas disponíveis pelo Estado na perspectiva de garantir a sobrevivência social do grupo.

É, portanto, nessa perspectiva que discutimos a metodologia da formação de professores alfabetizadores de adultos, que tem também como um dos suportes a aquisição do direito à educação ao longo da vida, indispensável papel que os educadores exercem em suas práticas pedagógicas e repercutem diretamente na vida dos educandos. Sobre a atitude desses profissionais, Paiva (2006, p. 521) alerta:

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito do sistema, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que deveriam realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações ou mesmo as práticas o acompanhem.

O pensamento de Paiva (*idem*) abre espaço para discutir a necessidade de busca de novas concepções que possam ser revistas nas práticas de formação do docente e adequadas ao contexto da educação de adultos. Assim, concorre para essa contribuição o VII Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos – ENEJA (2005), cujo tema central era: “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”. Este evento ofereceu importantes indicações quanto à formação de educadores, a saber:

- Manutenção de processos permanentes de formação continuada de educadores, inclusive os populares, que contemplem orientações para o trabalho pedagógico sob a ótica da diversidade cultural e da economia solidária;

- Constituição de rede virtual de educadores de EJA, com apropriação de espaço no portal “fóruns EJA Brasil”, como espaço virtual multimídia, por meio de lista de discussão, interatividade e criação de links que remetam a centros de pesquisa, banco de dados e pesquisas, teses, dissertações e outros (após levantamento de textos de referência, livros, periódicos e fóruns sobre EJA e economia solidária entre outros);
- Estímulo à realização de assessorias e cursos de formação continuada para educadores de EJA, envolvendo a temática da economia solidária, em parceria com o poder público e universidades;
- Garantia da profissionalização dos educadores de EJA, evitando o voluntariado e a ausência de formação necessária para atuação nesta modalidade de ensino;
- Intervenção dos educadores de EJA nas políticas públicas de financiamento e formação;
- Estabelecimento de rotinas de registro, sistematização e divulgação de experiências de formação de educadores de jovens e adultos e constituição de banco de dados dessas experiências;
- Apropriação dos espaços de elaboração de material didático e cadernos de experiências;
- Reconhecimento e certificação para a formação inicial e continuada, inspirada no texto da LDB (1996) e nas concepções atuais da EJA expressas na Declaração de Hamburgo, que contemplem princípios teórico-metodológicos coerentes com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e seus requerimentos;
- Formação específica para trabalhar com pessoas com necessidades especiais;
- Desenvolvimento de pesquisas integradas entre universidades sobre temas ligados à formação, em particular os que envolvem demandas urgentes, como a formação de educadores licenciados para atuar na alfabetização e escolarização de jovens e adultos; aspectos psicológicos, linguísticos e culturais dos educandos de

EJA; vinculação entre trabalho, educação e economia solidária; avaliação de projetos de formação de educadores de jovens e adultos; e inserção explícita da EJA nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas (Relatório ENEJA, 2005).

A concretização de todas essas indicações propicia caminhar em favor da universalização da alfabetização e democratização da educação de adultos no Brasil, especificamente no que trata a formação do docente do Programa Brasil Alfabetizado, em formação continuada e inicial inspirada no texto da LDB, onde estão contemplados os princípios teóricos e metodológicos específicos de EJA. Essa discussão estabelece também alguns cuidados, os quais demandam conhecimento metodológico do docente na sua formação, voltado para duas posições pedagógicas, a expositiva e a dialogada.

Vasconcellos (1994, p. 22) aponta alguns problemas básicos da metodologia especificamente a expositiva, tanto no aspecto pedagógico, quanto no ponto de vista político, conforme diz a seguir:

[...] do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade. [...] Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem pacífico, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (em especial a classe dominante, acostumada a tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato).

Na formação continuada dos professores é importante a passagem da metodologia expositiva para a exposição dialogada. O educador de adultos deve expor o conteúdo de uma forma clara, sistematizada e didática, porém a exposição não é um fim em si mesma, mas a possibilidade do início de um diálogo realizado entre educador e educando. A análise do que foi exposto, a concordância ou discordância e os argumentos enriquecem a aula, distanciando-a de um mero relato de conhecimentos prontos e absolutos merecedores de repetição e memorização. Os sujeitos do ato de ensinar e aprender devem assumir sua posição como tais, evitando a de meros objetos do processo educativo. Ao comparar ambas as metodologias, Vasconcellos (1994, p. 88) esclarece:

É importante perceber que entre a aula expositiva no sentido clássico e a aula baseada na exposição dialogada, há um grande salto qualitativo, apesar de não haver muita diferença na forma exterior de ambas; isto porque na exposição dialogada procura-se garantir a interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade. Assim, a partir de um certo grau de desenvolvimento do educando, uma exposição dialogada pode propiciar alto nível de elaboração de conhecimento, desde que haja efetiva interação entre o expositor-ouvinte e o sujeito ouvinte-expositor.

Compartilhando desta idéia, que converge com a proposta dialógica de Paulo Freire, a aula expositiva dialogada é utilizada na formação continuada dos alfabetizadores, enfatizando o aspecto de participação mútua: educador e educando.

Em contraposição à educação bancária, Freire nos apresenta nova possibilidade: a educação problematizadora, libertadora. O educando é protagonista e não mero espectador no processo educativo. Há a superação da contradição educador-educando, sendo ambos sujeitos ativos, desempenhando papéis diferentes, mas não mais ou menos importantes. Para Freire (1992, p. 13), *A educação libertadora apresenta um caráter dinâmico em que os saberes não são absolutos, prontos e acabados*. Com base na diferenciação estabelecida sobre essas duas formas de educação, é possível inferir que a adesão de uma ou outra pelo educador terá consequência direta em sua prática pedagógica e está associada a sua opção política.

A educação bancária compromete a reflexividade já que se nutre do repasse de conhecimentos elaborados, previamente repassados, prontos e acabados, para serem reproduzidos. O professor assume o papel de instrumento “repassador” e o aluno depósito passivo, pronto para ser “cheio”. Em contraposição, a opção por uma educação libertadora propicia um solo fértil para a semente da prática reflexiva, pois educador e educando são vistos como sujeitos portadores de saberes diversos, os quais devem ser valorizados e compartilhados. O saber é formulado, pressupondo, portanto, a prática da reflexão na elaboração, afirmação, negação ou transformação desses saberes (conhecimentos).

A perspectiva desveladora de Freire (1996, p.26), aborda os dois tipos de educação e estende-se à questão do ensino-aprendizagem, elementos inerentes à prática pedagógica. *Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo*

socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Assim, educador e educando aprendem e ensinam simultaneamente: *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (Idem, p. 25). Essa concepção contribui para uma nova visão sobre o ato de ensinar e aprender. Os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem encontram-se em uma relação de cumplicidade e parceria em que ambos ensinam e aprendem.

Questões sugeridas nesse contexto: o que o aluno ensina? O que o professor aprende? Na verdade, as perguntas assumem um caráter inerente à pedagogia tradicional em que o aluno deve aprender os conteúdos que somente o professor tem competência para ensinar. Para Freire, educador e educando aprendem e ensinam simultaneamente.

É, portanto, o diálogo uma ferramenta indispensável no processo ensino-aprendizagem, devendo ser compreendido como elemento de ligação entre educador, educandos e o mundo. Conforme Paulo Freire, amor, fé e humildade são fundamentos da relação do diálogo presentes em uma proposta que objetiva uma educação libertadora. Amor profundo aos homens e ao mundo, fé na vocação ontológica do “SER MAIS” inerente a todos os homens, e humildade para reconhecer-se limitado em seu saber.

Sem diálogo não há encontro entre os homens, não há compromisso com a mudança do estado de opressão em que estes se encontram. É através do diálogo que educador e educando vão em busca da palavra, possuindo esta, duas dimensões: a ação e a reflexão. Ambas coexistem, uma depende da outra. O educador que age sem refletir sobre sua prática corre o risco de transformar sua palavra em mero ativismo e, por outro lado, se utilizar apenas da dimensão de reflexão pode incorrer a um verbalismo vazio. Permite dizer que na formação do alfabetizador de adulto, a ação e reflexão são contextos da própria prática docente e ambas, ação e reflexão, permitem a busca de um contexto crítico.

Pimenta (2002) faz uma análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo, que permite superar as suas limitações e requer um acompanhamento de políticas públicas para sua efetivação. Permite, assim, dizer

que a formação do professor seja ela contínua ou inicial vai muito além do diálogo, requer um acompanhamento de políticas públicas, caso contrário torna-se apenas mero discurso e se descarta a possibilidade de formar professores reflexivos intelectuais e críticos.

Nessa dimensão, esse estudo sobre a prática de formação dos professores no Programa Brasil Alfabetizado, busca compreender as contribuições que foram implementadas para a prática de formação do alfabetizador de adultos, bem como a necessidade de análise de propostas sugestivas, que possibilite caminhos para a formação do docente do Programa Brasil Alfabetizado.

Compreender o Programa Brasil Alfabetizado é considerar que, efetivar a alfabetização de adultos é também caracterizar os adultos analfabetos neste contexto, os quais não tiveram acesso à leitura e a escrita. O processo de alfabetização deve considerar a qualidade de aprendizagem do aluno, pois, o Brasil Alfabetizado objetiva incorporar hábitos de leitura e escrita e introduzir conhecimentos básicos de matemática no cotidiano dos alfabetizandos, além de incentivá-los à continuidade de seus estudos.

Assim, os parceiros responsáveis pela implementação do Programa, precisam ser criteriosos ao avaliar os resultados que, de tal modo, sejam os alunos, no final do processo de alfabetização, capazes de produzir, ler, compreender e interpretar textos e saber defender, com criticidade, o esforço em prol da vida.

Essas tendências e questões, no contexto da alfabetização de adultos, é parte de um conjunto de ações desenvolvidas pelos docentes no processo da alfabetização, que indicam a complexidade, o dinamismo e a diversidade, objetivando refletir sobre as articulações, no âmbito sócio-cultural e econômico da sociedade.

Paulo Freire (1987) sempre chamou atenção para a parcela da população excluída e oprimida por cobranças, e que nunca tiveram respeitadas suas motivações para ler ou escrever, ou condenadas por certas "diferenças cognitivas" específicas, entendidas como fracasso escolar.

O alfabetizador necessita refletir sobre a situação dos adultos não letrados. Nesse caminhar, percebemos a necessidade de discussão sobre os saberes do

docente a partir do contexto metodológico vivenciado na prática de formação do alfabetizador de adulto, o qual recorre a uma pluralidade de saberes.

Nessa dimensão, a análise do objeto de pesquisa, que compreende a prática de formação do docente alfabetizador de adultos do Programa Brasil Alfabetizado utiliza-se da análise descritiva, de caráter dialético. É, portanto, um método que procura interagir com a realidade, mediando o objeto desconhecido e o homem que deseja conhecer. É nessa reciprocidade que ocorre a ação transformadora dessa realidade.

Conceber o Programa Brasil Alfabetizado é entender que entre parcerias deve existir interação com instituições. Partindo desse princípio o método dialético é um determinante nesse contexto, pois interfere na dinâmica do programa com forças internas e externas, ou seja, parte de um todo para a parte e vice versa. Todavia, também se postulou entender a existência de relações entre Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos enquanto políticas públicas, na dinâmica de interação entre as partes e o todo ou o todo e a parte.

Nessa perspectiva, utilizaremos a pesquisa qualitativa, por entendermos que tal abordagem trabalha com um universo de significados, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes do ser humano. Esses significados caracterizados como fenômenos humanos são parte da realidade social. Partindo desse princípio, os dados obtidos serão descritos pelo pesquisador sob as diferentes percepções dos sujeitos.

Para explicar com mais clareza esse contexto, Minayo (2008, p.24) aponta para a necessidade de *compreender relações, valores, atitudes, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos, compreender e interpretar a realidade.*

Nesse sentido, o pesquisador trabalha com estratégias qualitativas, tendo com matéria prima as vivências e as experiências das instituições, perpassado pela subjetividade humana. Esse caminho demanda a necessidade de buscar informações diretamente com a população pesquisada, no caso, os alfabetizadores de adultos. Assim, a opção pela pesquisa de campo foi considerada a mais apropriada.

A coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionários, utilizando roteiro voltado para a prática de formação do docente alfabetizador de adulto que favorece, segundo Minayo (2008, p.64) *os informes, pertinentes de modo a atingir o objetivo de uma pesquisa exploratória.*

Essa investigação conta com um número de oito professores alfabetizadores e dois professores coordenadores de sala de aula do município de Boa Viagem, localizado há 210 km de Fortaleza - Ceará. Estes estão com suas turmas de alfabetizando em pleno funcionamento neste ano de 2009, o que permite analisar as práticas de formação do docente alfabetizador de adultos, identificando as possibilidades, limites e a contribuição enquanto política pública nessa atividade.

No decorrer dessa análise metodológica, necessário se fez entender a importância da escolha dos sujeitos da pesquisa. Sabendo que o universo é geograficamente concentrado e esses sujeitos são capazes de nos fornecer as informações necessárias para obter o que propõe o objetivo desse estudo.

Por outro lado o próprio Programa na resolução estabelecida pelo FNDE delimita uma área de atuação de até dez professores, e no mínimo sete, para trabalho do coordenador professor de sala. Nessa dimensão, três critérios favoreceram a escolha dos entrevistados: a área de concentração, o quantitativo estabelecido pela resolução do FNDE e o saber do docente.

Compreender a escolha dos critérios acima citados é saber que a última resolução do FNDE de 2008-2009 estabelece área de trabalho, bem como (Barros; Lehfeld, 2000) considera que o universo deve ser geograficamente concentrado e não muito numeroso. Confiamos, todavia, nessa fundamentação e acreditamos que esses recursos metodológicos são, de fato, importantes e necessários para se alcançar os objetivos definidos deste estudo.

Nessa dimensão, percebemos que a decisão metodológica é condizente com a visão totalitária de mundo. A experiência docente vivenciada nos permitiu a compreensão do universo e suas particularidades subjetivas, em uma abordagem histórica dialética, onde o objeto de estudo é trabalhado no todo.

Para obtenção de coleta de dados construímos os seguintes instrumentos:

A importância da análise documental no contexto de busca de informação, por se constituir como fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. E, ainda, como técnica exploratória sinalizadora dos problemas que devem ser bem mais explorados como fonte de informação vinculada ao objeto de estudo.

Nessa dimensão da busca de informações, a análise documental possibilita completar ou validar informações obtidas por outras técnicas, como entrevistas, questionários ou observações, de forma que essa reflita o fenômeno sobre o qual estejamos interessados. Serve, também, para identificar informações factuais favoráveis a identificação de problemas ou de ponto de vista que possam ser mais explorados. É importante explicitar que nessa investida, destacam-se os documentos relevantes do Programa Brasil Alfabetizado.

Na articulação da pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material teórico já elaborado, como livros, artigos científicos e publicações, podemos salientar que esses favorecem o entendimento de um problema evidenciado em um campo de estudo, constituído a partir das contribuições e das posições dos autores acerca do problema de interesse do pesquisador. Dessa forma, fazendo uma análise das idéias expostas pelos autores, aprofundamos as possibilidades de interpretação, bem como condições que permitam explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente.

O questionário constituído por questões abertas permitiu compreender um pouco da história de vida de cada entrevistado e seu desenvolvimento na área profissional, considerando os cursos relacionados com o Programa Brasil Alfabetizado, como condição no desempenho de sua formação docente, seja inicial ou continuada.

A estratégia da nossa revisão teórica culminou em tópicos contextualizados, que tratam de: políticas públicas, políticas educacionais e de formação de professores, apoiado nos seguintes pesquisadores: Beisiegel (2008); Bobbio (1989); Boneti (2007); BRASIL/MEC (2002); Carvalho (2001); Vasconcellos (1994); Chauí (1992); Demo (2004); Di Pierro (2000); Ferreiro (2001); Freire (1996, 1979, 1987, 1993, 2000); Gadotti (1989); Holanda (1994); Lima (2001); Minayo (2007);

Morin (2002); Nóvoa (1995,1997); Paiva (1972); Pimenta (1996, 2000,2002); Tardif (2000,2002); Therrien (1993); Programa UECE (2002, 2008); Vygotsky (1988,1993,1994); entre outros.

Assim, desenhamos um texto, estruturado em três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, que tem como título Programa Brasil Alfabetizado no contexto das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos apresentamos uma retrospectiva da história da Educação de Adultos, e nesse contexto a evolução política educacional desde o Brasil – Colônia aos dias atuais, com diferentes olhares de autores, que transitando por eventos e documentos internacionais nos fizeram compreender como se constituem as políticas. Fazemos em seguida uma reflexão sobre o Programa Brasil Alfabetizado, enquanto Política Pública no Governo Lula, e finalizando com o Estado do Ceará no contexto do Programa Brasil Alfabetizado.

No segundo capítulo, caracterizamos o Docente no Programa Brasil Alfabetizado e as Políticas de Formação. As reflexões perpassam o contexto panorâmico brasileiro, que possibilitou o processo de formação do docente e segue pela análise da formação continuada e inicial do docente, com breve histórico dos encontros institucionais. Em seguida, discutimos a dimensão da Formação do Docente no Ceará, especificando as ações propostas em consonância com a resolução que regulamenta a educação de adultos. Posteriormente, apresentamos um estudo sobre a definição dos saberes nas práticas de formação do docente.

Ressaltamos, todavia, que embora tenhamos participado no papel de agente formadora de 2003 a 2008, estando em constante contato com os alfabetizadores nos momentos de estudo das concepções freireanas e em sala de aula, onde elas foram ou não vivenciadas, não compreendemos a função exercida por nós como portadora da verdade tampouco capaz de elaborar, solitariamente, todas as respostas. O pensamento das professoras, suas opiniões, desejos, reflexões e experiências são fontes seguras para a pesquisa.

Nessa concepção, procuramos situar o terceiro capítulo, intitulado Formação Docente do Programa Brasil Alfabetizado: uma Visão dos Professores de Boa Viagem, abordando as descrições metodológicas da prática de formação do docente, com reflexões realizadas a partir da fala dos sujeitos.

Pretendemos, assim, através desse estudo contribuir para o aprofundamento das discussões sobre as práticas de formação do docente alfabetizador de adultos no que concerne às possibilidades e limites dessa formação.

Esperamos que os resultados apresentados possam servir de referência para a análise e avaliação das políticas públicas voltadas para a formação de docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ceará.

2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Este estudo inicia-se com um histórico conceitual contextualizado, percorrendo a trajetória das políticas de Educação de Adultos, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Concluímos dispendo sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da Alfabetização de Adultos de 15 anos ou mais e priorizando os Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo.

Essa dimensão histórica, portanto, pretende identificar os fatos ocorridos a cada década, que revelam como é concebida a educação de adultos sob olhares de vários autores que possibilitam uma reflexão sobre a forma política de como se institucionalizam os interesses políticos, sociais e econômicos.

Reflete-se, ainda neste estudo, o Programa Brasil Alfabetizado enquanto política pública no governo de Luís Inácio Lula da Silva, marcado por um momento histórico que foi considerado inédito na ação das políticas públicas de governo.

No Estado do Ceará, analisamos a existência do Programa Brasil Alfabetizado, nas questões que especificam o direito de estudar e de aprender a ler e escrever. Compreendemos que essas questões não são suficientes para se conceber a cidadania na alfabetização de Adultos. Esse entendimento permite clarificar o que propõe a pesquisa, as possibilidades e limites na prática de formação do docente alfabetizador de adultos, na perspectiva de ocorrerem mudanças efetivas para o processo de inclusão social dos sujeitos contemplados no referido programa, considerando o contexto político, social e econômico.

As questões acima mencionadas são pertinentes e favorecem maiores discussões, pois o Brasil passa por uma série de mudanças de paradigmas com relação à discussão proposta por esta pesquisa. Portanto, são muitas as variações apresentadas pela história com íntima ligação com as transformações sociais, econômicas e políticas, que caracterizam os diferentes momentos da educação de adultos no país.

2.1 Breve cenário histórico da Educação de Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado

No Brasil colonial já é possível assinalar uma educação voltada para adultos. Os padres jesuítas proclamavam sua missão redentora de “salvar almas perdidas”, embora o objetivo maior dessa ação estivesse ligado ao desejo do colonizador português de domesticação dos nativos, facilitando com isso a exploração das riquezas existentes na nova terra conquistada.

Entretanto, a história da Educação de Adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os mesmos conseguissem cumprir as tarefas exigidas no contexto do trabalho.

Durante o domínio colonial, mais precisamente em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. A ausência dos referidos missionários desorganizou o ensino, até então estabelecido, apenando mais ainda a educação popular, que já era quase inexistente, dada a irrelevância de expandir o domínio das técnicas da leitura e escrita para todos os setores sociais.

No período regencial, já era possível identificar escolas de adultos e, até a proclamação da República, o índice de analfabetismo era alarmante, sendo inversamente proporcional ao número de escolas. Esse fato torna-se justificável, haja vista a centralização da economia na agricultura, não ficando, assim, a leitura e a escrita no âmbito das necessidades básicas da população. Ler e escrever para quê? Vital é saciar a fome para manter-se existindo. Portanto, a ênfase é no semear, arar, cuidar e colher da terra.

Na década de 1920, com a urbanização crescente no início da indústria nacional, surgiram necessidades de mão-de-obra local, com o estabelecimento da ordem social nas cidades, bem como movimentos operários que destacam a educação em suas reivindicações. Com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia, como ressalta Paiva (1973, p. 28):

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa.

Verifica-se, entretanto, que avanços e grandes reformas educacionais foram realizados. No âmbito da educação de adultos, destacou-se nessa época, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou reforma João Alves, estabelecendo a criação de escolas noturnas para adultos (MEC, 2002).

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

A complexidade do mundo, especificamente, no contexto atual, tem conduzido o homem a repensar, com profundidade, a necessidade de buscar novas investidas, as quais possam direcionar caminhos capazes de superar as dificuldades. Necessário se faz compreender a história da alfabetização de adultos, a contextualização dos fatos que caracteriza a evolução dos mesmos e mostram novos rumos, novas investidas a serem tomadas a cada década. Pontuaremos então os principais fatos. Iniciaremos com as décadas de 1940 a 1950 no Brasil:

- Começa a se organizar um sistema público de educação elementar no Brasil;

- Ocorre a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, orientada por Lourenço Filho;
- Elabora-se a cartilha para adultos baseada no método silábico, que é distribuída pela primeira vez no país;
- O analfabetismo é visto como causa do subdesenvolvimento do país;
- *Os jovens adultos analfabetos são considerados como incapazes e marginais, sendo identificados com a criança* (BRASIL, MEC, 2002, p. 14).

Esses pontos marcaram décadas de iniciativas políticas e ampliaram o contexto da educação de adultos, quando propunham a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros.

Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Em 1947, o Ministério da Educação – MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta campanha volta-se para dois planos: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns.

No meio urbano visava à preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul.

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (VIEIRA, 2004).

Ainda em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Nesse período o analfabetismo era considerado como atraso econômico, uma vez que excluía o analfabeto, separando-o, como escravo, apenando-o com vergonha do não saber ler e escrever.

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com corpo de profissionais de áreas diversas, como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural.

Ainda nos anos 1950, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, para os quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. *A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes* (VIEIRA, 2004, p. 21-22).

Avançando no percurso histórico, chegamos ao final da década de 1950 e início da década de 1960, momento histórico marcado pelo surgimento dos

movimentos populares, emergindo de vários locais do país, encontrando maior expressividade na região Nordeste, tendo em vista as idéias de Paulo Freire, educador pernambucano.

A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborado, em 1962, o Plano Nacional de Educação - PNE, sendo extintas em 1963, as campanhas nacionais de educação de adultos.

O nome de Paulo Freire surgiu associado a um novo paradigma teórico e pedagógico, tendo um papel importante no desenvolvimento da EJA no Brasil. Freire destaca a educação como instrumento de politização e conscientização. Segundo ele, a realidade do educando deve ser o ponto de partida e seus saberes devem ser valorizados, o que implica a renovação de métodos e procedimentos educativos.

Com o encerramento da Campanha Nacional de Alfabetização, iniciada em 1947, e a divulgação das idéias de Paulo Freire, intelectuais, estudantes e católicos se engajam em uma ação política junto aos grupos populares. Podemos citar como exemplos: o Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular (MCP); Centro Popular de Cultura (CPC); Campanha de Educação Popular (Ceplar) e Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

A experiência desta última, com êxito em Angicos, no Rio Grande do Norte, culminando na alfabetização de adultos em um curto período, aliada à pressão de vários educadores junto ao governo federal, fez com que o MEC designasse Paulo Freire para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, adotando o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”.

O programa não conseguiu dar os primeiros passos, pois foi interrompido com o golpe militar de 31 de março de 1964. O governo militar apreendeu milhares de exemplares da Cartilha do MEB, sob o argumento de serem “perigosamente subversivos”. Paulo Freire foi preso com outros educadores que trabalhavam com ele, ficando na prisão durante 70 dias, depois libertado. Por não sentir segurança no Brasil, partiu para um exílio de mais de 15 anos. Durante esse período realizou

importantes trabalhos com a educação de jovens e adultos e escreveu sua obra mundialmente famosa: *Pedagogia do Oprimido*.

Com Paulo Freire ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a educação de adultos. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem, ou seja, partia-se da ideia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo professor, passavam a tentar juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código.

No Sistema Paulo Freire, educador e educando interagem e são criados novos métodos de aprendizagem, por meio dos quais o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida.

Percebemos, por conseguinte que na alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando.

A proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Segundo Freire (2002) a relação professor-aluno deve ser um ato de conhecimento. O processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados

pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O chamado "método" Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer, essencialmente, nos campos sociocultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura.

Nesse caminhar contextos históricos foram se desenhando. Elencamos alguns que proporcionaram avanços nesta década da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, ou seja, década de 1960:

- Artistas, intelectuais e estudantes engajam-se em centros de cultura e alfabetização popular;
- Lançamento do Plano Nacional de Alfabetização, orientado pelas idéias de Paulo Freire;
- Ênfase na dimensão política da alfabetização e na conscientização;
- Jovens e adultos analfabetos vistos como portadores de cultura e sujeitos da aprendizagem;
- Método baseado em palavras geradoras retiradas do universo vocabular dos educandos;
- Proposta pedagógica baseada no diálogo.

Segundo Paiva (2007), o projeto nacional do golpe militar foi legitimado pela Constituição de 1967 e a emenda de 1969, que ofereceram pouco à educação, sendo esta relacionada ao desenvolvimento e à noção de investimento. Ocorreu que *na Emenda Constitucional de 1969 (art. 176, § 3º incisos I e II) aparece pela primeira vez a educação como dever do Estado, assegurado, apenas o ensino primário obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos como direito* (PAIVA, 2007, p. 1).

Na década de 1960, com o Estado associado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

Verifica-se, no entanto, nessa década de 1960 que a história da alfabetização sofreu uma grande influência freireana marcando assim, um avanço influenciado pelo movimento popular. Inicia-se a década de 1970, com fortes marcas de desestabilização dos avanços marcados na década anterior. Destacaremos alguns fatos que, por força do regime militar, fragilizaram os avanços e assim possibilitaram a era da ditadura militar.

- Ditadura militar reprime movimento popular e obriga Paulo Freire a deixar o País;
- Dissemina-se no País o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral);
- O Mobral cria programa correspondente ao primário. O Programa de Educação Integral (PEI);
- Palavra geradora, esvaziada de conteúdos críticos, porque não era refletida;
- Mensagens apelam para esforço individual e integração no desenvolvimento do País.

A década de 1970, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBREAL, que era um projeto para acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgava pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE um número ainda muito expressivo de pessoas analfabetas, na população de 15 anos ou mais. O Programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

Os recursos oriundos da fragilização do método de Paulo Freire beneficiaram de forma significativa o MOBRAL, esvaziando, porém, todo o sentido crítico e problematizador. A educação de adultos foi objeto de uma estagnação política e pedagógica, tornando-se vazia e superficial. Assim:

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chaves, 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 (BRASIL-MEC, 2002, p. 26).

Destacam-se, entretanto, duas iniciativas que derivaram desse período. Em primeiro lugar tratou-se da implantação do ensino supletivo. Acerca disso Vieira (2004, p. 40) registra:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizado em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

E Di Pierro (2005, p. 20) reforça:

A importância dessa lei ocorreu ao conferir a escolarização básica a jovens e adultos institucionalizando-a nas redes de ensino, ela encontra-se permeada pelo paradigma compensatório, que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência.

Ainda sobre essa lei, a autora tece algumas críticas pertinentes:

Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e da instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades da educação não presencial em centros de estudos supletivos e tele cursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um sistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p. 115).

Em segundo lugar, a iniciativa refere-se à criação do Programa de Educação Integrada (PEI), que visava oferecer oportunidades para a continuação dos estudos, abrindo possibilidades para os recém-alfabetizados, ou seja, pessoas que dominavam a leitura e a escrita só parcialmente (MEC, 2002), que corresponde ao ensino supletivo.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil.

Em 1972, realizou-se, em Tóquio, a III Conferência Internacional de Educação de Adulto (III Confinteia), que enfatizava a vinculação do sucesso dos programas educativos ao desenvolvimento econômico-social e a participação dos excluídos.

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. A finalidade era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

O sistema não requeria freqüência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna, ao final dos módulos e outra externa, feita pelos sistemas educacionais.

Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas: o fato de os cursos não exigirem freqüência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho restringe o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado.

Na visão de Haddad (1991) os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

A sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas, iniciadas na década de 1980 com o fim dos governos militares e a retomada do processo de redemocratização. Basta lembrar a campanha nacional a favor das eleições diretas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita em oposição à ditadura militar. Uma nova idéia de Educação de Adultos floresceu de forma simultânea ao processo de redemocratização. A Constituição promulgada em 1988 garantiu importantes avanços. O seu artigo 208 registra:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Segundo Baia Horta (1998), a Constituição de 1988 fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo,¹ abandonado desde a década de 1930. Isso trouxe implicações favoráveis à educação, pois:

[...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental em todo território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional (CURY *et al*, *apud* BAIA HORTA, 1998, p. 27).

¹ O direito público tanto pode ter como titular o Estado, como o particular (cidadão). O direito subjuntivo do cidadão é a possibilidade que o administrado, funcionário, ou não, tem de exigir, da administração pública, o cumprimento de determinadas prestações, garantidas pelas normas jurídicas.

O ano de 1985 foi marcado em âmbito internacional pela IV Confinteia e com o surgimento da Fundação Educar, após a extinção do Mobral, com a missão de apoiar financeira e tecnicamente as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas.

Essa política, porém, teve curta duração, pois em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação Educar foi extinta, o que ocasionou o afastamento da União, significando um enorme vazio em termos de políticas para o setor. As atividades da EJA ficaram sob a responsabilidade dos estados, do Distrito Federal e municípios. O governo federal absteve-se de seu papel como mediador e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. A EJA perdeu espaço nas ações governamentais.

Os anos de 1990 foram marcados por extinções e influenciados por contexto que especificamente melhoraria a aprendizagem escolar. Vejamos os principais fatos que marcaram a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990:

- Extinção da Fundação Educar, e retração da ação federal; municípios assumem a Educação de Jovens e Adultos;
- Governo Federal lança o Programa Alfabetização Solidária;
- Alfabetização vista como processo que exige continuidade e sedimentação;
- Influência do construtivismo e teorias histórico-culturais da aprendizagem;
- Propostas pedagógicas para a alfabetização partem de textos reais e produções dos alunos;
- Reconhecimento da especificidade da aprendizagem. Jovens e adultos analfabetos, considerados como capazes de elaborar hipóteses sobre escrita e sobre o sistema de numeração, mesmo antes de terem frequentado a escola.

Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Os anos de 1990 tiveram como marco inicial importante a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde 155 governos,

dentre eles o Brasil, afirmaram seu compromisso de garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia.

Em setembro de 1996, foi sancionada a Emenda Constitucional 14, que retirou do texto original da Constituição de 1988 o caráter de obrigatoriedade de Ensino Fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Essa mudança teve duas sérias implicações, na visão de Baia Horta (1998, p. 30):

Isto significou retirar do texto constitucional o caráter de “direito público subjetivo” [...] para o acesso ao ensino fundamental daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e a imputação da responsabilidade da autoridade competente pelo seu não oferecimento.

Após a Emenda 14, promulgou-se em dezembro do mesmo ano a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), restituindo ao Ensino Fundamental a dimensão de obrigatoriedade e o caráter de direito subjetivo presente na Constituição de 1988. Acerca da não convergência da LDB com a Emenda 14, nos dois pontos acima mencionados, Baia Horta (1998, p. 30), argumenta: *[...] não consideramos que tal definição legal seja inconstitucional, visto não estar explicitamente proibida pela Emenda 14.*

Em termos de financiamento, o ano de 1996 deu início a uma restrição dos recursos aplicados na Educação de Jovens e Adultos, quando o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), vetou a contagem de matrículas dessa modalidade nos cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), propiciando assim um desestímulo na ampliação das salas de EJA nos estados, no Distrito Federal e municípios. Para Di Pierro (2005, p. 25):

[...] a educação de jovens e adultos viveu à míngua, por força do veto presidencial à lei que regulamentou o FUNDEF, mas também por não ser beneficiada com os empréstimos concedidos pelos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento para a melhoria do ensino básico.

Outra ação realizada pelo governo FHC deixou evidente a falta de prioridade dedicada à educação de adultos pelo governo federal, que:

Fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Ceneja) – e por meio do Programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (DI PIERRO, 2005, p. 128).

No cenário internacional, um evento de grande relevância para a educação, realizado em julho de 1997, em Hamburgo, foi a V Confintea, tendo entre seus objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber compromissos regionais numa perspectiva de educação ao longo da vida, visando facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, promoção de uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo, e, efetivação de uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

Essa Conferência teve uma característica especial, pois de acordo com Di Pierro (2000, p. 138):

Pela primeira vez na história das conferências de educação de jovens e adultos, organizações da sociedade civil tiveram intensa participação e puderam influir nas decisões finais, escrevendo sua marca na Declaração de Hamburgo, dentre outros, os tópicos relativos à equidade de gênero.

Vislumbrou-se então a parceria entre as instituições governamentais e organismos da sociedade civil em torno da Educação de Jovens e Adultos. Sobre essa parceria, Di Pierro (2005, p. 27) alerta:

As parcerias comportam certa ambiguidade: enquanto transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil (que não tem condições para responder a essa demanda com a amplitude necessária), também canalizam a contribuição da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização de educação de jovens e adultos, ampliando os canais de controle social sobre as ações governamentais.

A Declaração de Hamburgo, documento que divulgou as conclusões da V Confintea, destaca o desenvolvimento centrado no ser humano, a existência de uma

sociedade participativa e o respeito integral aos direitos humanos como requisitos para o desenvolvimento justo e sustentável.

A educação de adultos torna-se mais que um direito, é a chave para o século XXI, é consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (Declaração de Hamburgo – V Confinteia).

O dispositivo explicita a concepção de educação como direito e eleva a Educação de Adultos a um novo patamar, concebendo-a como valioso instrumento de resposta aos problemas mundiais. A ideia de compensação ou suplência foi substituída por uma educação contínua capaz de ultrapassar as barreiras do tempo e espaço. Assim sendo:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 120).

Ao discorrer sobre a questão da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida, Lima (2007, p. 14), registra:

O protagonismo conceptual e a apologia atualmente registrada pelas idéias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais.

É significativo registrar as áreas temáticas priorizadas na V Confinteia, assumidas por vários países, dentre eles o Brasil:

- Formação para a cidadania, para a democracia e para uma cultura de paz;

- Garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica;
- Promoção da igualdade e da equidade nas relações entre homens e mulheres;
- Formação para o mundo do trabalho, diante das transformações da economia mundial;
- Preservação do meio ambiente, da saúde e da população;
- Democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação;
- Direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas migrantes, reclusos, portadores de deficiências;
- Promoção da cooperação e da solidariedade internacionais;
- Melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; e
- Ampliação do financiamento da educação de adultos.

Como iniciativas governamentais importantes no Brasil na área de Educação de Adultos, desde a V Confinteia, deram-se ênfase ao:

- Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor), com o objetivo de qualificar e requalificar anualmente 20% da População Economicamente Ativa (PEA), formada por aproximadamente 15 milhões de trabalhadores;
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária;
- Programa Alfabetização Solidária (PAS), concebido em 1996 e vinculado à Casa Civil da Presidência da República, com a função de coordenar as ações sociais emergentes de combate à pobreza. O PAS foi destinado inicialmente a alfabetizar jovens e adultos dos municípios das regiões Norte e Nordeste que apresentavam índices de analfabetismo superiores à média nacional.

Após a V Confinteia, por iniciativa da sociedade civil, também foram constituídos os fóruns permanentes da Educação de Jovens e Adultos nos estados e

municípios brasileiros, que, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, passaram a ser reconhecidos pelo MEC, como instância consultiva. O Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil (2004, p. 187) registra o fato de que:

Esses Fóruns têm caráter consultivo e/ou deliberativo e contam com a participação dos segmentos governamentais e não governamentais. Têm por finalidade discutir uma política nacional de educação de jovens e adultos e estabelecer ações articuladas de cooperação entre as esferas do governo e demais segmentos da sociedade civil. Os Fóruns pretendem, ainda, colaborar para a revisão e alargamento do conceito de educação de jovens e adultos e promover a divulgação e intercâmbio de experiências, estimulando a realização de encontros estaduais e regionais.

Escrevendo sobre a relevância dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos, Paiva (2006, p. 531), destaca:

A legitimidade desses espaços de produção – os fóruns, aos quais se atribui a categoria de movimento social – vem sendo reconhecida, no atual momento histórico, pelo governo federal que, identificando a potência das articulações políticas e ideológicas ali realizadas, tem mantido com eles canais de interlocução direta e formal visando à elaboração, consolidação, avanço e enraizamento das políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos.

A criação dos fóruns possibilitou uma mobilização anual para a criação de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), tendo sido o primeiro realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1999, seguido por Campina Grande (2000); São Paulo (2001); Belo Horizonte (2002); Cuiabá (2003); Porto Alegre (2004); Goiânia – Brasília (2005); e Recife (2006). Ao término de cada ENEJA realizou-se a elaboração de um relatório com a síntese das reflexões produzidas nos eventos gerando um rico acervo para a memória do pensamento contemporâneo da EJA, além de manter em evidência o debate acerca das políticas públicas de educação de adultos. E assim se contribui para favorecimento de busca de novos contextos em outros momentos históricos como:

- Programa "Recomeço";
- Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino;

- Preocupação do alto índice de analfabetos no País;
- Programa Nacional Brasil Alfabetizado, com metas de eliminação do analfabetismo, de forma planejada pelo Governo Federal, Estadual e Municipal são pontos que marcaram a década de 2000.

Retornando ao ponto onde tratamos sobre a história da EJA, avançando um pouco mais no tempo para a década de 2000, outros panoramas constituíram esse contexto: realização do Fórum Mundial de Educação,² em Dacar, capital do Senegal, cujo objetivo principal foi reafirmar e avaliar os dez anos da Declaração de Educação para Todos. Em documento de apresentação do evento organizado por Ireland, Machado e Paiva (2004), o então Ministro da Educação, Tarso Genro escreveu que:

Na maioria dos países em desenvolvimento, a meta da educação básica fora reduzida à educação primária para todos que, proposta como piso mínimo, tornou-se teto máximo. A proposta de educação para todos se reduziu à educação para todas as crianças e adolescentes, excluindo ou dando atenção marginal para a educação e aprendizagem de adultos.

No Fórum Mundial de Educação, 164 governos adotaram as seis metas estabelecidas de Educação para Todos. A 4ª meta refere-se especificamente à Educação de Adultos, pois visa alcançar uma melhoria de cinquenta por cento nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, principalmente para as mulheres, e o acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

Ao traçar esse breve histórico da Educação de Adultos, é possível perceber as diversas concepções que a permearam. Paiva (2006, p. 522) resume esse percurso:

Ainda há muitas correntes preocupadas com a educação de jovens e adultos, voltados para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender para toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua

² O Fórum Mundial da Educação, ocorrido em Dacar, intitulou a Década das Nações Unidas para Alfabetização de 2003 a 2012.

marca forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Dentre essas preocupações destaca-se uma das iniciativas governamentais de investimento na Educação de Jovens e Adultos, em janeiro de 2003, assistimos ao anúncio, pelo governo federal, na administração do Presidente Lula, a prioridade à Educação de Adultos, dando forte ênfase ao Programa Brasil Alfabetizado, assunto que seguiremos tratando no próximo tópico.

2.2 Programa Brasil Alfabetizado enquanto Política Pública no Governo Lula

Uma das preocupações do governo Lula durante o seu primeiro mandato (2002-2006), teve como foco principal, saldar a dívida social antiga para com os excluídos do direito à aquisição da leitura e escrita como um dos mecanismos de acesso à cidadania.

Nesse foco, para melhor atender a estes citados excluídos, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato do governo Lula. Foi lançado, então, o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o Ministério da Educação - MEC contribuiu com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolviam ações de alfabetização. Logo depois, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que, de acordo com o ministro da educação, e o representante da UNESCO no Brasil, Jorge Wertein, fundamentado em Paiva *et al* (2004) reescreve:

[...] na nova estrutura do Ministério da Educação, marca o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma agenda de inclusão educacional para enfrentar os principais desafios da enorme dívida histórica do país no que se refere à educação, não de forma pontual, mas na perspectiva da educação continuada, firmando compromissos que remeteram à democratização dos sistemas de ensino e à criação de instrumentos que garantam a educação para todos (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p.9).

Entretanto, o Programa Brasil Alfabetizado, decorre da importância do reconhecimento de que diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e escolarização de adultos acompanha lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo consequências pedagógicas sérias ao processo educativo. O século XXI apresenta-se repleto de grandes inovações e possibilidades jamais visualizadas pelas mais brilhantes mentes humanas.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para educação de adultos, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador.

Entretanto, a prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, o direito constitucional ao Ensino Fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da educação de adultos nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de educação de adultos com outras políticas as quais possam facilitar a continuidade do direito a educação.

Inserido nesse direito constituído nas políticas de EJA, destaca O Programa Brasil Alfabetizado, que teve o lançamento oficial pelo governo federal em oito de setembro de 2003, no Palácio do Planalto, em Brasília, data de comemoração do dia Internacional da Alfabetização. A solenidade contou com o anúncio do Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, afirmando que mais de um milhão de brasileiros já estavam aprendendo a ler e a escrever e estabelecendo a meta, até o final de seu mandato, de abolir o analfabetismo.

É importante ressaltar que, antes da oficialização do Programa Brasil Alfabetizado, movimentos da sociedade civil representados pela Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), Movimento de Alfabetização do Brasil (MOVA) e fóruns de EJA, manifestaram-se formalmente em documento encaminhado ao então ministro da Educação, contra o lançamento do programa,

pois este se apresentava com o formato de campanha, não indo ao encontro da proposta de educação ao longo da vida defendida desde a V Confinteia. A criação do Programa Brasil Alfabetizado foi, portanto, contrária ao movimento dos grupos organizados da EJA. Nesse discurso nos permite expressar que as grandes questões políticas se formalizam quando o interesse econômico é verdadeiramente expressivo.

No cenário mundial, a atual conjuntura econômica exige das nações uma população mais instruída como circunstância de inserção na economia globalizante, que ao integrar as economias locais e nacionais em um mercado global, enseja uma responsabilidade coletiva dos benefícios e malefícios resultantes de sua ação. Para Ireland, Machado e Paiva (2003, p. 4):

Assim cabe, pelo menos em parte, aos organismos internacionais, como a UNESCO, a responsabilidade de propor metas, diretrizes e princípios que subsidiem, orientem e, em alguns casos, pressionem as políticas públicas nacionais. Em paralelo à lógica do processo de globalização/internacionalização financeiro-econômica, a necessidade de buscar a integração entre o local, regional, nacional e internacional na educação de jovens e adultos tem iniciado um movimento embrionário de internacionalização de mão dupla: de cima para baixo e de baixo para cima.

A gestação do Programa Brasil Alfabetizado ocorre à luz do contexto internacional representando uma resposta ao apelo das Nações Unidas e da UNESCO e segundo Ireland, Machado e Paiva (*op. cit.*, p. 5):

Neste processo, os preparativos para a V Confinteia e o processo de seguimento proposto em Hamburgo desempenharam um papel influente na rearticulação de atores – sejam eles indivíduos ou entidades governamentais ou não governamentais – para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil. Diga-se, de passagem, que a participação do Ministério de Educação (MEC) neste processo se deu, frequentemente de uma forma refratária e limitada, por pressão de outras entidades nacionais e internacionais.

A Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004, estabelece então orientações e diretrizes para a assistência ao Programa Brasil Alfabetizado e entre suas considerações destaca:

- A necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular;
- A necessidade de promover ações políticas de inclusão social, por meio de ações distributivas da união;
- A relevância de estimular ações redistributivas e de inclusão, para correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, por meio da implantação de programa específico de alfabetização em todo o Território Nacional;
- A necessidade de estabelecer normas e diretrizes para habilitação e apresentação de projetos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Em sua estrutura operacional, o Programa conta com a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) que coordena, fiscaliza e avalia as ações de combate ao analfabetismo, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) é responsável pela transferência dos recursos financeiros aos estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não governamentais e instituições civis como: sindicatos, associações de bairros e movimentos religiosos. A participação dos parceiros encontra-se respaldada na Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004, estabelecendo suporte legal ao programa:

§ 1º A assistência somente poderá ser pleiteada por:

I – entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior;

II – organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos.

Os parceiros são responsáveis pela mobilização e inscrição dos alfabetizandos, formação dos alfabetizadores e pela organização de todo o processo de alfabetização, tais como: pessoal, material, instalações/salas, equipamentos, alimentação e transporte, quando necessário.

As atividades são desenvolvidas junto a populações indígenas, bilíngues, fronteiriças ou não; populações do campo: agricultores familiares, assalariados,

assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos; pescadores artesanais e trabalhadores da pesca; população carcerária, pessoas com necessidades educacionais especiais, e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas. Os três últimos grupos recebem um valor diferenciado em sua remuneração. Esta medida, de acordo com o MEC, foi adotada, visando promover o pluralismo e assegurar o atendimento de populações que necessitam de atenção específica.

Quanto ao período de duração, o programa estabelece o seguinte: *Art. 3º - Os projetos deverão apresentar carga horária da alfabetização entre 240 horas/aula e 320 horas/aula, equivalente a 6 ou 8 meses de duração, e carga horária semanal mínima de 10 horas.*

Nesse aspecto, o Programa torna-se alvo de críticas, denunciando o caráter superficial do aprendizado, haja vista o curto tempo dedicado à aquisição da leitura e escrita, o que lhe confere o caráter de campanha. Para Paiva (2006, p. 537):

Pensar um projeto para jovens e adultos nesta dimensão exige planejar um caminho mais amplo que chegue, pelo menos, ao ensino fundamental completo – o nível reconhecido como de direito universal pela Constituição de 1988. Essa observação, constatada na Avaliação diagnóstica dos programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola (2005), traz a indispensável determinação de que o ato de alfabetizar não pode ser reduzido a um tênue curso de alguns meses, pelas múltiplas apreensões que exige dos sujeitos, que se faz no tempo, e não apenas no espaço entre um ou outro mandato político.

A efemeridade dos programas/projetos, mesmo quando concertados pelo governo federal, como no momento atual, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos exigindo esse direito (idem, p. 538).

O Relatório Síntese do I ENEJA (1999), ou seja, seis anos antes do diagnóstico destacado por Paiva, ao abordar a necessidade da revisão do conceito de EJA, já registrava ser necessária ampliação do tempo dedicado à alfabetização, pois de acordo com este documento [...] *as pesquisas vêm demonstrando que são necessários mais do que cinco anos de escolaridade para se considerar que a*

peessoa está alfabetizada, o que ainda não ocorre na maioria das experiências que vem sendo realizadas no Brasil.

De qualquer maneira, o lançamento do programa trouxe para a pauta das discussões a alfabetização de jovens e adultos, bem como a pressão da sociedade civil em relação à escolarização, contribuindo para o surgimento de outras políticas, a exemplo do Fazendo Escola, que garantiram o acesso dos recém-alfabetizados ao Ensino Fundamental até a aprovação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação³ (Fundeb).

Acerca do pagamento dos alfabetizadores, a Resolução FNDE/CD Nº 14 estabelece em seu artigo 2º:

Para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos” será repassado ao órgão e entidade conveniente ou parceira, a título de bolsa aos alfabetizadores, o valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por mês, acrescido do valor variável de R\$ 7,00 (sete reais) por mês por aluno a ser alfabetizado, limitado ao estabelecido no parágrafo 1º deste artigo, perfazendo um total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma.

Em uma turma de 25 alunos, o alfabetizador obtinha remuneração máxima de R\$ 295,00 caso não ocorresse evasão, fato pouco observado no programa. Esse valor oferecido, além de irrisório, era repassado com atraso, caso do Estado do Ceará, ocasionando uma desvalorização da quantia, sem falar na desvalorização da carreira do magistério. O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT, 2006) acentua:

A pesquisa feita pela *ActionAid* e pela Campanha Global pela Educação (CGE), que incluiu 67 programas em todo o mundo, revelou que metade dos alfabetizadores envolvidos recebia honorários ou salários, 25% recebiam o salário mínimo nacional e aproximadamente 20% não recebiam qualquer compensação. Em sua maioria, os programas pagavam entre um quarto e metade do salário básico de um professor de educação primária básica. Os entrevistados citaram melhores salários e formação para alfabetizadores como suas principais preocupações.

³ Criado em substituição ao FUNDEF, foi regulamentado no dia 20 de junho de 2007, com a lei nº 11494/2007.

A baixa remuneração dos alfabetizadores é um ponto de destaque, pois pode ter sérias implicações na qualidade do programa. É necessário que o professor receba remuneração digna por desempenhar sua função. O educador precisa estudar, o estudo requer tempo, investimento (compra de livros, cursos e outros) os quais demandam dinheiro.

Após a resolução FNDE/CD nº 14 surgiram outras resoluções que nortearam as ações do Programa Brasil Alfabetizado sem, no entanto, apresentar mudanças significativas em sua estrutura.

A divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) procedida anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou pequena diminuição na taxa de analfabetismo, o que suscitou questionamentos sobre a eficácia do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com o jornal *Agência Estado*:

[...] esses resultados estão deixando perplexo o governo, que gastou R\$ 330 milhões para alfabetizar 3,4 milhões de adultos do Programa Brasil Alfabetizado entre 2003 e meados de 2005. Dessa forma, o Ministério da Educação propõe um novo modelo para o programa (Jornal Agência do Estado, 2005, p.11).

Entre as alterações propostas pelo MEC, oficializadas na Resolução FNDE/CD nº 13 de 24 de abril de 2007, encontram-se:

- O trabalho de alfabetização de jovens e adultos passará a ser feito por, no mínimo, 75% dos professores das redes públicas estaduais e municipais da Educação Básica e, no máximo, 25% de educadores populares. Conforme o ministro da Educação, Fernando Haddad, o ingresso de professores das redes públicas é uma tentativa de melhorar os índices de aprendizado;
- A bolsa do alfabetizador passa a ter um valor fixo de R\$ 200,00, independentemente do número de alunos, e o MEC passará a financiar uma bolsa de R\$ 300,00 reais para o coordenador de turmas, o que não ocorria anteriormente. Além disso, o pagamento será feito diretamente na conta dos beneficiados, evitando a burocracia no repasse de dinheiro;

- Estão previstos recursos para merenda escolar, hospedagem, alimentação e transporte dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, quando em atividade de formação inicial ou continuada, bem como, dos profissionais responsáveis pela formação destes;
- Os alfabetizandos com problemas visuais terão acesso a óculos e tratamentos oftalmológicos pelo Sistema Único de Saúde - SUS;
- Realização, pelo MEC, de oficinas de assistência técnica, que contarão com a participação de equipes de universidades, organizações não governamentais especializadas na área de alfabetização e consultores contratados pelo ministério;
- Para incentivar os municípios a investir na alfabetização de jovens e adultos, o governo federal instituiu dois selos: Selo de Município Livre – atingir mais de 96% de alfabetização de jovens e adultos e Selo de Município Alfabetizador – reduzir a taxa de analfabetismo observado entre os censos demográficos 2000, do IBGE, em no mínimo 50%.

Essas medidas fazem parte do novo desenho do Programa Brasil Alfabetizado, e consideramos oportuno registrá-las porque a presente pesquisa será realizada baseada na última resolução 2007, considerando as alterações acima mencionadas. Embora, que possa haver, também, necessidade de mencionar no decorrer dessa pesquisa resoluções do FNDE de períodos anteriores. É prematuro traçar considerações sobre a eficácia ou não de tais modificações, mas muitas delas decorrem de reivindicações feitas pelos próprios agentes do programa. A medida relativa à contratação de professores das redes públicas municipais e estaduais, no entanto, causou grande polêmica, fazendo com que muitas organizações viessem a público manifestar suas opiniões acerca da medida, entre elas: a equipe de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire que, em 17 de janeiro de 2007, lançou uma “Carta Aberta aos que fazem a EJA no Brasil”, destacando que entre os prejuízos da medida há:

- Perigo do nivelamento dos procedimentos adotados na alfabetização infantil e de jovens e adultos, o que levaria a desconsiderar os saberes acumulados por esses últimos ao longo de suas vidas;

- Sobrecarga de trabalho para os professores que já trabalham em dois expedientes;
- Desrespeito à evolução profissional ao não incorporar essa experiência de alfabetização ao plano de carreira do magistério;
- Retiram de cena as pessoas já formadas ao longo do programa com as quais foi despendido dinheiro;
- Diminui a chance de pessoas da comunidade atuarem como professores.

A Carta Aberta conclui com um chamamento:

Esse contexto reafirma a urgência não só do debate, mas de uma ação conjunta e efetiva dos fóruns e dos movimentos de EJA, no sentido de tecer as relações entre as propostas apresentadas pelo MEC, a reflexão sobre a existência de programas de alfabetização, a utilização dos recursos do FNDE e a regulamentação do Fundeb, com vistas à consolidação de uma política educacional de jovens e adultos que promova a emancipação, a participação e contribua para a justiça social.

Considerando esse contexto político que insere essa nova regulamentação do FNDE, propõe-se essa pesquisa, a analisar as possibilidades e limites na prática de formação do docente alfabetizador de adultos no Programa Brasil Alfabetizado. Para compreender as possibilidades de formação do docente alfabetizador de adultos se faz necessário engajar-se em pesquisa investigatória que proponha analisar os caminhos que possam exprimir uma prática de formação cidadã voltada para a transformação do homem.

Nessa perspectiva, dimensionamos a investigação para o Estado do Ceará onde as ações determinantes do governo estadual para o Programa Brasil Alfabetizado se voltaram para a alfabetização cidadã. Isso significa dizer que a preocupação do governo estadual do Ceará não estava restrita ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas a participação crítica no contexto em que o adulto está inserido.

Embora o estudo sobre cidadania não seja alvo dessa pesquisa é importante que nela estejam inseridas questões que facilitem a compreensão do contexto do Ceará, tema que seguiremos estudando.

2.3 O Estado do Ceará no contexto do Programa Brasil Alfabetizado

As transformações que a educação de adultos sofreu em nosso país até os dias de hoje são marcantes em cada contexto, pois avanços nas políticas educacionais são percebidos, sendo pertinente expressar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, especificamente no Estado do Ceará, no município Boa Viagem, universo dessa investigação.

É possível observar que no decorrer desse estudo a educação como direito de todos na busca da cidadania é de fato relevante, isso por considerar que a prática de aprender a ler e a escrever não é suficiente para alfabetizar o adulto, é também necessário refletir os aspectos que interferem no cotidiano do cidadão, seja nos seus valores ou nos seus direitos que, na maioria das vezes são marcados pelo processo de exclusão. Essa discussão não é realmente o foco dessa investigação, mas acreditamos ser necessária para que se possa entender a organização da alfabetização de adultos no Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Ceará.

Dessa forma, permite-se dizer que a sociedade brasileira tem uma história marcada pelo autoritarismo e pela exclusão. Desde a sua origem, a divisão entre "cidadãos" e "não cidadãos" marcou as relações sociais no país. Ao longo dos anos e das lutas populares pela cidadania, muitas conquistas foram alcançadas, particularmente no plano dos direitos civis e políticos. Liberdade de locomoção, liberdade de crença religiosa, liberdade de associação e igualdade perante a lei. O direito ao voto foi gradualmente estendido aos não proprietários, às mulheres, aos analfabetos e, mais recentemente, aos menores entre 16 e 18 anos.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, reconhece como direitos sociais dos brasileiros *a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, e a assistência aos desamparados.*

Se for indiscutível o avanço no plano do reconhecimento formal de direitos sociais, é grande a distância entre as determinações constitucionais e as condições de efetivo exercício desses direitos para a maior parte da população brasileira.

Ressaltamos que mais de 30 milhões de brasileiros não têm acesso ao mais elementar dos direitos. Ter o alimento necessário para garantir a vida saudável. O trabalho em condições dignas de exercício e de remuneração é privilégio de uma parcela restrita da população economicamente ativa. Péssimas condições de habitação e de saneamento básico fazem parte do cotidiano de milhões de brasileiros.

Por essas razões, compreendemos que essa população excluída está permanentemente exposta a riscos de doenças. Isso indica que em matéria de direitos sociais, a maior parte da população está distante do exercício da cidadania e a transformação desse quadro exige mudanças profundas da sociedade e da ação do Estado.

Esse é um processo que apenas se inicia na sociedade brasileira, que por décadas se acostumou a aceitar os direitos sociais como privilégio de alguns. Reconhecer cada brasileiro como cidadão significa reconhecer que todos têm direito a se alimentar de modo adequado, a morar em uma casa confortável com água tratada e esgoto; a frequentar uma escola de boa qualidade; a ter um trabalho digno e bem remunerado; a contar com um serviço de saúde eficiente; a gozar seu tempo de lazer de modo agradável e reparador.

Estamos falando, portanto, de uma coisa que não depende só da lei. Depende principalmente do comportamento das pessoas. Temos que ser sujeitos políticos e sociais. O sujeito, o ser que atua e que age, que participa das decisões que o afetam, que luta para determinar quais são os seus direitos e exigir o que for necessário para que possa usufruí-los. Ser cidadão não é esperar que outros concedam ou nos coloquem como alvo ou como objeto de suas ações.

A cidadania não pode ser dada por alguém ou oferecida como um favor. Ela exige que cada um saiba dizer "Eu tenho o direito" — pois só haverá o efetivo reconhecimento pelo outro desse direito se houver ao mesmo tempo o auto-reconhecimento. Construir a cidadania é tarefa coletiva. A ação política exige sujeitos coletivos.

Nesse sentido, democracia deve ser entendida, prioritariamente, como o regime que propicia a consolidação e a expansão da cidadania social, com a

garantia das liberdades e da efetiva e autônoma participação popular. Democracia é, assim, entendida como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos (BOBBIO, 1989), reivindicando a igualdade, a prática da solidariedade e a inexistência da exclusão social.

Atentados para a singularidade do processo histórico-social do país defendem que a exclusão social — configurando-se enquanto violência estrutural da sociedade brasileira — vem sendo produzida em larga escala e atinge primordialmente as camadas populares.

Queremos dizer com isso que a exclusão social é uma questão política no sentido de que as políticas de desenvolvimento erigidas no país ao longo de sua história republicana, vêm intensificando a produção de segmentos cada vez mais excluídos do processo produtivo e do usufruto de seus direitos democráticos constitucionalmente estabelecidos. Portanto, a exclusão social não é algo natural, mas inscreve-se na lógica das políticas governamentais implementadas no Brasil e na lógica da negação da participação popular democrática através de diferentes mecanismos de controle utilizados pela classe dominante (ARENDDT, 1991).

Sabemos que vivemos num país marcado por profundas desigualdades sociais, frutos da persistente política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda. Na mesma proporção, sofremos um processo de negação dos direitos sociais arduamente conquistados, na medida em que prospera a defesa de um "Estado Mínimo", que abandona o povo à sua sorte e que reduz a cidadania às liberdades civis e políticas, mantendo os privilégios de uma minoria.

A cidadania democrática pressupõe a igualdade diante da lei, a igualdade da participação política e a igualdade de condições sócio-econômicas básicas, para garantir a dignidade humana. Nesse sentido, afirma-se, como necessidade imperiosa, a organização popular, principalmente dos segmentos sociais excluídos, para fazer a legítima pressão sobre os poderes públicos.

Entendendo que a eliminação da exclusão social só pode se dar no marco do efetivo exercício da cidadania ativa, Chauí (1992), lembra que tal cidadania também exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e

na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular (orçamento participativo, consultas populares, referendos, plebiscitos, entre outros). Distingue-se, portanto, da cidadania passiva — aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor.

No entanto, já é possível observar no Brasil, em diferentes contextos de exclusão social, uma mudança acentuada no nível de participação ativa democrática. São exemplos notórios a crescente criação de organizações de luta em torno de interesses públicos de atuação como associações, sindicatos, grêmios, ligas, movimentos sociais de grande importância (Movimento dos Sem Terra - MST, Organizações Não Governamentais - ONGs, pastorais, entre outros), refletindo um crescimento constante da consciência política do povo (haja vista as recentes eleições no país, com a vitória da oposição e do Partido dos Trabalhadores-PT) e um novo entusiasmo na juventude para a participação cidadã.

Nessa dimensão, permite-se constatar que a eliminação da exclusão social implica, além de uma ação efetiva dos poderes públicos e da pressão popular, num tipo de mudança cultural de mentalidade do povo brasileiro, marcada por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois exige a revisão de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos, responsáveis em última instância, pelo modelo cultural, social e econômico do nosso país (CARVALHO, 2001).

Conclui-se, portanto, que é do projeto histórico de sociedade hegemônico, é de nossa herança histórica tão pesada e da postura alienante adotada que nasce, cresce e se reproduz a exclusão social no Brasil em suas diferentes manifestações.

Pensar na Alfabetização de adultos nestas circunstâncias é acreditar que o homem como ser responsável, como ser histórico e como ser racional não pode fugir de sua responsabilidade. O seu agir, a sua atividade deverá sempre ser caracterizada por esta marca exclusivamente sua. Mas em que, consiste,

exatamente, essa responsabilidade? Como funciona, quando e em que circunstância deixa de funcionar?

Responder por seu agir, quer dizer assumir as suas consequências, aceitar, implícita ou explicitamente, que os seus atos podem lhe ser atribuídos, numa palavra: pagar pelos seus atos.

Consideramos ainda que, o homem procura no seu agir o seu contentamento ou a sua felicidade e que o objetivo de toda a sua ação é o seu bem estar. Podemos entender como é importante a questão dos valores no agir humano e percebermos que a partir dos valores esse, avalia o seu agir e o aprova ou desaprova.

Consequentemente as leis e normas são marcadas pelo tempo e pelo espaço, pelas circunstâncias concretas em que nascem. Da mesma forma que há mudança de valores, há mudanças de leis, porque nem todas as épocas são iguais, tendo os mesmos ideais, sonhos e problemas, o próprio homem está em constante evolução.

Nesse processo de constante evolução histórica das leis, as palavras como: cidadania, direito e democracia destacam-se como elementos importantes para a constituição de uma sociedade justa e solidária e em diversos documentos que tratam sobre a Educação de Adultos, especificamente no Programa Brasil Alfabetizado, frequentemente, são utilizadas. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos focaliza esse tripé.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (V Confintea, Declaração de Hamburgo).

Em trabalho de pesquisa, Paiva (2006, p. 520) utiliza os conceitos direito e democracia, justificando esse procedimento:

Entendo que a questão da educação de adultos assume a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas, e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos, tomei como matrizes conceituais *direito* e *democracia*, admitindo que são estes os conceitos fundantes da ampliação da compreensão do que é a educação de jovens e adultos, na contemporaneidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 7º registra: *Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.* Para Paiva (2006, p. 520), o direito é [...] *frequentemente negado e em poucos momentos respeitado, em relação a todos os cidadãos.* Ainda sobre o direito, em especial à Educação de Adultos, a autora acentua:

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especialmente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos em negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negado como tempo escolar e como tempo de ser criança de milhões de brasileiros (Ibidem, p. 521).

Para Lima (2007), a prática democrática participativa possui uma dimensão educativa e pedagógica, sendo sua construção social e histórica. *A participação democrática representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico* (p. 58).

A Educação de Adultos no que diz respeito ao reconhecimento ao direito, tem experimentado avanços. O Estado brasileiro assume o dever de garantir educação para todos na Constituição de 1988 e recupera o conceito de direito público subjetivo, esquecido desde a década de 1930. Cabe às quatro esferas governamentais — municipal, estadual, distrital e federal — a responsabilidade de cumprir a determinação legal, sendo, no entanto, vital a participação da sociedade civil.

Para que o direito à educação, no entanto, seja efetivado aos jovens e adultos, é preciso clarificar o conceito do Programa, ampliando-o da perspectiva de suplência e compensação para a de educação continuada ao longo da vida. A opção por uma das concepções trará consequências diretas nas políticas públicas em prol da EJA. Ao escrever sobre as diversas dimensões da Educação de Adultos na perspectiva da educação ao longo da vida Lima (2007, p. 112) alerta:

A pós-alfabetização está longe de ser apenas uma forma de combater o “analfabetismo regressivo”; é uma ação educativa que, através de diferentes formas e com objetivos próprios da promoção da leitura pública, da formação para o mundo do trabalho, do incentivo ao prosseguimento de estudos, até a promoção do associativismo, da ecologia e do ambiente, à defesa do patrimônio, à educação do consumidor, etc. – contribui para a realização do ideal de educação permanente ou ao longo da vida.

A V Confinteia foi o solo fértil capaz de propiciar a germinação do conceito de formação de adultos como perspectiva de aprendizagem por toda a vida. Assim, não existe tempo-limite para a aprendizagem. Todo ser humano é um eterno aprendiz. E não podia ser diferente, diante da dinâmica do mundo. Para Freire (1996, p. 58), o homem é um ser inacabado, inconcluso e, assim, [...] *é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente.*

Conforme Di Pierro (2005), a abertura e a volta das eleições diretas propiciaram o início do rompimento do paradigma compensatório do ensino supletivo, havendo uma recuperação dos movimentos da educação e o desencadeamento de novas experiências de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Apesar desse avanço, conforme a autora supracitada,

Mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (p. 1118).

A visão compensatória ainda se encontra presente, em especial na alfabetização, quando governos se utilizam de campanhas com a proposta de erradicar o analfabetismo sem uma perspectiva de continuidade da aprendizagem. As campanhas atuam de modo massivo, intenso, rápido, com muita mobilização, fazendo grande alarido para em seguida depararem resultados que esboçam seu fracasso. O mais agravante é que deixam rastros nefastos na passagem. Muitos jovens e adultos acabam desanimados, cansados, sentindo-se novamente derrotados e fracassados.

Há casos surpreendentes de educandos que passaram por diversos programas e, mesmo assim, ainda se encontram sem o domínio da leitura e da escrita — salvo os que se matriculam e aparecem nas duas primeiras semanas para “ver no que dá” e após “verem que não dá”, passam a engordar os altos índices estatísticos de evasão.

Diante de um mundo globalizado em que insegurança e desigualdade são condições de agravo que atingem a todos os habitantes do planeta, anseia-se pelas respostas capazes de minimizar os males causados por essa rede de inter-relações. É nesse contexto que aparece o adulto analfabeto como um elemento capaz de contribuir para a solidificação de sociedades com um novo perfil que permita a sobrevivência da espécie humana. E qual seria o tipo de educação capaz de responder a esse desafio? Di Pierro (2005, p. 1120) responde:

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências do passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntam quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

A criação de políticas públicas de alfabetização e de continuidade deve estar conectada, no sentido de que a alfabetização seja concebida como etapa inicial de um processo mais amplo – os estudos no nível fundamental. Somente dessa maneira o direito à educação para todos será garantido, pois [...] *defender projetos de alfabetização, ou o objetivo de alfabetizar não dá conta do compromisso e do dever que o Estado brasileiro precisa ter com a EJA* (PAIVA, 2007, p. 7).

Avançando sobre os direitos, indago: o que dizer do direito à liberdade? Liberdade – dentro de uma sociedade desigual que limita, quando não aniquila, a possibilidade de ser livre – é, no mínimo, uma ilusão. “Ser culto para ser livre” – dizem os cubanos. Como ser livre, sem conhecimento? Um país que ainda convive com a dura realidade do analfabetismo em que uma parcela significativa da população ainda não tem a escrita e a leitura como instrumento de acesso ao conhecimento, sem dúvida, obstaculiza a efetivação do direito à liberdade.

Freire (1980) reporta-se à necessidade do oprimido libertar-se, com suporte na conscientização de sua realidade, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, sendo a educação uma aliada para que essa mudança ocorra. Essa libertação ultrapassa o campo cognitivo, ampliando para o terreno sociocultural, pois o ato de conhecer, além de cognitivo, é também político realizando-se em um contexto cultural.

O termo liberdade pode ser aplicado de maneira ideológica, a fim de servir a interesses de determinada esfera. Ao realizar uma reflexão acerca da Emenda Constitucional nº 14, que retira dos jovens e adultos a obrigatoriedade do cumprimento de ensino fundamental, Paiva (2007, p. 3) escreve:

[...] não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, garante-se o direito para todos, mas se deixa ao livre arbítrio, no caso de jovens e adultos não escolarizados [...].

Estaria o Estado interessado em legitimar o direito à liberdade de escolha dos cidadãos jovens e adultos? A suposta liberdade dada aos educandos, nesse caso, é usada para mascarar a falta de compromisso do Estado em oferecer educação de jovens e adultos, pois condiciona a oferta desta à sua demanda. A armadilha contida nessa falsa ideia de livre escolha é desvendada por Paiva (*op. cit.*, p. 3):

Acrescente-se que, ao imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os

sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber traz arraigado a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção.

Liberdade de escolha? É cômodo afirmar que não existe oferta por não haver procura, quando, entre outras coisas, o aumento dessa procura está associado à qualidade oferecida e à quebra dos rótulos que afastam jovens e adultos da sala de aula. A sequência encontra-se invertida, não se trata de demanda igual gerar oferta, mas oferta (de qualidade) produzir demanda.

Fasheh (2004, p. 166) também suscita uma reflexão ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como auxiliares no processo de libertação do indivíduo, porém alerta para o fato de que:

Aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre. No entanto, também acredito – e isso acontece com frequência – que há necessidade de uma pessoa alfabetizada se libertar da hegemonia e da tirania das palavras. É crucial reexaminar o conceito de alfabetização num mundo que está manchado na direção de catástrofes que são criadas principalmente por pessoas alfabetizadas – tais como poluir o ar, a terra e o oceano; controlar mentes e criar instrumentos de destruição total.

A primeira observação a ser feita, nesse sentido, é que o discurso da modernidade substituiu a crítica ao capitalismo, como tal, pela crítica ao neoliberalismo ou ao autoritarismo, como se tais fenômenos representassem uma disfunção, não uma necessidade do capital em seu movimento de autoperpetuação.

De acordo com o modo dito moderno de pensar, vivemos uma nova ordem num novo tempo, aquele da globalização, da reengenharia, da flexibilização, da racionalidade competitiva, o qual teria enterrado as ideologias e a luta de classes; no qual a liberdade de mercado conduziria à prosperidade. Com a complexificação da sociedade, o Estado, por sua vez, teria, igualmente, se transformado, perdendo seu caráter de dominação de classe e de aparelho repressivo.

A partir desta lógica, vivenciar-se-ia o fim da história, ou seja, tornar perene a ordem do capital, restando como alternativa, o aperfeiçoamento da presente ordem social, isto concebido como de possível efetivação através do aprofundamento da

democracia. O conceito de cidadania, por sua vez, fincado, desde os idos da revolução burguesa, na igualdade formal e na desigualdade real e, ocultando, precisamente, a divisão da sociedade em classes, vem coadunar-se harmonicamente, com o discurso da modernização, o qual remete à luta pela cidadania generalizada da vida social.

Assim é que prega a edificação da escola cidadã, do sindicato cidadão, dentre outros apelos indiscriminados à noção de cidadania, elegendo ademais, a negociação, o entendimento, a parceria e o consenso, como estratégias de conquista da pretensa condição de cidadão.

Não se pode deixar de apontar, então que, desqualificando o confronto e pregando a possibilidade de conquista dos direitos sociais básicos através da colaboração de classes, a apologia à cidadania joga um papel de cobertura ideológica, para os conflitos de classe que atravessam a sociedade.

Na melhor das hipóteses, cidadania e democracia sintetizam a forma da liberdade configurando-se, então como conceitos de grande significado para os trabalhadores, (e muito bem apropriados pelos representantes do capital, diga-se de passagem), devendo, porém serem superados, substituídos pelo ideal mais amplo da justiça social, da liberdade e da emancipação humana plena.

Nessa dimensão há pretensão de caracterizar a história no processo de construção da cidadania contextualizada em um dos seus temas mais interessantes e envolventes — a alfabetização de adultos.

Embora já tenhamos discutido em contextos anteriores algumas hipóteses a serem investigadas no decorrer desse estudo é também importante entender que esse contexto, também considera o ensino como prática social viva, construída com experiências e saber didático do alfabetizando e alfabetizador, de modo a possibilitar a clarificação dos rumos para um avanço no processo de alfabetização de adulto, de caráter regional/institucional.

No entendimento sobre a prática de formação do docente construída no seu cotidiano é importante uma investigação da prática pedagógica e didática do docente. Até que ponto o ensino, a partir da prática de formação real do docente e do discente, tem contribuído para a aprendizagem do analfabeto adulto? O que

limita e possibilita a prática de formação do docente, alfabetizador de adultos, no Programa Brasil Alfabetizado? Até que ponto a prática de formação docente contribui para reflexão dos valores culturais na sua prática cotidiana? A condição de vida do alfabetizador interfere no processo de sua aprendizagem? São considerações que necessitam ser investigadas em interação com as normatizações do programa, especificamente com relação ao artigo 10, da resolução e a prática do alfabetizando e alfabetizador.

A normatização é uma das condições de organização do programa quanto a sua funcionalidade: com relação à carga horária total existem três possibilidades: a) seis meses de duração, com duzentas e quarenta horas aula; b) sete meses de duração, com duzentos e oitenta horas aula; c) oito meses de duração, com carga horária de 320 horas aula. Sendo 04 dias por semana. Considera, ainda, o valor de uma bolsa para o alfabetizador e um valor de bolsa para coordenador.

O artigo quinto deixa escrito, nas suas entrelinhas, que deve ser selecionado material didático, no caso, o livro pra o uso do alfabetizando e do alfabetizador, bem como o material pedagógico suficiente para o desempenho da aprendizagem do alfabetizando, formação inicial dos alfabetizadores e, também, formação continuada dos mesmos; são pontos que devem estar atrelados ao plano plurianual, instituído pelo Ministério para os estados e municípios que aderiram ao Programa Brasil Alfabetizado instituído pela EJA.

Esse discurso acima requer aprofundamento, pois para conhecer, se faz necessário atrelar o problema dessa pesquisa referenciando a prática de formação do docente alfabetizador de adultos através do Programa Brasil Alfabetizado, bem como o seu contexto histórico, político, social e econômico visto anteriormente e o estudo da cidadania como direito e democracia, estabelecido pela normatização do Programa Brasil Alfabetizado,

Tratando-se, no entanto, de um público vulnerável, como é o analfabeto adulto, pensamos investigar esse campo como proposta deste estudo, especificamente os adultos analfabetos do Estado do Ceará em uma compreensão que vai além do ato de aprender a ler e escrever, mas com o mínimo indispensável a uma vida digna de cidadão não alienado dos seus direitos.

Nessa dimensão do indispensável a uma vida digna, descrever-se-á esse fato histórico: um bravo jangadeiro que aprendeu nas escolas cearenses, chamado Dragão do Mar, o qual conclamou seus companheiros a não mais transportarem escravos em suas embarcações, assim dizendo: *Nossas jangadas devem carregar os peixes do mar, fruto do nosso trabalho, e não irmãos acorrentados*. A essa conclamação o povo teria respondido: *No porto do Ceará não se embarcam mais escravos*. O movimento contra a escravidão em nossas terras culminaria com a abolição, em 25 de março de 1884, na cidade de Acarape – antecipando em alguns anos os acontecimentos do restante do país, em 13 de maio de 1888.

Na fala de Sérgio Buarque, referendando o expressar da escravatura do saber, define o analfabetismo como um dos mais graves problemas no Brasil e envergonha os governantes. É, sem dúvida, um chamamento que necessita de um tratamento sério e comprometido com as políticas definidas em âmbito nacional.

Baseado na resolução mencionada anteriormente proposta do FNDE, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação Básica do Estado – SEDUC, em parceria com universidades, prefeituras municipais, instituições governamentais e não governamentais, estabeleceu também suas metas para o Programa Brasil Alfabetizado, de acordo com o programa nacional, erradicar 100% do analfabetismo da população de 15 anos ou mais, até o ano de 2015. Na primeira etapa do Projeto, de 2003 a 2006, a perspectiva foi atender 150 mil alfabetizando, correspondendo a 12,5% do total de analfabetos de todo o Estado do Ceará. Esse dado alarmante confirma o que diz Paulo Freire:

Se o analfabetismo vem crescendo assustadoramente entre nós, mesmo com o avanço industrial e conseqüente urbanização — quando a atividade produtiva estaria a exigir não só a alfabetização, mas também maior escolarização — tal fenômeno tem explicação determinada pelos fatores históricos estudados no período de Colônia, Império e Primeira República (FREIRE, 1989, p. 14).

Procurando entender esse fenômeno, suas causas e implicações, percebemos as suas relações com o político e o econômico de cada época histórica. Chega-se, também, ao aspecto ideológico:

Determinado pelos primeiros aspectos, porque esse foi e ainda é o elemento capaz de viabilizar a exclusão da maior parte da população dos bens produzidos. Estes, sendo historicamente apropriados e consumidos por poucos, foram gerando uma sociedade não igualitária na qual os dominados quase sempre recebem tão somente aquilo que lhes referenda a condição de excluídos, de marginalizados e de analfabetos (FREIRE, 1989, p.14).

A exclusão, caracterizada no nosso contexto, à qual estão expostos os menos favorecidos ou desprovidos do saber, tem como causa a escravatura. São raízes que floresceram dentro da história, sem seus ajustes concretos, pois como se sabe são valores que foram formados sem o pensar real e totalitário e construíram uma sociedade de desigualdades, seja no saber sem oportunidade igualitária, bem como em outros espaços: social, político e econômico.

Dessa forma, pode-se perceber que as causas discutidas neste contexto influenciaram o crescimento do analfabetismo no Brasil, especificamente no Estado do Ceará, com marcas profundas, consideradas escravidão do saber ler e escrever e interpretar. São, portanto, oportunidades que não foram permitidas aos excluídos, adultos analfabetos, de quem trata essa discussão.

Nessa percepção, nascem no Estado do Ceará idéias mais sedimentadas que propõem a necessidade, simbolicamente expressada, de uma segunda abolição da escravatura que se constitui com novas práticas metodológicas do docente para com o discente. Pesquisas já estão sendo realizadas de modo a clarificar novos caminhos que possam contribuir com as políticas públicas definidas a nível nacional, estadual e municipal.

Contextualizando a última década, o Programa estabelecido pelo governo federal, Brasil Alfabetizado, expressa uma ação inédita de combate ao analfabetismo. O objetivo dessa política em torno da alfabetização de adultos é considerar a qualidade da aprendizagem, incorporando hábitos de leituras e escritas, bem como conhecimento básico no cotidiano e a criticidade no olhar dos fatos que repercutem na vida do cidadão.

Percebe-se, assim, a preocupação dos governos nos níveis Federal, Estadual e Municipal em abolir a imagem simbólica, expressa nesse estudo como

abolição da segunda escravatura no Brasil e, especificamente no Ceará, que se renovou com marcas e valores oriundos de histórias concebidas ao longo dos tempos. Mas como diz Joaquim Nabuco (apud Dantas 2001) expresso em sua pesquisa, é necessária uma educação viril e séria, para superar o tamanho cativo de séculos passados. Permite dizer que, pensar no homem analfabeto é pensar em buscar uma educação forte, vigorosa e comprometida, dentro de uma dimensão totalitária e conceba o processo cidadania, democracia e o direito importante e necessário na alfabetização de adultos.

Esse entendimento esclarece a necessidade de saber que a cidadania na alfabetização de adultos constrói um vínculo com a prática de formação do docente alfabetizador de adulto, inseridas na resolução do FNDE e como referencial para o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Ceará.

O Ceará, através do Governo Estadual, estabelece relação com parceiros do Programa; encontra-se a Secretaria de Educação do Ceará atuando junto às Secretarias Municipais de Educação e universidades, em especial, a Universidade Estadual do Ceará, que coordenou salas de alfabetização de adultos em diversos municípios do Estado do Ceará, até meados de 2008.

Em 2009, a Universidade Estadual do Ceará, em reunião consolidada com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, baseado na resolução do FNDE, passou a não mais assumir salas de aula, ficando responsável somente pelas capacitações previstas no Programa Brasil Alfabetizado, ou seja, formação inicial dos alfabetizadores. Pensamos que essa discussão favorece uma melhor compreensão de como se desenvolve, atualmente, no Ceará o Programa Brasil Alfabetizado.

2.3.1 Do Programa Brasil Alfabetizado para o Programa Alfabetização e Cidadania

O Estado do Ceará, através do Governo Estadual, se insere no Programa Brasil Alfabetizado, passando a ser conhecido como Alfabetização e Cidadania, que favoreceu a concepção de combate ao analfabetismo, ideia de abolição trazida pelo Ministro da Educação, na época, Cristóvão Buarque e foi abraçada pelo então governador Lúcio Alcântara no seu mandato como governador do Ceará. Em um de seus discursos realizados em solenidade do Programa, afirmou que o Ceará seria pioneiro na eliminação do analfabetismo, assim como o foi na abolição da escravidão em 25 de março de 1884.

Passado o período de mandato do ex-governador Lúcio Alcântara, os dados estatísticos não convergem para essa realidade, fato que pode ser comprovado ao se analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios realizada pelo PNAD (Anexo A).

Embora o gráfico 1 (Anexo A) indique uma queda na taxa de analfabetismo no período, considerado tanto no Nordeste, como Ceará, e na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Pode-se ainda observar que a taxa de analfabetismo no Estado do Ceará representa o dobro da média nacional, apresentando no período de 2002 a 2005 uma estabilidade, em contraste com as taxas do Brasil e Nordeste, que apresentaram uma tendência de queda. Em 2005, especificamente, registra-se uma elevação do analfabetismo no Ceará e na Região Metropolitana de Fortaleza -RMF, em relação a 2004.

Esses dados surpreendem, já que os governos Federal e Estadual desenvolvem programas de alfabetização de jovens e adultos, com significativos recursos financeiros, tendo como carro-chefe o Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com o jornal *Estado de São Paulo* publicado no dia 1º de abril de 2007, até 2006, o programa já havia gasto R\$ 750 milhões, tentando alfabetizar 7,3 milhões de brasileiros.

Entretanto a estrutura e operacionalização do Projeto Alfabetização é Cidadania fez-se em consonância com as resoluções do Programa Brasil Alfabetizado. Assim, as orientações e diretrizes nacionais foram referenciais para o

projeto em âmbito estadual. Para perceber um efeito mais orientador de como se encontrava o desempenho do programa Brasil Alfabetizado no Estado do Ceará, foi necessário considerar o estudo dos indicadores sociais do Ceará do ano 2007, constituídos pelo Instituto de Pesquisa do Estado do Ceará - IPECE, com informações coletadas pela pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estabelecido através de dados comparativos, que evidenciam evoluções nos indicadores sociais referenciando Ceará, Nordeste e Brasil⁴.

Não se pretende, portanto, mostrar uma análise dos indicadores, mas focalizar avanços na área de educação, especificamente da taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, através dos dados pesquisados pelo IBGE, PNAD e IPECE no período 2002 a 2007, no estado do Ceará, embora já se tenha mostrado nessa discussão através do Gráfico 1 (Anexo A), o período de 2002 a 2005.

Conforme indica o Gráfico 2 (Anexo B), a taxa de analfabetismo vem evidenciando uma tendência de queda no período entre 2002 e 2007, no Brasil, Nordeste, Ceará e na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). O Nordeste e o Ceará, entretanto, ainda apresentam taxas entre 19% e 20%, quase duas vezes a taxa do Brasil e da RMF. Essa inferioridade da taxa da RMF em relação à taxa do Ceará pode estar refletindo a característica territorial do analfabetismo, a taxa de

⁴ Não é objeto desta pesquisa fazer análise de indicadores, explicitamos assim indicadores em anexo, apenas como visualização dos vinte e um indicadores pesquisados pelos institutos citados. No entanto ressaltamos dentre esses indicadores a taxa de analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais). Os gráficos propostos (Anexo I) são construídos a partir dos 21 indicadores (Anexo II). Grau de urbanização (↑); Proporção de domicílios com abastecimento de água regular (↑); Proporção de domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (↑); Taxa de mortalidade infantil (↓); Esperança de vida ao nascer (↑); Taxa de analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais) (↓); Porcentagem de analfabetismo funcional entre adultos (↓); Escolaridade média de adultos (em anos de estudo) (↑); Percentual da população adulta com pelo menos o 2º grau completo (↑); Percentual da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o 1º grau completo (↑); Percentual da população (com 25 anos ou mais) com nível superior completo (↑); Porcentagem da população ocupada sem rendimentos (↓); Porcentagem da população ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos (↑); Índice de Gini (↓); Razão entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres da população (↓); Proporção da renda apropriada pelos 50% mais pobres (↑); Proporção da renda apropriada pelas pessoas 1% mais ricas (↓); Renda domiciliar *per capita* real (↑); Renda domiciliar *per capita* real dos 40% mais pobres (↑); Proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza (↓); Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (↓).

analfabetismo na zona rural cearense é de 33%, enquanto, na zona urbana é de 15%.

O Estado do Ceará apresentou a maior queda na taxa de analfabetismo, numa análise de longo prazo, entre 1992 e 2007, quase 45%, isso, segundo o IBGE/PNAD, sinaliza a efetividade dos programas de combate ao analfabetismo que vêm sendo realizados no Estado.

Considerando a taxa de analfabetismo por idade, apresentada no Gráfico 4 (Anexo D), é possível observar que a proporção de pessoas analfabetas é bem menor nas faixas etárias relacionadas à educação formal, elevando-se quando se considera as faixas etárias relacionadas ao mercado de trabalho. É interessante observar que até a faixa de 20 anos, as proporções de pessoas analfabetas são bastante próximas em todas as regiões analisadas. No entanto, quando se considera idades mais avançadas, o Estado do Ceará e a Região Nordeste apresentam taxas de analfabetismo bem mais elevadas que a média brasileira e a verificada na Região Metropolitana de Fortaleza.

Embora se perceba, através da pesquisa dos institutos citados, a diminuição da taxa de analfabetismo no Ceará, ainda podemos observar que os resultados preocupam a todos aqueles que desejam um país, estados e municípios livres de tamanha escravatura, resultado de uma longa história explicitada no contexto desta pesquisa. Nesta compreensão é que propomos uma análise da prática de formação do docente alfabetizador de adultos, numa trajetória constituída por políticas de educação de adultos.

3 O DOCENTE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

As políticas de formação do docente alfabetizador de adultos estão contextualizadas nas diferentes tendências que essa formação assume. Analisamos, nesse contexto, as influências e as colaborações de várias entidades e fóruns ocorridos no Brasil. Também destacamos dentre os colaboradores, associações dos professores, que realizaram encontros para discutir a formação dos professores com debates educacionais que giram em torno da qualidade do ensino, capacitação e formação contínua, dentre outros que, acreditamos ajudar na realização deste entendimento.

Procuramos também trilhar caminhos que nos permitissem trazer mais luz à compreensão que permeia a formação do docente, com uma dimensão teórica que reflete pensamentos dos autores em uma prática de formação contínua no processo de construção, visando uma melhor aprendizagem.

É nesse contexto que se insere o docente alfabetizador de adultos do Programa Brasil Alfabetizado, que através do fortalecimento profissional proveniente das discussões acima mencionadas, possibilita observarmos avanços, emergindo de ações de formação do docente, no que diz respeito ao atendimento das reais necessidades dos alfabetizados no processo de aprendizagem. Embora ocorra contradição na concepção de atender a real necessidade do alfabetizando, percebe-se, ainda, que os avanços tenham despertado no professor o interesse pelas novas exigências do contexto, ou seja, a busca de conhecimento.

Na perspectiva de relacionar a formação do docente alfabetizador de adultos ao contexto que reflete a ação no Estado do Ceará, foi necessário compreendermos questões que definiram as ações de intenção para formação do professor alfabetizador de adultos analfabetos. Nesse sentido, a discussão entra em consonância com a resolução 2007/2008, bem como análise de textos de autores que permitem refletir e contextualizar como procedem as ações de formação no Estado do Ceará. Buscamos entender a valorização dos saberes dos docentes em um estudo que reflete e analisa o processo de construção de saberes, contribuindo

para uma ação mais eficaz em uma compreensão dos limites para a prática de formação do docente.

Examinando o tema, desse ponto de vista, constatamos que a política de formação localiza-se em terrenos que agregam saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, bem como abarcam reflexões sobre os tipos de formação, inicial continuada, treinamentos e capacitação, dentre outros. Todo esse entendimento contribuirá para a discussão da formação do docente alfabetizador de adultos.

3.1 Breve panorama da formação e prática do docente alfabetizador no Brasil

A formação docente, na década de 1970, foi marcada pelo tecnicismo educacional, período em que estados e municípios passaram a elaborar programas e cursos de reciclagem, capacitações e qualificação para os professores. A força do sistema econômico contribuiu para a projeção de profissionais capazes de operar máquinas, conseqüentemente o sistema educacional projeta um novo perfil profissional. É um momento de ofertas de cursos e treinamentos destinados aos profissionais da educação, impulsionados por ideologias governamentais, nas quais percebemos uma descontinuidade e uma proposta que não condiz com a realidade. Lima (2001, p.40) relata:

O tecnicismo educacional da década de 1970 teve como grandes mediadores os cursos e treinamentos que, mesmo realizados de forma esporádica e descontínua, estiveram a serviço da ideologia e da política educacional vigente, bem como dos mecanismos viabilizadores dessa tendência pedagógica. As técnicas de trabalho em grupo, os instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação, somados aos recursos, instrumentais e regras operacionais, estiveram na pauta desses cursos para os quais os educadores eram convocados.

Na década de 1980, os professores concebem um nível mais crítico com relação às modas e aos modismos. Percebe-se que os espaços para discussões vão se tornando cheios de conhecimento e as experiências cotidianas não comportam tamanha contraditoriedade por parte de um modelo universal que expõe suas idéias sem contextualizar ou refletir as diferenças territoriais.

As idéias da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura - UNESCO, organismo internacional, acerca da formação de professor, como educação permanente, na década de 1980 favoreceu uma reflexão sobre a necessidade do preparo do docente e do cuidado permanente com sua formação. Partindo do princípio das idéias da UNESCO, que são universalizadas, há necessidade de repensar a formação de professores no país, no contexto territorial, pois, é um momento histórico em que a educação brasileira busca novo perfil do profissional professor.

George & Saviani (1998, p. 5), afirmam que, para o Brasil, particularmente, olhar a experiência internacional pode ajudar a situar, sob nova luz, velhos problemas que afetam a formação de professores, há décadas objeto de muitos debates. Concordamos com ambos os autores, pois percebemos como a contribuição é valiosa no que se refere à experiência internacional, ao ponto de impulsionar os professores a criarem espaços para as discussões sistematizadas, contribuindo para o avanço na formação do professor, de acordo com o contexto onde está inserido.

Começa a acontecer a expansão dos cursos para professores que envolvem a pesquisa. A evolução dessas questões faz também surgir associações como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) que realizavam encontros como a CBE (Conferência Brasileira de Educação), em 1980, constituída por docentes das melhores universidades brasileiras, bem como, grandes encontros que também discutiram sobre a formação dos professores como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino) e o CONED (Congresso Nacional de Educação).

Os programas de formação em serviço, capacitações, e outros cursos continuam a acontecer nos anos seguintes. No entanto, foi a partir desses movimentos críticos, desenvolvidos nos anos 80, que foi possível chegar, juntamente com estudiosos de outros países, à idéia de formação continuada (educação inicial e continuada) no Brasil, pois como afirma Lima:

A formação contínua, ainda hoje, acumula os resquícios das várias tendências vivenciadas, podendo situar-se em duas vertentes:

- a) da atualização, da requalificação para atender às propostas mudancistas e para adequar o professor às novas necessidades de mercado;
- b) da formação contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional (LIMA, 2001, p. 41).

Nesse permear dos movimentos dos professores, os encontros, suas articulações e discussões foram e são marcas que favoreceram o avanço da história na formação dos docentes de educação de adultos, concepção pedagógica em que se inserem esses profissionais.

No entanto, é possível compreender que o acima mencionado faz parte dos problemas ligados à modalidade da Educação de Adultos à disposição daqueles que tem na educação um instrumento importante para a consecução de uma prática de formação docente, voltada para a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa.

Discutir esse assunto com outros pesquisadores evidencia e esclarece pontos, tornam-se mais seguras as discussões relativas ao profissional professor, especificamente professor alfabetizador de adultos do programa Brasil Alfabetizado. Muitas idéias, portanto, podem e necessitam ser repensadas através de uma reflexão didática.

Nesse direcionamento, a partir do qual se reflete sobre a concepção de alfabetização, a pedagogia e a lingüística sofrem influências marcantes que, conseqüentemente, se espraiam nas práticas pedagógicas. Novos referenciais marcaram a efervescência política das décadas de 1980 e 1990 e trouxeram significativas contribuições para a educação de adultos. Pesquisadores e educadores, ao avaliarem as propostas e práticas em desenvolvimento, anunciam a inclusão de novos referenciais. Esses novos referenciais têm variado entre as formulações e indicações das contribuições da psicogênese da Língua Escrita e da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994).

A Psicogênese da língua escrita concebe a alfabetização como um processo de apropriação de um sistema de representação da realidade: a linguagem escrita, cuja função primordial e original é, no caso das escritas alfabéticas, representar as diferenças entre significados. Além de delimitar o objeto de estudo da alfabetização e definir claramente o seu objetivo, a psicogênese muda radicalmente a forma de ver

o aluno, o sistema de escrita, o papel da aprendizagem e, por conseguinte, todo o processo de alfabetização.

Ao assumir o referencial vygotskyano, toma-se a linguagem escrita como o conteúdo básico da alfabetização. Vygotsky defende ser a escrita não um código de transcrição da via oral, mas um sistema de representação da realidade. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização na formação contínua do docente requer um entendimento do sujeito, de sua gênese histórico-cultural, de seus processos de desenvolvimento psicológico, que possibilitam ao homem a transformação dos componentes naturais, biológicos, em comportamentos superiores ou culturais.

Vygotsky vê no aprendizado da linguagem escrita, considerando-a como um dos sistemas de signos fundamentais, um dos caminhos para despertá-lo de "zonas de desenvolvimento proximais" do sujeito, as quais conseqüentemente, o levam ao desenvolvimento de outras funções mais complexas, definidas por ele como culturais. Essas concepções favorecem, no contexto da EJA, especificamente na formação do docente alfabetizador de adultos, quando se considera o letramento como forma ampla de aprendizagem.

É interessante, ainda, perceber que a diferença entre alfabetizar e letrar são concepções de aprendizagem que necessitam de compreensão do docente. Nessa perspectiva, compreendemos que a alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever (decodificação). Por conseguinte, o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas interpretar, compreender, cultivar e exercer as práticas sociais decorrentes da linguagem (letramento).

Essa discussão explicitada fortalece a questão da formação do docente e permite dizer ainda que o letrar e o alfabetizar são ações distintas em sua essência, mais se faz necessário uma harmonia entre ambas: na ação de alfabetizar, no aprender a ler e a escrever (decodificar), no letramento se faz necessário compreender a leitura, a escrita de textos e seus usos, de modo que se tornem os educandos cidadãos crítico-autônomo-participativos.

Dentre as diversas concepções de alfabetização que também favorecem a formação do docente alfabetizador de adultos podemos destacar:

Alfabetizar-se é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade. Quando se trata do adulto, a técnica que proponho é a consequência natural da tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita, ele exerce a plena cidadania (FREIRE, 1990, p. 12).

Essa concepção propõe no entendimento da formação do docente, desenvolver a alfabetização no interior de um processo mais amplo de conscientização fluida das atividades educativas e de uma atuação política intrínseca aos trabalhos vivenciados por uma massa de adultos analfabetos. Nesta proporção percebe-se que o processo de alfabetizar é, antes de tudo, uma constante que vai além do só aprender a ler e escrever.

Busca-se nessa mesma linha de entendimento Ferreiro (1990), ao destacar que, temos de alfabetizar para dar ao homem do povo sua palavra, para que ele possa escrevê-la, para ajudá-lo a não destruir seu discurso em troca de um discurso escolar estereotipado. Mas isso não é o mesmo que saber desenhar letras ou saber pronunciar palavras que não se entende. É o direito de apropriar-se da língua escrita em toda sua complexidade, o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras.

Concordando com esse pensamento, pois é idéia nesse estudo de formação do docente do Programa Brasil Alfabetizado discutir os caminhos que possam facilitar o entendimento de que no processo de formação, seja ele contínuo ou inicial, requer atitudes de tomada de consciência de que a transformação destas práticas obriga a redefinir o papel do professor, bem como a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula.

Essas concepções visam, nessa discussão, abrir horizontes de forma que se compreenda que ser alfabetizador não é somente ensinar as letras, mas é um processo que vai além, como diz Soares (1990, p. 16).

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instru-

mento na luta pela conquista da cidadania plena. Analfabeto é aquele que não usufrui do mundo da escrita, por não ter as habilidades ou por tê-las, mas não usá-las, por não poder ou não querer fazê-la.

Permite dizer que, baseado nesta teoria, o autor mencionado propõe, não só o vislumbre de um mundo novo de informações, mas favoreçam, na dimensão global da construção do conhecimento, novas conquistas, tanto no nível pessoal como no nível cultural.

Dentre as ações discutidas permite definir que quanto mais letrado for o alfabetizador, e quanto mais embasamento teórico e prático ele tiver a sua disposição, mais condições terá de proporcionar uma boa alfabetização para os adultos, como também uma formação voltada a novas metodologias específicas e conhecimentos didáticos para o seu pronto envolvimento no universo das práticas e saberes no âmbito da sala de aula. Isso implica o conhecimento segundo o qual a prática de alfabetização de adultos requer domínio do exercício do ensino e das aulas ministradas.

Neste contexto, preparar o alfabetizador para assumir o papel de educador é provê-lo de subsídios teórico-prático-metodológicos, levando-o a refletir sobre as responsabilidades inerentes à sua tarefa, interagir, trocar experiências com outros companheiros e aprender, no contexto geral do ensinar e do aprender, a planejar e dinamizar suas aulas.

Nesse aspecto são priorizadas as dinâmicas de grupo, considerando o propósito de promover integração, socialização e motivação dos participantes. Além disso, conhecer é saber manusear os jogos pedagógicos, enfatizando o estímulo direcionado ao desenvolvimento cognitivo lógico, estimulando o desafio de exercitar habilidades para as práticas cotidianas. As oficinas pedagógicas são outro tipo de recurso didático, consideradas como situações de ensino/aprendizagem, nas quais os conteúdos trabalhados e as orientações didáticas são vivenciados no contexto prático, com possibilidade de promover a participação e a autonomia dos alfabetizadores na sala de aula.

Nóvoa (1988) explica ser papel do educador ajudar e orientar os educandos a questionar a realidade e problematizá-la, a desocultá-la, através do desenvolvimento da construção do conhecimento e do espírito crítico.

Cabe assinalar a importância de conceber a alfabetização como um processo, que tem início muito antes do acesso à escola, porque conhecimentos acumulados nas interações com os diversos grupos sociais, dos quais os alunos fazem parte, devem ser o referencial a nortear o seu trabalho de alfabetizador.

Para a ação na sala de aula é primordial iniciar o trabalho partindo de um diagnóstico, tendo como referência a compreensão de como os alfabetizandos adquirem ou manuseiam os mecanismos da língua escrita, através da reflexão sobre a própria escrita, formulando hipóteses e confrontando-as com a escrita convencional. Compreendemos que o docente, assumindo essa postura pedagógica, terá condições para oferecer aos seus alunos um ambiente adequado para realização de um trabalho capaz de ensejar debates e intercâmbios de experiências, favorecendo o processo de aprendizagem.

Pimenta (2000) define a necessidade de construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores, no sentido das transformações das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes. Nessa dimensão, percebemos a importância de construir saberes que possam facilitar a aprendizagem viva real e concreta.

É importante, no entanto, compreender que na construção do saber a aprendizagem é fortalecida, sendo necessário considerar que cada pessoa tem seu próprio ritmo de aprendizagem e fatores determinantes que possibilitam um processo educativo eficiente, no qual é fundamental o respeito há esse tempo e limite de aprendizagem, assim como a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos.

Baseados nessa premissa podemos dizer que a formação do educador alfabetizador de adultos é resultado de condições históricas e, também, fruto de um processo de reflexão da própria prática e teoria. Nessa dimensão, passamos a discutir esse tema buscando através de um processo de aprendizagem coletiva, compreender a importância da prática de formação docente.

O processo coletivo em discussão implica troca de experiências na formação do professor, fundamentados em teorias, vivências e práticas. Nega, então, a prática do cada um por si.

Ao conceber o educador como um dos sujeitos do processo pedagógico, se rejeita a identificação do mesmo como mero executor de um modelo pedagógico imposto como receituários prontos e se resgata a identidade profissional do educador como ser capaz de participar da construção coletiva da proposta político-pedagógica, assumi-la conscientemente e concretizá-la com autonomia e criatividade própria, junto aos seus educandos.

Discute-se, ainda, neste caminho de formação do docente alfabetizador de adultos, a proposta de encontro grupal e periódico de educadores, visto ser um espaço para o debate vivo, para pensar a prática, rever pressupostos, socializar descobertas, certezas, sucessos, como também indagações, inquietações, dificuldades e buscar os subsídios de que se necessita, portanto não deve se tornar o momento privilegiado ou monopolizador de uma autoridade central que faz comunicados aos seus subordinados. Cada encontro grupal é parte de um processo seqüencial, sistematizado.

Nessa dimensão, é tarefa do profissional educador a apropriação da capacidade de pensar a própria prática, teorizar sobre ela, decidir sobre quais atividades didáticas são mais adequadas para provocar a ampliação do conhecimento do educando, observar as reações afetivas, cognitivas e ideológicas do educando, registrar as ocorrências significativas da sala de aula, replanejar e dar seqüência às suas aulas e avaliar constantemente, tanto o avanço do educando quanto seu próprio trabalho, enquanto educador.

Ainda se tratando do educador em sua formação discutimos, desde a sua participação na vida social, passando pela participação nas organizações do docente e nos encontros grupais de educadores, onde resgata a sua palavra, onde confronta a sua prática profissional com a dos demais educadores, onde pensa a sua prática em relação a um referencial teórico selecionado, mas em primeira instância, a formação do educador se dá em sala de aula, na medida em que vai superando ingenuidades iniciais e vai conquistando maior segurança e maturidade,

ao assumir o seu papel docente: o de possibilitar o processo de construção e reconstrução do conhecimento pelo educando.

Interagindo com essas concepções nos reportamos à formação do docente alfabetizador de adultos do Brasil Alfabetizado e refletimos também sobre a exigência do perfil do profissional professor para esse contexto, que demanda o conhecimento como fruto de interação sobre o saber teórico e prático do docente. Nesta perspectiva, observa-se que a exigência desse profissional qualificado se formaliza pela própria evolução do contexto. Esta é, portanto, uma dimensão dialética, que segundo Lima (2001) ocorre no movimento de articulação, realizada entre a continuidade da formação e o trabalho do professor.

Nessa linha de pensamento, os educadores na sua formação, articulada com o seu trabalho, buscam conhecer a história de famílias da zona rural que migraram para os centros urbanos, bem como as famílias dos centros urbanos que também não sabem ler e nem escrever, diante desta realidade, o analfabetismo passou a ser reconhecido como problema. Melhorar o padrão de vida do homem analfabeto com conhecimento é antes de tudo internalizar a teia dos saberes, é proposta da formação contínua na alfabetização de adultos.

Nessa perspectiva, o mercado de trabalho vem exigindo mais conhecimentos e habilidades dos professores. Essa realidade tem sido responsável por um desenvolvimento de formação contínua de qualificação do profissional professor alfabetizador de adultos. É, dessa forma, uma necessidade primordial, pois à medida que a sociedade se desenvolve, novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades.

Se por um lado, a educação tem assumido novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade, por outro, a educação é a responsável pelo crescimento social, pois à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes. E, com isso, vão melhorando as condições de higiene, de alimentação, de saúde, de segurança e de satisfação pessoal. Enfim, a educação possibilita o

desenvolvimento da sociedade. Segundo Fasheh (1999, p. 166) *aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre.*

Sabe-se que a educação é o instrumento que vai permitir às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-as para competirem no mercado de trabalho bem como para reconhecerem seus direitos.

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2000).

Na concepção do autor, percebe-se que é necessária uma valorização do homem na sociedade. Trazendo essa discussão para o estudo da formação do docente alfabetizador de adultos, a valorização do homem ou mulher analfabeto adulto constitui-se, ainda, de um paradigma preconceituoso por parte da sociedade ou do próprio ser envolvido no processo, que endossa a idéia de que a partir de certa idade, já é tarde para se estudar.

Contudo, há histórias de vida que têm mostrado justamente o contrário: a garantia da educação de qualidade para adultos tem permitido mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas possibilidades profissionais, permitindo mudança na vida de todas as pessoas, independentemente da idade ou classe social. Estudar pode não resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história.

Essas concepções fazem parte da formação do docente, pois é preciso refletir sobre tais histórias e ter conhecimento das mesmas, pois são fatos como o exposto acima que contribuirão como enriquecimento da formação do professor.

Nessa discussão, podemos observar que o comprometimento com a qualidade do trabalho realizado é constante preocupação pedagógica de todos aqueles que vêem a necessidade de um maior envolvimento com a causa formação

do docente. Esse fator traz à tona o papel das universidades como instituições imprescindíveis no tocante a essa questão.

Nesse direcionamento a resolução do FNDE 007 de 24.04-2007, tendo como referência o decreto 6093, que dispõe sobre toda a existência do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização de EJA, na idade de 15 anos ou mais, prioriza a contratação das instituições de nível superior pelos seus partícipes, mas também abre precedentes para a participação de empresas privadas e instituições sem fins lucrativos. O artigo oitavo da resolução dispõe sobre os critérios e condições com experiência comprovada das instituições no processo de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado e ao critério de formação do docente. Exige, ainda, um plano plurianual que, de acordo com o artigo sexto da resolução, determina que cada instituição que aderir ao programa deve respeitar o processo de culturalidade de cada um, sem perder de vista o grande foco da questão, o saber ler e escrever e o processo de inclusão social.

Compreender que a experiência pedagógica das instituições que irão aderir ao Programa Brasil Alfabetizado na formação do docente é uma exigência existente na resolução do FNDE, é perceber que as Instituições de Ensino Superior - IES têm capilaridade para assumir esta responsabilidade com mais segurança, pois como se sabe a pesquisa é a espinha dorsal das IES.

Nesse caminho, o tema seguinte discutirá especificamente a formação do docente e as ações contextualizadas no Estado do Ceará. Portanto há necessidade de compreender dentro da especificidade territorial como procede a formação do docente e suas ações. Requer clarificação das idéias com a finalidade de entender o foco dessa pesquisa, ou seja, os limites das práticas de formação do docente no Programa Brasil Alfabetizado.

3.2 Dimensão contextualizada da formação do docente no estado do Ceará

A formação do docente alfabetizador de adultos no Estado do Ceará perpassa o Governo Federal, Estadual e Municipal. Esse último quando faz sua adesão direta com o governo Federal. Especificamente são as Secretarias de Educação as responsáveis, como eixo de descentralização, pela supervisão das ações de que tratam as políticas de educação de adultos. Às IES cabe a função de formadoras do docente, seja esta formação inicial ou continuada.

Dessa forma, destacamos aqui a Universidade Estadual do Ceará como responsável pela função formadora. Para suprir as despesas com a formação do docente, a Secretaria de Educação do Estado tem também como função, repassar os recursos oriundos do FNDE para a Universidade Estadual do Ceará, provir despesas com formação inicial e continuada para com professores e também para suprir a necessidade de material a ser utilizado pelas parceiras que fazem suas adesões junto à UECE. As parceiras são municípios do Estado do Ceará que se propuseram a ser incluídos no plano plurianual elaborado como instrumento de implementação das ações no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, em períodos que antecederam 2008, ou seja, com marco histórico no início de 2003 até a penúltima Resolução do ano 2007, com sua duração até dezembro 2008.

A formação do docente, promovida pelo Estado do Ceará, está em consonância com a Resolução que regulamenta o programa de educação de jovens e adultos - EJA e que desenvolve ações que contribuem para a constante ampliação e atualização dos conhecimentos, garantindo a formação do docente.

Faz necessário, portanto, iniciar essa discussão expressada no parágrafo anterior, com as questões: em que contexto ocorreu a formação do docente alfabetizador de adultos? Esclarecendo, dessa forma, que não é intenção desse estudo analisar o programa Brasil Alfabetizado, mas expressar nesse início como local da sustentabilidade da formação do docente. Para melhor compreender essa discussão, a última resolução do FNDE 2007, 2008 estabelece funções para as instituições que aderiram ao Programa Brasil Alfabetizado, dentro das modalidades previstas nos artigos abaixo relacionados, bem como o processo de organização da

formação dos professores que ampliaram e atualizaram os seus conhecimentos, garantindo o exercício do magistério nesta modalidade.

É, também, importante visualizar e compreender como são definidas as cargas horárias e o tempo para se alfabetizar o adulto analfabeto. São discussões que favorecem o contexto de formação do professor. São, portanto, esses os requisitos provenientes da Resolução do FNDE que possibilita saber onde estão estabelecidas as normas e regras que indicam as entidades formadoras através do plano plurianual:

Art. 8º Os EEx, quando necessário, poderão indicar nos Planos Plurianuais de Alfabetização, conforme Art. 6º, § 7º, instituições formadoras - entidades públicas e privadas, incluídas as instituições de educação superior, com comprovada experiência na área de alfabetização de jovens e adultos, que poderão ser responsáveis pela:

I - formação inicial dos alfabetizadores e dos coordenadores de turmas;

II - supervisão da formação continuada dos alfabetizadores;

III - assessoria técnico-pedagógica ao longo da execução do Programa.

Parágrafo único - Os processos, métodos e o calendário de formação deverão ser explicitados no Plano Plurianual de Alfabetização e nos relatórios de acompanhamento do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA).

Art. 9º A formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores de turma deverá ter carga horária de, no mínimo, 60 (sessenta) horas.

Parágrafo único. A formação inicial deverá promover o debate sobre a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica).

Art. 10º A formação continuada, presencial e coletiva, dos alfabetizadores será de responsabilidade dos coordenadores de turmas e deverá ter carga horária de, no mínimo, 02 (duas) horas/aula semanais.

§ 1º A formação continuada deverá orientar os alfabetizadores e coordenadores de turma para o atendimento especializado de alfabetizados com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, quando esse segmento for identificado em turmas do Programa Brasil Alfabetizado.

§ 2º Serão consideradas as cargas horárias com distribuição diferente da prevista no *caput* deste artigo para a formação continuada, desde que seja apresentada justificativa no Plano Plurianual de Alfabetização, devidamente aprovada pela SECAD/MEC e não traga prejuízo ao processo de formação.

Art. 11º Os cursos de alfabetização deverão ser organizados da seguinte forma:

I - Com relação à duração e à carga horária total:

a) de 6 (seis) meses com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas; ou

b) de 7 (sete) meses com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas; ou

c) de 8 (oito) meses com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas.

II - A carga horária semanal deverá ser de, no mínimo, 10 (dez) horas.

III - A alfabetização será realizada em 04 (quatro) dias por semana e deverá estar reservado um dia para a formação continuada dos alfabetizadores.

Parágrafo único - Poderão ser considerados os Planos de Ação Pedagógica com número de dias de aula por semana diferente do estabelecido no *caput*, desde que devidamente justificados e aprovados pela SECAD/MEC.

É intenção dessa discussão integrar condições específicas como as explicitadas nos requisitos acima, pois favorecem conhecimentos ao docente e que por sua vez se volta para investir na formação de um professor reflexivo priorizando um profissional que pensa sobre suas ações, possui autonomia, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões. Para Pimenta (2002) esse educador possui uma capacidade de trabalhar em contextos educacionais complexos. Esse olhar da autora nos leva a perceber que o além deve ser percebido pelo profissional que se preza, embora muitas vezes ou quase sempre o contexto não permita este além. Que simbolicamente está definido como a sala de aula.

Perceber o além é, sem dúvida, ter oportunidade de agir como sujeito da ação, refletir sobre os contextos que são definidos e postos para serem seguidos, cabendo ao docente, na sua formação, saber usar a sua autonomia, discernir as especificidades e, conseqüentemente, tomar decisões cabíveis a cada contexto.

No caso específico da alfabetização de adultos, essa capacidade de utilização de práticas diferentes numa mesma escola ou sala de aula, a partir da análise das necessidades do grupo, é um elemento fundamental no trato com sujeitos com características específicas. A formação de educadores de jovens e adultos – sejam eles educadores populares pouco escolarizados, ou profissionais do ensino com elevada escolaridade formal – deve objetivar a promoção da reflexão capaz de provocar e fundamentar a mudança da prática educativa, além disso, deve propiciar espaço de intercâmbio de perspectivas pedagógicas que implicam a problematização da prática e a compreensão da teoria que o embasa.

Na formação continuada é importante a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, descritas por Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Conforme o autor, a primeira está associada ao senso comum, enquanto a segunda possui a criticidade

como característica marcante. Não existe ruptura entre ambas as curiosidades, mas uma superação, que ocorre mediante a reflexão do educador quanto às razões de ser, de como e por que ser, tornando-o capaz de mudar, de promover-se de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Fica claro que:

[...] na verdade, a curiosidade ingênua que 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se foram cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 52).

Todavia, para passar do senso comum para o aspecto de criticidade é necessário que alguém tenha a sensibilidade de dar o primeiro passo e, no contexto da alfabetização de adultos, foi a partir de 2003 que se vivenciou essa passagem, com a ousadia das instituições que apóiam e desenvolvem as políticas de educação de adultos no Ceará. É importante, portanto, discutir nesse início que a passagem do senso comum à criticidade não ocorre de forma acelerada e instantânea, exige tempo para que amadureça e se consolide, não só quanto aos conhecimentos e competências adquiridas, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

O Programa Brasil Alfabetizado, em sua legislação, especifica o perfil do professor apto a atuar como alfabetizador. Dessa forma, o governo do Estado do Ceará, concebendo o Programa Alfabetização é Cidadania, reveste-se de autonomia na seleção e contratação desse profissional. O cadastramento de professores é realizado de acordo com a demanda de alunos. Assim:

O alfabetizador deverá cadastrar seus alunos na própria comunidade e organizar o local da sala de aula, o qual poderá funcionar num espaço físico capaz de atender às condições necessárias para facilitar o processo ensino-aprendizagem. As turmas devem ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) alunos, na faixa de etária partindo de 15 anos e mais disso funcionando de 2^a a 5^a feira, com carga horária diária de 2 (duas) horas. As sextas-feiras serão destinadas ao planejamento de ensino e estudo dos alfabetizandos (Manual de Procedimentos Técnico-pedagógicos da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará, 2007, p.58).

Na análise desse procedimento, percebemos que a composição democrática do quadro docente facilita a abertura de salas nas proximidades residenciais dos alunos e dos professores selecionados, bem como, valoriza a presença do educador

da própria comunidade. Ocorre, em contrapartida, a entrada no programa de um grande contingente de alfabetizadores inexperientes e sem formação específica para a educação de Adultos.

Em outra dimensão, este fator torna-se agravante quando na formação continua ocorrida por ocasião de encontros quinzenais ou semanais também destinado a planejamento, não ocorrem, seja por falta de compromisso dos coordenadores encarregados pelo acompanhamento dos professores-alfabetizadores, ou pelo atraso de pagamento das bolsas, o que inviabiliza os encontros.

A participação de educadores populares não é consensual, já que uns avaliam que o compromisso social dos educadores populares é uma credencial para o desempenho da educação de adultos, outros apontam a necessidade de profissionalização desse campo educativo. Os educadores populares não podem ser excluídos, pois seria desconsiderar toda sua contribuição durante o trajeto histórico. Faz-se preciso propiciar a esses profissionais o acesso a uma formação acadêmica, criando oportunidades que a viabilizem.

No caso específico do Programa Alfabetização é Cidadania a ideia de quem forma o professor alfabetizador de adultos desenvolvido junto à Universidade Estadual do Ceará, vincula-se a figura do coordenador pedagógico que, conforme o Manual Técnico-Pedagógico, possui as seguintes atribuições:

- Realizar formação inicial (capacitação) e continuada dos alfabetizadores através de encontros pedagógicos para estudos teóricos, intercâmbio de experiências, planejamento e avaliação da prática alfabetizadora com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Visita mensal às salas de aula para acompanhamento da ação alfabetizadora nos aspectos assiduidade e participação dos alfabetizandos e alfabetizadores;
- Acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alfabetizandos, pesquisando as causas das dificuldades e propondo ações de intervenção para a melhoria contínua das turmas;

- Disponibilidade de tempo para dedicar-se aos compromissos exigidos do projeto;
- Participação nos encontros e reuniões da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará;
- Preenchimento do relatório mensal de acompanhamento.

No módulo de 2006, avanços consideráveis marcam a formação dos professores, entretanto, notou-se uma mudança considerável na sistemática do Programa, a saber:

- Criação de um calendário com reuniões de estudo para a coordenação e encontros quinzenais entre coordenadores e alfabetizadores;
- Os coordenadores reúnem-se apenas com seus alfabetizadores;
- A formação continuada dos coordenadores fica sob a responsabilidade da Coordenação de Estudo e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (Cepeja);
- Entrega do material didático-pedagógico no início do módulo;
- Fiscalização na entrega de relatórios, sendo estes, pré-requisito para recebimento de bolsas;
- Ampliação do período de alfabetização de 6 para 8 meses, conforme resolução de 14 de julho de 2005.

Essas mudanças favoreceram o desempenho dos trabalhos, revestindo de forças e fazendo com que todos aqueles que faziam parte na educação de adultos se comprometessem com a causa. A busca de caminhos foi e é, o momento que pode ser observado neste contexto, de modo a favorecer crescimento e como forma de sair do senso comum para o senso crítico.

Nessa perspectiva, mais avanços podem ser observados ao longo da história política educacional, especificamente no campo do docente no Ceará onde se insere o programa Brasil Alfabetizado. Nesse sentido, a análise que faremos é do entender, que um trabalho educativo, toma a realidade como referencial e reflete as experiências vividas no campo pedagógico, de onde partem as questões da teoria e da prática. Lima (2001) diz que, a formação continua pode perpassar todas as

instancias da vida humana, carregando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor.

O caminho que discute a formação do docente alfabetizador de adultos, no Estado do Ceará, perpassa por atitudes e os valores presentes no cotidiano do professor em interação com o conhecimento, nesse processo dialético é que se caracteriza a formação do professor ora explicitado.

Compreendemos o grande desafio para os professores de conceber essa mudança profissional, bem como para as IES que trabalham com cursos de formação do tipo alfabetização de adultos, especificamente quando essas, definidas em consonância com as políticas públicas de formação do docente-professor alfabetizador de adultos, organizam manual com o propósito de favorecer a formação do professor.

Essa questão mencionada refere-se ao Ceará Alfabetizado, organizado pela equipe técnica da Universidade Estadual do Ceará. Esse manual define a história da formação do docente com concepção pedagógica voltada para a formação do pensar e do agir crítico na alfabetização de jovens e adultos e organiza-se a partir da ótica de quem vem exercendo a prática docente de forma comprometida com uma população não alfabetizada, buscando contribuir efetivamente na direção de qualidade de vida para o público de jovens e adultos.

Podemos perceber que a proposta pedagógica é entendida como construção histórica e cultural, situada no tempo e em um contexto específico de um trabalho educativo, toma a realidade como referencial e reflete as experiências vividas no campo pedagógico, de onde partem as questões da teoria e da prática.

Assim, as bases do processo pedagógico da formação do alfabetizador aqui proposto consideram esse como pesquisador da sua atividade profissional. Os conhecimentos e as metodologias mobilizadas estão voltados para a construção do professor reflexivo (SCHON, 2000; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; FREIRE, 1997), procurando capacitá-lo para questionar e reconstruir sua práxis.

Valoriza-se o saber da sua experiência alfabetizadora como um dos componentes básicos para sua própria formação e prioriza-se o saber da experiência formativa que implica repensar a ação docente, nas circunstâncias em

que ocorre e como ocorre, nas determinações do contexto e na autonomia do alfabetizador.

Nessa caminhada é de fundamental importância a atitude de interferir na realidade, transformando as ações, fazendo escolhas, tomando decisões de maneira crítica e criativa acerca de melhores formas de atuar, buscando assegurar as condições de aprendizagem do aluno.

O alfabetizador deve estar disposto e comprometido a ouvir, participar ativamente e compartilhar as diferentes histórias de vida, de trabalho, de formação de quem é professor de jovens e adultos, considerando a pluralidade que caracteriza o saber docente nas diferentes realidades dos alunos. É preciso, também pelo diálogo, perceber o movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Para Freire (1979), os homens se fazem não no silêncio, mas na palavra, no trabalho, na ação–reflexão. A transformação da prática na formação do docente acontece quando conseguimos, com as informações teóricas, dar sentido concreto às situações do dia-a-dia, aos valores e às crenças contidas em nossas práticas de ensino.

Essas orientações estão voltadas para a investigação, o questionamento, a crítica, a busca de soluções que vão ao encontro das necessidades do ensinar-aprender junto a alunos da Educação de Adultos. Nessa perspectiva, baseado em Tardif (2002); Freire (1987) e em Beisiegel (2002) acredita-se que os princípios norteadores do docente do Programa Brasil Alfabetizado sejam:

AUTONOMIA – superar suas limitações pessoais, desenvolvendo competências e habilidades para ensinar e aprender;

DIALOGICIDADE – utilizar o diálogo como elo de socialização e construção do conhecimento que propicie o criar e o recriar na ação pedagógica, garantindo a interatividade entre alfabetizador e alfabetizando;

DIVERSIDADE – criar novas maneiras de pensar e de ensinar que determinem novas posições políticas do fazer pedagógico;

HISTORICIDADE – desvelar a evolução dos conhecimentos, das técnicas e das relações alfabetizador e alfabetizando;

UNIDADE TEORIA E PRÁTICA – embasar toda a capacidade de construção do conhecimento, uma vez que a reflexão teórica das bases pedagógicas cria as condições para a compreensão e transformação da prática docente;

INTERDISCIPLINARIDADE – desenvolver uma visão integrada do ensino, articulando saber, competência, conhecimento, vivência e afetividade, resgatando a totalidade do ato educativo. A interdisciplinaridade orienta uma nova ação do alfabetizador de EJA que se insere nas experiências cotidianas dos alunos, num trabalho de cooperação, de reciprocidade, de respeito e de confiança mútua.

Esses princípios propõem nesse campo de formação do docente alfabetizador de adultos no Ceará, conhecimentos que se inserem no cotidiano do mesmo e se efetiva como competências, mais uma competência no sentido de uma consciência profissional, corresponde a tudo que o professor sabe fazer e sabe ensinar.

Ainda nesse discurso referente ao tipo de professor, vale salientar que a consciência prática de formação do docente também está enraizada na história de vida do professor e que podem ser portadoras de consequências não intencionais. Entretanto, permite deixar clara a importância da mesma para a formação do docente. Especificamente ao que reporta essa investigação.

Ampliando essa linha de conhecimento, na formação docente, reportamo-nos aos inúmeros setores da sociedade (minorias étnicas, pessoas com deficiência, pobres, analfabetos, idosos, comunidades rurais, comunidades pesqueiras, comunidades indígenas, remanescentes dos quilombolas, dentre outros), que, durante muitos séculos foram e ainda continuam sendo vítimas marginalizadas, sem acesso aos bens comuns capazes de propiciar qualidade de vida.

Proporcionar nesse estudo uma compreensão dos setores da sociedade do contexto explicitado no parágrafo anterior permite dizer que, através de conhecimento dessas etnias possibilita um olhar que diferencie o aspecto cultural com o propósito de atender às necessidades sociais, políticas e culturais minimamente organizadas. Nesta perspectiva, a formação desse docente busca concepções e conhecimentos explícitos que se baseiam nos princípios que norteiam também essa questão de acordo com a resolução do FNDE 2007, 2008 quais sejam:

- A identidade pessoal e social na direção da igualdade na diversidade, a partir do entendimento da essencialidade humana concretizada na trama das relações sociais que permeiam a existência cotidiana do fazer, do sentir, do agir, coroados pelo respeito mútuo à singularidade de cada pessoa;
- A escola inclusiva como um dos espaços sociais de reconstrução da cidadania, onde os atores sociais se reconheçam e sejam reconhecidos interculturais, multicultural e transculturalmente;
- A atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE, objetivando-lhes o acesso e a participação nos espaços sociais, políticos, culturais, educativos e profissionais sem o estigma do preconceito.

Esses conhecimentos marcados pelos princípios ora discutidos nos permitem expressar o favorecimento no sentido de ampliar horizontes do docente, e são, portanto dimensões que estão consolidadas no Programa Brasil Alfabetizado constituído no contexto de educação de adultos. Configuram uma ação nas políticas públicas decorrentes do novo olhar e uma tentativa de resgatar a dívida social para com a população desprovida de direitos sociais e políticos de pertencimento ao mundo letrado.

É pertinente explicitar que o educador de jovens e adultos colabora com o avanço de uma sociedade inclusiva, na medida em que possibilita o acesso ao letramento e abre o espaço para reflexão e o diálogo de temáticas comprometidas com uma sociedade mais humanizada.

Nessa percepção, o docente que exerce sua atividade com adulto analfabeto, precisa compreender que as pessoas com as quais trabalham, são homens e mulheres normais e antes de tudo cidadãos em busca de seus direitos que não obtiveram no tempo adequado a idade escolar. Por conseguinte, permite dizer que nunca é tarde para se frequentar a escola e aprender o que não lhe foi permitido em tempo que condiz com a faixa escolar estabelecida. Portanto, o antigo adágio popular, ao afirmar que papagaio velho não aprende a falar, não encontra respaldo em um cérebro ativo, permanentemente desafiado a renovar e adquirir novos conhecimentos.

Certamente, na escola, esse conhecimento se apresenta de um modo sistemático e sistematizado, porém a responsabilidade de aprender está sempre inserida na vida e se processa em qualquer tempo ou lugar. Entretanto considera-se importante refletir sobre a formação do docente a partir da concepção de que, os adultos carregam consigo uma bagagem de saberes e crenças acumuladas ao longo dos dias, que podem contribuir na aquisição de novas aprendizagens.

Dessa forma consideramos que o conhecimento não é transferido ou doado pelo professor ao aluno e sim produzido e construído por ele; o ato de ensinar e aprender solicita uma relação dialógica carregada de intencionalidade e suas características, necessidades, desejos e possibilidades representam o primeiro passo de uma prática pedagógica participativa e libertadora.

Identificar como os adultos aprendem torna-se essencial para se estabelecer os fundamentos de uma didática adequada aos diferentes programas de Educação de Adultos. Essa discussão facilita o entendimento constituído pela concepção de Eduard Linderman em *The Meaning of Adult Education* (1926), que identificou pelo menos cinco pressupostos básicos para a Educação de Adultos que contribui para essa discussão:

- Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam e em que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
- A orientação de aprendizagem dos adultos está centrada na vida, por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as *situações de vida* e não disciplinas;
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender, por isto o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto-dirigidos, por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;

- As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade, por isto a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Na intenção de buscar condição bem mais aproximada do entender como alfabetizar o adulto, na perspectiva de formação docente no Ceará, achamos ainda necessário refletir sobre a concepção expressa pelo manual pedagógico para alfabetização da UECE 2007, 2008. Esse dimensiona também estudos condizentes com a discussão acima e ainda pode se perceber no decorrer desse estudo, diferenças entre alfabetizar o adulto e alfabetizar crianças. Esse entendimento permite dizer que para o analfabeto adulto é necessário o uso de uma pedagogia específica, e nesse caso a Andragogia.

Essa concepção da Andragogia se insere na formação do docente tida como reflexão para esse docente na sua prática de formação no Estado do Ceará e contempla os princípios da pedagogia. Esse estudo requer um cuidado no entendimento que considera o adulto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente, e supõe que a educação consiste na retomada do crescimento mental de um ser humano que, culturalmente estacionou na fase infantil.

Nesse entendimento permite que o professor na sua formação de educador de adultos, análise o processo do modelo de andragogia, de modo a desenvolvê-lo como ferramenta que conceba a criticidade dos conteúdos, gerando criticamente, revolução científica e tecnológica, de forma que possa fazer parte do cotidiano.

Entretanto, acredita-se que as concepções definidas no modelo da andragogia e pedagogia, favoreceram um entendimento sobre a discussão da prática do docente bem como analisa os paralelos entre modelos proposto do quadro 1, especificado por Malcom Knowles na década de 1970, vindo preencher uma lacuna existente na área de educação, suprimindo uma reflexão sobre a educação de adultos.

Quadro 1 – Malcon Knowles – Estudo comparativo entre Pedagogia e Andragogia

| | Modelo Pedagógico | Modelo Andragógico |
|----------------------------|---|---|
| Vontade de Aprender | A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares. | Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. |
| Papel da experiência | A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor. | Os adultos são portadores de experiências que os distinguem das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com as suas experiências que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. |
| Orientação da aprendizagem | A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas. | Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana, o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos. |
| Motivação | A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor. | Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, como notas e elogios, mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida... etc.) |

Fonte: Ceará Alfabetizado, UECE 2007-2008.

Considerar uma análise reflexiva na formação do docente alfabetizador de adultos sobre os paralelos constituídos em andragogia e pedagogia ou vice versa, permite dizer que os modelos característicos de aprendizagem de adultos são compreendidos da seguinte forma:

Os adultos só aprendem se quiserem — ao contrário do que alguns supõem — os adultos não aprendem sob pressão, como por exemplo, para evitar nota baixa. Os adultos são práticos, desejam saber em que o ensino os auxiliará de forma imediata. Não se interessam por alguma coisa que só poderá ser útil dentro de dez anos, daí a dificuldade de motivação para estágios longos. Isso significa que

os adultos desejam aprender alguma coisa no decorrer de cada encontro. É importante que uma situação de ensino-aprendizagem lhes comunique sentimento de que tiraram algum resultado prático. Eles se impacientam facilmente em face de muita teoria ou preâmbulos; reagem melhor se lhes ensinam, simples e diretamente, o que querem aprender.

Os adultos aprendem pela prática – a experiência tem demonstrado que a colocação em prática imediata e continua da matéria aprendida faz com que se consolide sua aquisição. Se os adultos não têm a possibilidade de se envolver ativamente no ensino, esquecem rapidamente o que aprenderam. Por essa razão, é preciso encorajá-los a discutir um problema, a elaborar uma solução, a praticar uma maneira de fazer.

Os adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade – se os problemas não tiverem relação com a realidade, se não forem vivenciados, os adultos não se interessarão por eles. É preciso, pois, apresentar-lhes problemas práticos, próximos de sua realidade.

A experiência afeta a maneira de aprender dos adultos – eles estabelecem uma ligação entre o que estão aprendendo e o que já sabem. Se os conhecimentos não se enquadram com os que já têm, os rejeitarão. Os adultos têm mais experiência do que as crianças, o que pode ser uma vantagem ou uma desvantagem. Uma vantagem, quando tiverem mais possibilidades de unir aquilo que aprenderam com aquilo que já sabem; uma desvantagem, quando esta correlação não for mais possível.

Os adultos aprendem melhor num ambiente descontraído – o ambiente escolar não deve lembrar muito uma sala de aula. Muitos adultos guardam uma lembrança humilhante da escola e não desejam que se lhes recorde essa época. Além disso, um ambiente demasiado escolar corre o risco de lhes parecer infantil.

Os adultos apreciam métodos complementares – como as crianças, eles compreenderão melhor se lhes for apresentada uma mesma idéia de várias maneiras, ou seja, quando a informação os atingir por mais de um sentido. Deve-se observar também que o método utilizado dependerá daquilo que lhes é ensinado e dos objetivos visados.

Os adultos querem ser orientados e não avaliados – é verdade que eles desejam saber como estão trabalhando. Conhecer seu progresso é importante para eles, mas testes ou notas poderão atemorizá-los. Eles tendem a recusar controles, pois receiam não se saírem suficientemente bem e serem humilhados.

Percebemos que essas concepções refletidas na prática de formação do docente alfabetizador de adultos, parecem possibilitar um repensar de procedimentos pedagógicos para a alfabetização de adultos, bem como na perspectiva na construção de uma proposta de ensino atualizada e cidadã.

Permite assim dizer que, contextualizar a história da educação de jovem e adulto na história do país e do mundo, refletindo as repercussões sociais, culturais, ambientais, éticas e política do analfabetismo, constitui momento de reflexão que alicerçam a prática da alfabetização e letramento. Permite, ainda, dizer que a formação, dos professores alfabetizadores do Ceará, tem como papel social mediar, como facilitadores da aprendizagem de jovens e adultos, a aquisição da leitura da escrita e da linguagem matemática para a construção de uma educação libertadora e cidadã.

Podemos perceber que as idéias sobre formação do docente alfabetizador de adultos no Estado do Ceará são provenientes de análise de autores com dimensão adequada ao estudo, bem como a resolução do FNDE, 2007, 2008, que dimensiona as condições para o desenvolvimento das metodologias, proporcionando caminhos adequados ao campo de estudo. Se esse estudo permitiu esclarecer os caminhos da formação do docente no Ceará, necessário se faz saber que os saberes valorizados e a prática do professor alfabetizador são um assunto importante a ser discutido, o que realizaremos a seguir.

3.3 Saberes docentes valorizados na formação: o estado do Ceará em questão

Essa discussão está voltada para a prática de formação do docente associada ao saber, implica em rica possibilidade para a constituição da teoria e os saberes que advêm da ação, contribuindo para a competência profissional do docente alfabetizador de adultos.

Pimenta (2000), diz que os saberes só se constituem a partir da prática, por conseguinte a nova prática será favorável ao desempenho profissional do docente. Outras concepções contribuíram no sentido de clarificar o entendimento dos saberes docentes situadas na formação inicial e continuada de educação de adultos.

Nessa perspectiva Therrien (2000), diz, que saberes, e mais especificamente que racionalidade efetivamente impera no cotidiano da gestão pedagógica da sala de aula, constituindo o referencial prático e vivo das tomadas de decisão na condução das atividades curriculares. Refletir esse contexto na formação do docente alfabetizador de adultos é pensar no processo de formação na prática do docente na sala de aula, baseada no agir das suas decisões pedagógicas. Permite dizer que esse processo de formação docente concebido na sala de aula, favorece uma análise crítica, bem como se faz pensar em caminhos que facilitam a busca de uma nova prática.

Permite perceber, que esse estudo tem como finalidade fazer uma análise dos saberes das práticas de alfabetizar o adulto analfabeto, bem como a valorização dos saberes do docente que motivam a prática no cotidiano da sala de aula. A observação que se faz está intrinsecamente ligada ao agir do docente, caracterizado em três dimensões, tempo, espaço e interação, esses caracteres são fundantes na racionalidade dos saberes práticos. Ainda segundo Therrien (2000) esses elementos ou dimensões ratificam a sua importância no processo de construção e desconstrução do conhecimento que os mesmos desenvolvem durante a formação continuada.

A partir desse direcionamento podemos explicitar, que essas três dimensões são exeqüíveis aos saberes práticos do docente alfabetizador de adultos? É uma questão que ao ser analisada, possibilita o desempenho do docente na sala de aula,

quando esse direciona o tempo relacionado à aprendizagem do aluno, percebe que o aluno adulto analfabeto também necessita de tempo, uns desenvolvem esse processo de forma mais rápida e outros necessitam de um tempo maior. A interação constitui-se de três pontos fundamentais quais sejam: **paciência, compreensão e respeito**. Esses possibilitam o estabelecimento de uma maior proximidade entre o docente e os discentes. Nesse direcionamento surge a questão do espaço, ele é adequado e facilita a aprendizagem? Com respeito ao que se refere à disposição das cadeiras ou na compreensão pela preferência da escolha do lugar para sentar-se?

Nessa percepção, é oportuno observar que é possível sublinhar a realidade concreta e viva seguramente mais aproximada do real fator que reproduz e constrói o saber do docente. Possibilita também ao professor desenvolver com habilidade o seu pensar e formar hábitos de pesquisa. É também um processo que contribui para a prática de formação recheada de experiências e de princípios possíveis de teorizar em contextos reais. Não há uma prática vazia, ou como diz Lima (2001), uma prática pela prática sem uma reflexão, sem uma abordagem teórica ou essa sem a prática. É, então, a práxis atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade.

Essas concepções favorecem uma discussão sobre a valorização dos saberes do docente, por conseguinte possibilita entender a importância das experiências ocorridas no contexto do Estado do Ceará, especificamente onde se insere esta investigação.

Esse discurso permite ainda expressar, uma passagem assumida, destacado anteriormente, como formadora-educadora, prestando serviço à UECE no contexto de 2003 a 2008. Pensamos que é oportuno reforçar esse contexto, caminhamos com muitos sonhos, que muitas vezes transformavam-se em pesadelos. Tínhamos os rumos, mais a mata estava grande, era preciso pensar e parar para ir abrindo os caminhos com focos constituídos na política de EJA, mais faltava uma unidade maior, um consenso de um todo para estudo sobre os saberes do docente. Considerando que todo o processo de alfabetizar tinha como foco Paulo

Freire e o embasamento com a resolução do FNDE inicia-se a trajetória. Como diz Therrien, (2000) com construção e desconstrução do conhecimento.

Nessa dimensão podemos expressar que, formar o profissional professor de educação de adultos, ouvindo, refletindo as questões que emergem dos saberes e da prática do docente é tarefa inaceitável pelos educadores autoritários, contrário ao professor democrático que se prepara cada vez mais para ser ouvido pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvir também. São, portanto conhecimentos que vão se consolidando ao longo de um processo de formação continuada ou inicial.

Esse procedimento decorre da compreensão da importância de um trabalho com esteio no conhecimento prévio dos alfabetizadores, pois se percebe que não ocorreu pretensão de apresentar conteúdos prontos e acabados sem que houvesse a participação dos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Consequentemente como campo de observação dessa problemática, a valorização da prática do docente e os seus saberes foram solicitados como elementos racionais capazes de levar a termo a proposta pedagógica.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1996 p. 113).

Paulo Freire (idem), diz que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Foram naturalmente os caminhos pelo quais se começou a abrir espaço. Educadores-educandos em busca de uma posição de horizontalidade, rompendo com a tradicional figura do professor que tudo conhece, em detrimento do aluno que ainda está à procura desse conhecimento. Levar conhecimentos já elaborados e apresentá-los ao grupo como produto final seria assumir a concepção bancária da educação, criticada por Freire (1979, p. 38):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.

Ainda de acordo com Freire (1980, p. 67), na educação bancária,

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Contraria a esse estilo de educação bancária já explicitada anteriormente, que limita o aluno a simples receptor de informações, cabe uma análise focalizada nessa dimensão que se refere à conduta do docente, atuando de maneira que educador e educando educam e são educados, são portadores de saberes, ambos pensam, dizem e ouvem a palavra, buscam uma disciplina que favoreça as relações, optam com liberdade, atuam em parceria, são sujeitos do processo e, finalmente, o educador ouve os educandos antes da escolha do conteúdo programático.

No fortalecimento dessa discussão, o trabalho com a formação continuada de professores enfatiza o conhecimento dos profissionais envolvidos. O “velho” saber é matéria-prima para a aquisição do novo saber, observando que a aprendizagem é, pois [dinâmica reconstrutiva], de dentro para fora. Quer dizer que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento (DEMO, 2004). Corroborando tal assertiva, a construção e reconstrução do conhecimento passam também pela compreensão de que *conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem às relações, melhor o sujeito estará conhecendo*. (VASCONCELLOS, 1994, p. 17).

Observa-se, então, que: na medida em que uma situação de conhecimento vai se dando, o sujeito, participando ativamente, vai procurando fazer relações com aquilo que ele sabe, seja para corrigir, iniciar novas relações, expandir um pouco o já sabido.

Encontra-se ainda, em Vasconcellos (1994), uma articulação entre a realidade concreta dos alunos, com suas redes de relações, visões de mundo, percepções e linguagens, propiciando um diálogo entre o mundo dos sujeitos (alunos) e o objeto do conhecimento. Enfatiza, portanto, a importância de se considerar a prática social. Podemos concluir, portanto, que conhecer é estabelecer relações, o conhecimento anterior é a base para estas relações, não esquecendo, no entanto, da historicidade do conhecimento, pois

O ato de conhecimento, a par de ser um ato psicológico, é primordialmente, um ato histórico e social. A atividade cognoscitiva é uma atividade de sujeitos concretos socialmente constituídos na e pela atividade prática, e não uma pura atividade espiritual. O ser que conhece, nasce, vive e se desenvolve em condições histórico-culturais específicas, determinantes de suas características individuais (VASCONCELLOS, 1994 *apud* LIBANEO, 1990, p. 56).

É oportuno, afirmar que:

Toda relação de saber é indissociavelmente singular e social. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito; a relação com o aprender é sempre uma relação singular de um sujeito. No entanto, esse sujeito é, por constituição, um sujeito social, e aquilo de que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais (CHARLOT, 2001, p. 28).

Essa discussão permite refletir que na alfabetização de adultos, os saberes do docente e do discente são pontos fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, observa-se, também, o respeito ao processo cognitivo, seja do docente na sua formação, como também do discente no processo de ensino aprendizagem, ambos centralizaram nas interações sociais as responsabilidades pela apropriação do conhecimento. Para essa discussão de acordo com Vygotsky (1994, p. 110): *O ponto de partida é o fato de que o aprendizado das crianças*

começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky traz implicações para a Pedagogia, já que esta, ao validar os pressupostos dessa teoria, passa a considerar os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente ao processo de escolarização, levando-se em conta outras mediações sociais. Sendo assim, o autor supracitado defende a posição de que [...] *o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial e que o único ensino eficaz é aquele que precede o desenvolvimento* (idem, p. 116).

Essa teoria de Vygotsky para o campo do saber das práticas do docente é necessária, pois de acordo com estudos ocorridos anteriormente, o conhecimento adquirido é um ponto de partida para a formação de novos saberes, é, portanto, no espaço da escola onde se processa o desenvolvimento dos saberes, onde se oportunizam grandes aprendizagens.

A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela trás do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos, fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 1995).

Embora não seja preocupação dessa investigação a aprendizagem com criança de acordo com estudo de Vygotsky, percebe-se que os saberes dos docentes constituídos no processo da aprendizagem docente e discente realizam-se por elaboração ou evolução, em que os conhecimentos prévios de ambos são valorizados, sendo tomados como ponto de partida para a formulação de novos saberes. Assim, aprender é tornar mais complexo o conhecimento cotidiano, fazendo com que a aprendizagem ocorra por mudanças conceituais, no sentido de evolução de conceitos em curso.

Outras abordagens, que possam contribuir para esta discussão e que determinam o processo de aprendizagem são: as interações de alunos e

professores e o tipo de situação a que os estudantes são expostos e como os contextos evoluem, os conceitos que o envolvem também evoluem continuamente a cada nova ocasião em que são utilizados.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 1979).

Nessa perspectiva, ao realizar-se um trabalho de formação continuada de professores, na construção de uma prática e de saberes do docente de educação de adultos no Programa Brasil Alfabetizado no contexto do Ceará, compreende-se que os debates sobre essa modalidade são decorrentes de normas oriundas do FNDE, desenrola-se em contextos e permite focalizar a aprendizagem situada na formação e na prática do docente como princípio fundante.

A compreensão epistemológica de produção do saber privilegia a experiência do docente na sua ação pedagógica. A contribuição dessa discussão possibilita abrir caminhos, os quais a cada contexto vivenciado na trajetória de Educação de Adultos postulam-se de saberes e práticas docentes, e não podemos nos colocar na posição de seres superiores que ensinam um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunicam um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam que esse fazer necessita de humildade.

Os professores têm idéias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles (REGO, 1995).

Outras contribuições favorecem a formação do docente alfabetizador de adultos analfabetos, especificamente referimo-nos ao processo de uma educação conscientizadora, que segundo Beisiegel (2008) a análise da situação dada se volta para o professor, ou seja, a visualização da palavra geradora. A expressão da

situação verbal da palavra favorece disposição crítica ao desenvolvimento indispensável ao processo de democratização da vida social do cidadão. Nesse direcionamento constitui o alcance do saber docente um contexto respeitado e não só em discurso, que se fragiliza no caminho, mas para um processo de transformação do conhecimento e sabedoria no âmbito profissional do professor alfabetizador.

O Saber e a prática valorizada são partes de um agir consciente de ações construídas no cotidiano do docente e discente especificamente no Estado do Ceará. Os saberes e prática valorizados do docente neste campo de estudo explicitam, um traço do perfil do alfabetizador no que se refere ao saber docente é um saber específico que distingue a prática educativa de outras práticas. Este saber é a base do conhecimento do ensino ou reservatório de conhecimento docente. É a habilidade do fazer docente.

O saber, portanto, é plural, mobiliza um conjunto de saberes oriundos de vários campos de conhecimento que se incorporam à formação e à prática educativa. Por este motivo o perfil do alfabetizador (do professor) passa por saberes do currículo, das disciplinas, da formação, das experiências, dos livros didáticos, conforme encontramos em Tardif (2000).

Nessa dimensão, o perfil do alfabetizador é o complexo do saber docente que convive e se insere no espaço da prática e da formação, dispondo de diversos meios de acesso aos saberes produzidos em nossa sociedade e aos fazeres que mobilizam na sua prática. Neste sentido, na exigência da prática de alfabetizar o adulto analfabeto, condizente com a formação recebida, o alfabetizador deve ser capaz de tornar-se:

mediador de saberes tecnológicos de informações; transmissor/produtor de conhecimentos; fomentador de sistematização dos saberes; incorporador de uma práxis, ao longo de sua formação inicial e contínua; possuir um saber da prática social, sendo um construtor e elaborador do cotidiano nas relações e nas atividades dos homens, no sentido de atender suas necessidades sociais; deve possuir saberes originários das experiências cotidianas; O saber da experiência é um saber prático, interativo, fruto das relações estabelecidas entre professor, alunos e demais atores envolvidos no processo educativo; deve possuir um saber curricular que corresponda aos objetivos, conteúdos e ao método que categoriza a alfabetização de adultos; deve cristalizar a concepção e a execução dos saberes curriculares

da EJA, ou seja, aquilo que o alfabetizador considera importante a ser ensinado ao jovem e ao adulto (MANUAL UECE, 2007/ 2008).

Esses pressupostos baseados no manual metodológico para formação de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (UECE, 2007), consideram o perfil do alfabetizador de modo contextualizado, representando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes indispensáveis ao professor alfabetizador hoje. Vejamos outros pontos a seguir:

Ter formação pedagógica e experiência de ensino; Estar aberto a novas experiências e aprendizagens; Apropriar-se de metodologias diversificadas para aprofundar os conhecimentos e articulá-los na prática docente de jovens e adultos; Ter disponibilidade de tempo para participar do Programa; Participar, socializar e contextualizar o seu saber nos encontros de estudo e planejamento com os coordenadores alfabetizadores; Ser autônomo no seu saber e no seu fazer pedagógico; Conduzir o planejamento e a avaliação num processo educativo único dando significado ao ensino-aprendizagem; Ter convicção da necessidade de registrar as atividades de maior relevância para o crescimento do aluno; Compreender e intervir criticamente nas questões sociais que dizem respeito ao cotidiano dos alfabetizandos; Dispensar ao aluno da EJA constante acompanhamento, tanto individual como em grupo, de modo a favorecer a conquista de uma aprendizagem significativa que contribua com sua inserção social; Ter o processo de ensino como alicerce da formação e valorização do ser humano; Conduzir as relações alfabetizador/alfabetizando de forma democrática, com postura educativa, vivenciando em sala de aula o processo de transformação e mudança de comportamento social; Ser condutor de uma ação politizada voltada para a defesa cidadã de todas as formas de exclusão e opressão, na reflexão e debate das temáticas sociais, notadamente no que se refere às mulheres, à alfabetização e continuidade dos estudos, à moradia, à saúde, entre tantas outras; Ter uma compreensão de formar e educar o jovem e o adulto vinculando a qualidade acadêmica com o compromisso político; Proporcionar ao alfabetizando um ambiente de leitura e escrita eficiente e motivador, visando à continuidade dos estudos, empregabilidade, profissionalização, melhoria da qualidade de vida, estimulando os alfabetizando a saberem lutar por uma política de emprego e renda.

Portanto ele é: Comprometido com a cidadania e desejoso de contribuir com a superação da exclusão; Agente de mobilização social que conhece sua comunidade e luta por qualidade de vida; Alguém que pratica a acolhida e confia nas possibilidades do ser humano; Uma pessoa iluminada pela esperança e, assim, persistente e sempre capaz de recomeçar; Um testemunho de coerência na prática da ética e da transparência; Conhecedor dos referenciais teóricos de alfabetização e de letramento; Um motivador constante do seu grupo com autoridade para exercer influência e com capacidade de argumentação e diálogo; Um facilitador de aprendizagens respeitando e descobrindo os saberes dos alunos; Um leitor apaixonado das palavras encantadas; Um escriba de muitas experiências e um historiador das memórias partilhadas; Um líder educador estimulando a participação e a troca de experiências no grupo; Um planejador de aulas, atividades e sonhos; Um empreendedor de projetos e um descortinador de visões de futuro; Um mediador dos avanços e das dificuldades de seus

alunos; Alguém com capacidade de constantemente aprender; Um ávido leitor do mundo inserido em seu tempo e em sua realidade; Um pesquisador dinâmico e criativo de metodologias e estratégias participativas de ensino; Um semeador da alegria; Um defensor da vida, da justiça e da cultura; Alguém cuja práxis está impregnada de amor. (Manual metodológico para formação de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, UECE, 2007).

Constatamos desta forma, que estes quesitos são construções idealizadoras, as quais determinam questões da prática dos saberes do docente alfabetizador de adultos no contexto do Ceará. São, portanto avanços que contextualizam cada momento do processo com um surgimento de novos desenhos influenciados pela busca de conhecimento, que possibilita criar ou construir novos saberes, como diz Freire (1996). Enfim toda essa discussão se reveste de caracteres que possibilitam a formação do docente no Ceará, especificamente no contexto da UECE onde nos situamos como educadora formadora.

Embora os quesitos acima constituam uma dimensão para reflexão e ação na prática dos saberes de alfabetizador, identificamos limites, quando esse, na sua trajetória não se permite romper com paradigmas que possibilitem uma ação mais eficaz no desempenho das atividades profissionais do professor alfabetizador.

Neste caminhar busca-se o fortalecimento de estudo que seja capaz de responder a grande questão dessa pesquisa, qual seja: a ação do docente no trajeto de alfabetizar o adulto analfabeto e dar vez e voz a este para, ao ouvi-lo, valorizar os seus saberes. Pretendemos ainda, apresentar os resultados da pesquisa empírica realizada, constituída por descrição metodológica da prática do docente e reflexões realizadas a partir da fala dos sujeitos alfabetizadores de adultos no Programa Brasil Alfabetizado na cidade de Boa Viagem.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: A VISÃO DOS PROFESSORES DE BOA VIAGEM

O estudo nesse capítulo tem como finalidade mostrar a visão dos professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, no município de Boa Viagem- Ceará.

Dessa maneira, para compreender a trajetória dos professores achamos necessário falar um pouco do município, ou seja, de algum contexto que caracteriza o lugar onde se desenvolve o trabalho do docente, considerando elementos como: estimativa da população (IBGE/IPECE); aspectos demográficos relacionados à população residente, população por grupo (IPECE e PENUD). Destacaremos alguns indicadores educacionais e alguns aspectos gerais, a partir de dados obtidos no IBGE e no livro *Minha história contada por mim*, escrita por José Vieira Filho (conhecido Mazinho). Nesse contexto, teremos o prazer de conhecer o município e razões que levam os professores alfabetizadores a preocupar-se com uma política de formação docente que enriqueça seu trabalho pedagógico, bem como os limites por esses percebidos.

Boa Viagem está situada na zona fisiográfica do sertão central, distante 216 km da capital. Possui atualmente doze distritos, com uma população estimada em 53.538 habitantes, sendo 25.770 na área urbana e 27.768 na área rural (IBGE, 2007). É importante destacar a população por grupo, compreendendo dessa forma o público trabalhado pelos professores, ou seja, uma visualização na qual inserem as políticas públicas de educação de adultos (faixa de 15 a 65 anos ou mais). Esses dados possibilitam perceber que o maior índice da população concentra-se na faixa etária citada, no entanto não se pode dizer que todos os que estão nessa faixa são analfabetos.

A população concentrada na faixa etária citada é proporcional a 53,26% em Boa Viagem e de acordo com a pesquisa do IBGE. No Estado do Ceará, conforme foi destacado no capítulo anterior, o percentual de analfabetos que até 2004 girava em torno de 34%, caiu para 18,8% na segunda pesquisa realizada em 2007 pelo IBGE. Embora os indicadores relacionados ao analfabetismo tenham apresentado

decréscimo, não podemos dizer que o problema tenha sido solucionado. É, portanto intenção nesse estudo buscar novas ações que facilitem o trabalho do docente para com o discente, de modo a contribuir na formulação de novas ações, no processo de implementação das políticas públicas. O Perfil do Município de Boa Viagem expressa esse contexto (anexo K).

Ainda de acordo com dados do IPECE /PNUD, o total de escolas existentes no município é estimado em 163 escolas do ensino médio e fundamental. Nestas, estão incluídas as escolas onde trabalham os professores do Programa Brasil Alfabetizado. A escola de ensino fundamental Maria Dias sediada na zona urbana, disponibiliza do seu espaço, quatro salas de aula compreendidas como anexos desta mesma escola. Nestas quatro salas de aula funciona o Programa Brasil Alfabetizado. Em outras quatro escolas⁵, também localizadas na sede do município, foram disponibilizados espaços para o funcionamento do Programa. No entanto a demanda para a finalidade de alfabetização de adultos possibilitou a organização apenas de uma sala por escola.

Dessa forma, passamos a compreender que a distribuição por localização poderá facilitar o acesso do aluno à escola, ou seja, essa poderá ser uma maneira de evitar uma ausência mais freqüente da turma. Essa questão reflete também nos horários noturnos, pois sendo localizadas nas mediações de suas residências e como dizem Claudinei e Saviani (2005), as escolas noturnas funcionam diariamente das 18 às 21 horas e a jornada de trabalho inicia a partir das 5 horas da manhã até as 18h, coincidindo com o horário em que se iniciam as aulas.

Pensamos que a flexibilidade, no que diz respeito ao horário, possa vir contribuir como um fator determinante para evitar a baixa freqüência de alunos. No entanto, são pontos a serem refletidos no decorrer desse estudo. Isso permite dizer,

⁵ Escola de Ensino Fundamental Filomena Uchoa Viana, localizada no Bairro Ponte Nova; Escola de Ensino Fundamental Criança Feliz, situada no Bairro do Recreio; Escola de Ensino Fundamental Francisco José Vieira, localizada no Bairro Capitão Mor e o Centro de Educação Infantil localizado no bairro da COAB.

ainda, que o público que participa da jornada de trabalho especificado nesta pesquisa, é analfabeto, classificado como população de baixa renda e que trabalha na agricultura e em outros serviços como: domésticas, carreteiros, varredores de rua, enfim pessoas sem uma ocupação definida ou, na maioria das vezes, aposentados.

A partir dessa visualização que contextualiza a vida dos alunos que fazem parte do Programa Brasil Alfabetizado no município de Boa Viagem, podemos clarificar fatores que possam viabilizar ou não a prática de formação continuada do docente para com o discente. Entretanto, seria oportuno indagar se as condições econômicas influenciam no cotidiano da sala de aula do docente. Percebemos que são questões que buscam reflexões como parte da problematização dessa pesquisa e acreditamos que no caminhar dessa investigação, onde procuramos dar centralidade aos sujeitos, as circunstâncias possam esclarecer os fatos.

4.1 Prazer conhecer Boa Viagem e os Professores do Programa Brasil Alfabetizado

Situadas as informações referentes ao município de Boa Viagem, que se constitui como lócus dessa investigação, e aos alfabetizados beneficiados pelo Programa Brasil Alfabetizado, passamos a conhecer os professores-alfabetizadores, sujeitos que contribuíram, a partir de suas experiências, na busca das respostas às questões propostas por esta pesquisa. Suas impressões acerca da formação continuada foram sistematizadas a partir de informações fornecidas em um questionário semi-estruturado encaminhado aos mesmos, que tomou as práticas de formação continuada como objeto de reflexão.

Prazer em conhecer os professores alfabetizadores de adultos.

Professor alfabetizador 1- Tem 03 anos de magistério, na educação básica e 02 anos de participação como professora alfabetizadora. Isso compreende duas edições do Programa do Brasil Alfabetizado: 2007 a 2009. Tem curso de licenciatura, mas o seu ingresso no magistério tem possibilitado participar de

pesquisa na qual contribuiu com informações sobre o Brasil Alfabetizado, em jornal circulante da cidade. Sua formação continuada é composta pelo PBA e pelo Programa Recomeço, voltado à docência nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de EJA. Ingressou no PBA através de processo seletivo, que é realizado em parceria com o município, através da Secretaria de Educação, a cada versão do Programa, ou seja, a cada resolução lançada pelo MEC, a partir da qual o município assina o termo de adesão, ocorre uma seleção para alfabetizadores.

Professor Alfabetizador 2- Sem graduação, sua experiência se volta apenas para educação de adultos, como professora alfabetizadora. Sua formação continuada é resumida ao Programa Brasil Alfabetizado – PBA. Não tem atividades de pesquisa, mas procura buscar conhecimentos com pesquisas e estudos com a finalidade de trabalhar bem o seu cotidiano com os alfabetizados. Ingressou no PBA há cerca de dois anos, através de processos seletivos ocorrido no município, de acordo com cada resolução do Programa que permite parceria com o município, dando essa liberdade de seleção.

Professor Alfabetizador 3- Concluindo sua graduação em história, tem 02 anos de magistério na educação básica, leciona história e geografia. Sua formação continuada se volta apenas para o PBA e tem se dado no decorrer dos dois últimos anos. Além da docência, tem exercido outros cargos, como radialista e vendedor, pois só como professor impossibilita suas condições de sobrevivência. Ingressou no PBA através de seleção, participando das duas últimas seleções realizadas pelo PBA no município.

Professor Alfabetizador 4- Concluindo licenciatura específica em português, sua formação continuada tem se voltado somente para o PBA, embora tenha participado de formação destinada ao secretariado escolar, pois é o cargo que assume também na escola. No que diz respeito à pesquisa pensa que para melhorar ou fundamentar mais o trabalho com os alfabetizados é necessário estudar, buscando pesquisa além da sala de aula. Assim vem melhorando a sua formação continuada. Seu tempo como professora alfabetizadora conta com dois anos no PBA (2008 e 2009). Nesses 02 anos para obter o seu ingresso no PBA como

alfabetizadora participou do processo de seleção local no município, através da Secretaria de Educação.

Professor Alfabetizador 5 – A professora está concluindo curso específico em português, já é professora há 02 anos na educação básica, leciona as disciplinas de português, matemática e conhecimentos gerais. Atualmente, assume sala do PBA, participando há 02 anos desse Programa (2008 e 2009). A sua formação continuada tem ocorrido além dos 02 anos do PBA, na área de morfologia (língua portuguesa). No que diz respeito à pesquisa, tem dimensionado seus estudos para os conhecimentos na área de morfologia. O seu ingresso no PBA ocorreu através do processo de seleção, realizado pelo município através da Secretaria de Educação.

Professor Alfabetizador 6 – Conta com 01 ano de exercício do magistério no ensino fundamental, e 02 anos como professora alfabetizadora do PBA. É professora polivalente, não tem graduação, apenas o ensino médio. Apesar de não estar cursando nenhuma graduação, busca novos conhecimentos através dos livros. O ingresso no PBA e a formação continuada lhe proporcionaram mais conhecimentos. Para fazer parte da equipe de alfabetizadores teve que se submeter a um processo de seleção realizado pela Secretaria de Educação.

Professor Alfabetizador 7 – Leciona há 05 anos na educação básica (ensino fundamental) nas disciplinas de português e matemática, mesmo estando em fase de conclusão de curso de licenciatura em português. Participa da formação continuada no PBA nos 02 últimos módulos (2008 e 2009). As pesquisas que lhe proporcionam prazer são as que buscam conhecimentos, no sentido de melhorar a qualidade no ensino para os alfabetizados do PBA. Além da formação para a alfabetização de adultos participou de cursos que lhe trouxeram mais conhecimentos para sua formação como: um salto para o futuro; português e matemática. Na perspectiva de ingressar no PBA, participou do processo de seleção, através da parceria PBA e Secretaria de Educação do município.

Professor Alfabetizador 8 – Tem 28 anos de magistério na educação básica (ensino fundamental), com dois anos consecutivos no PBA. Seu processo de seleção para o ingresso no referido programa, ocorreu através da parceria com a Secretaria de Educação do município nos dois últimos módulos, 2008 e 2009, que

está acontecendo atualmente. É licenciada em história e tem curso de formação continuada pelo PBA.

Coordenador de Apoio Municipal 1 – Professora com 14 anos de magistério na educação básica no ensino fundamental, com 04 anos de experiência com educação de adultos. Tendo participado de todos os módulos que aconteceram durante esses 04 anos. Participou de pesquisa na modalidade de educação de adultos como conclusão de curso de especialização. Sua função é de apoio e acompanhamento aos professores alfabetizadores, repassando resultados para o PBA. É graduada e especialista em educação de adultos. Funcionária efetiva no município, lotada na Secretaria de Educação.

Coordenadora de Apoio Municipal 2 – Professora com 23 anos de magistério e há 04 anos participa do PBA em Boa Viagem, é técnica em planejamento no município, e tem como experiência de pesquisa a elaboração da monografia *Alfabetização de jovens e adultos: uma questão de cidadania*. No seu percurso de formação continuada participou de vários cursos voltados para a alfabetização de adultos, como: a formação continuada do PBA e formação continuada *Fazendo Escola*, também como agente de apoio de núcleos. É licenciada e está fazendo sua pesquisa no campo de alfabetização de adultos, para conclusão da sua especialização.

Após essa breve caracterização dos sujeitos trataremos de conhecer um pouco de suas histórias.

4.1.2. Continuando a conhecer os Alfabetizadores: um pouco de suas histórias

A história tem mostrado avanços quando, na busca através das lutas, das discussões e das experiências, o homem passa a suprir suas necessidades diante da realidade. Percebemos, nesse contexto, que os docentes alfabetizadores de adultos mostram que são fazedores de lutas no seu contexto histórico de formação docente. Nessa concepção Freire (1996, p.51) diz, *vai ele dinamizando o seu*

mundo, vai acrescentando a ele algo de que ele mesmo é fazedor, vai temporalizando os espaços.

A construção da história é, portanto, percebida através do tempo, e nós somos construtores desse. Assim, nos foi permitido que os entrevistados professores alfabetizadores expressassem um pouco de suas histórias.

Apenas três narraram breve histórias da sua vida, ou seja, os professores alfabetizadores: 6, 7, 3 foram unânimes em dizer que nasceram em Boa viagem e que suas vidas foram cheias de dificuldades.

A Professora Alfabetizadora 6 expressa um sentimento de muita vontade de continuar os seus estudos, pois tem apenas o ensino médio. Suas condições econômicas, porém, não lhe permitiram até o momento prosseguir, ou ingressar em uma faculdade. No entanto, o seu amor, pelo ensino é muito grande e ela não perde a esperança de fazer o seu curso superior.

O Professor Alfabetizador 3 construiu até o momento uma história, que segundo o mesmo, foi o pontapé inicial para o início da sua formação como docente. Esse incentivo surgiu quando, ainda na faculdade, foi estimulado a trabalhar na área de educação e prosseguindo sua caminhada participou do processo de seleção para alfabetizadores, conseguindo assim galgar esses espaços que têm proporcionado bastante experiência.

A Professora Alfabetizadora 7 expressou que seu sonho de ser professora vem da infância, que por sinal, percorreu caminhos que não lhe permitiam avançar no seu contexto. Houve momentos em que teve de parar seus estudos. A idéia de querer ser professora, no entanto, não lhe saía da mente. Voltou a estudar e concluiu o ensino médio. E seu sonho de uma sala de aula? Foi então que em 1990 recebeu um convite para ser monitora de sala, foi o dia mais feliz da sua vida, era uma sala de educação infantil. Prosseguindo a sua caminhada desejava buscar mais conhecimentos e foi então que ingressou em uma faculdade. Escolheu o curso de português o qual ainda está cursando. E assim continua na sala de aula encontrando-se também como alfabetizadora de adultos, segundo a mesma com carinho. Tudo isso tem lhe proporcionado muitas experiências e exigido da sua parte mais conhecimento.

O entendimento histórico, cuja busca é conhecer a realidade de um processo vivenciado, confirma uma proporção de experiências e renovações que permite o identificar como uma dinâmica de autoinformação, Lima (2001) diz que tais procedimentos permitiam uma reflexão retroativa do presente para o passado a partir da visão dos aspectos formadores: lições positivas e negativas, pessoas, fatos aprendizagens da profissão entre outros detalhes significativos.

Nesse entendimento, em que as narrativas sobre a história de vida favorecem identificar os aspectos que influenciam os processos de mudança, percebemos que além do trabalho como docente, outros aspectos proporcionaram experiências, que acreditamos contribuir para a tomada de consciência individual e coletiva.

Os professores alfabetizadores, 1, 2, 4, 5 e 8 limitaram-se a dizer que são de Boa Viagem, vindo de famílias simples, que buscam suprir suas necessidade da vida com muita dificuldade. Dois deles destacam que o seu aprendizado vem sendo favorecido pela troca de experiências, no seu dia a dia com o educando (professores alfabetizadores 1 e 2).

A formação continuada e os laços familiares têm sido em suas vidas o estímulo para realização do seu trabalho. Segundo os docentes, esses laços favorecem a questão do carinho para com o educando e o respeito ao ser humano.

Os professores 4, 5 e 8 relatam que o Programa Brasil Alfabetizado tem sido a mola mestra para obtenção de conhecimento, pois através da sua formação docente muitas experiências lhes tem sido oportunizadas.

A partir da questão de sentimento, laços e carinho familiar citados pelos docentes, é possível considerarmos influências na história de um povo através de uma cultura. Esta questão é expressa no texto de Vieira (2008, p.17) da seguinte forma:

Boa Viagem, cenário dessa epopéia, reza a crônica uma história de uma linda moça roubada pelo português Antonio Domingues Alvarez, sua viagem montado em um ligeiro cavalo parecia penosa, pois perseguido pelos familiares da moça, buscou neste momento sentimento de medo, e para chegar ao seu destino salvo com o seu amor prometeu erigir uma capela

caso saísse bem do sufoco. E assim aconteceu foi salvo e ficando com o seu amor e erigiu a capela onde nasce a cidade de Boa Viagem.

Pensamos que essa crônica seja necessária nesse contexto, porque estamos discutindo sentimentos que favorecem uma questão, a de se chegar onde se vai ser feliz. Acreditamos assim, que a influência cultural pode definir sentimentos que favorecem o processo de formação docente, carregado de carinho, lutas e respeito por aquilo que se escolhe e consegue fazer.

As narrativas são momentos que percebemos, como indispensáveis para compreender o processo de formação continuada e ao mesmo tempo perceber que somente a partir desses pressupostos pode ser possível analisar, opinar ou em alguns momentos optar por questões que facilitem a compreensão dos fatos concebidos na visão dos professores consultados.

4.2 Concepção dos Professores Alfabetizadores sobre o Programa Brasil Alfabetizado e sua Formação

A pesquisa no espaço da própria prática apresenta-se como possibilidade de vivenciar o exercício de professor reflexivo, segundo Lima (2002). Concordando com a autora, pois é nesse momento que temos a possibilidade de analisar, opinar e refletir sobre os caminhos a se percorrer nos processos de formação.

Ao perguntar aos professores alfabetizadores suas opiniões acerca do Programa Brasil Alfabetizado, obtivemos o seguinte posicionamento:

Programa que jamais poderá ser extinto, pois quem dele participa expressa a alegria no olhar (Professor Alfabetizador 6).

Programa Brasil Alfabetizado palavra chave para erradicar o analfabetismo (Professor Alfabetizador 4).

Ótima opção para resolver o problema do analfabetismo no Estado (Professor Alfabetizador 7).

[...] possibilita ter o aluno uma visão de mundo (Professor Alfabetizador 3).

Programa de importância extraordinária, dá oportunidade às pessoas de letrar-se (Professor Alfabetizador 2).

Programa importante tido como primeiro passo (Professor Alfabetizador 5).

Programa criado como direito, como acesso daqueles que não conseguiram freqüentar a escola na idade ideal de um contexto escolar (Professor Alfabetizador 1).

Programa importante e desafiador (Professor Alfabetizador 8).

Programa que deu oportunidade aos adultos de melhorar sua auto-estima (Coordenadora de Apoio Local 1).

Programa que introduz os conhecimentos básicos e incentiva a continuidade dos estudos (Coordenador de Apoio Local 2).

As concepções acerca do Programa Brasil Alfabetizado têm de certa forma relação com o trabalho do professor, tendo como referência a possibilidade de se adquirir novas experiências, bem como um novo momento para aquisição de conhecimento constituído no exercício da sua prática real de alfabetizador. Nesta direção Saviani (2008, p.70) diz que *a prática [...] se apóia na verdade [...] a prática educativa no poder da verdade*.

No que se refere à compreensão das práticas utilizadas na alfabetização de adultos, trabalhadas no decorrer do processo de formação, os professores destacaram a formação de posturas que colaboram para o respeito, a afetividade, a valorização dos conhecimentos prévios, favorecendo a elevação da auto-estima, conforme expressam suas opiniões:

O professor do Programa Brasil Alfabetizado tem mais paciência e aprende junto com os alfabetizandos a ter essa paciência. E os laços de amizade são grandes, especificamente quando temos em sala de aula alunos especiais (Professora-Alfabetizadora 5).

No Programa Brasil Alfabetizado há respeito ao conhecimento de visão de mundo (Professor-Alfabetizador 1).

O Professor Alfabetizador do PBA requer muita flexibilidade na aprendizagem, por se tratar de pessoas com idade avançada, isso recai nos cuidados para com os preconceitos. A troca de experiência ajuda no processo coletivo (Professor-Alfabetizador 2).

Há no professor do PBA o respeito pelos alfabetizandos quanto à sua experiência de vida, reconhecendo que eles não têm o conhecimento das letras e dos números. A experiência contribui para crescimento profissional (Professor-Alfabetizador 3).

No PBA a questão do conhecimento é tratada de maneira diferente, e a cada momento aprende-se algo novo com os alfabetizandos resgatando o saber dos mesmos (Professor- Alfabetizador 6)

No PBA o professor tem disponibilidade de tratar o alfabetizando com mais carinho e amor, pois são pessoas carentes e sentem-se fora de contexto.

Porem ver por outro lado vontade de aprender ler e escrever, percebendo firmeza no que desejam alcançar (Professora- Alfabetizadora 7).

Saber que no PBA elevar auto-estima do alfabetizando é um importante resgate para o contexto em que os alfabetizados são considerados excluídos da sociedade. Elevando sua auto-estima me construo como um professor apaixonado pelo que faço. Considero o momento do acolhimento uma marca de experiências e importante conquista que através do carinho que se disponibiliza obtemos o aprender com eles e eles comigo (Professora - Alfabetizadora 4).

O professor não é o sabe tudo, na concepção pedagógica que se insere no PBA, o conhecimento dos alfabetizados faz parte do contexto trabalhar o coletivo com carinho e respeito pelo que sabem (Professor-Alfabetizador 8).

O PBA favorece a auto-estima daqueles que se acham fora do contexto social pelo fato de não saber ler e nem escrever, possibilita também conhecer seus direitos (Coordenador de Apoio dois).

O PBA favorece o crescimento do professor e do aluno, pois na formação de ambos a liberdade de construção no seu cotidiano muito lhes favorecem o aprendizado de ambas as partes, além de incentivá-los a continuar seus estudos. Buscando aprofundar seus conhecimentos (Coordenador 1).

Ao perguntarmos sobre sua prática de formação docente no sentido de facilitar ou favorecer o seu conhecimento cotidiano referido ao PBA, percebemos uma unanimidade nas suas respostas, relacionando-as aos saberes cotidianos.

De acordo com Tardif (2002) os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum e das competências sociais. Esta discussão vai ao encontro da fala dos alfabetizadores sobre as situações concretas que os ajudaram a perceber que os saberes provenientes de suas diferentes vivências são imprescindíveis às suas práticas de formação continuada.

A conscientização de que ninguém sabe tudo, ninguém aprende sozinho, nos aprendemos juntos, jamais desprezo o conhecimento do meu aluno, pois é base para trabalhar a necessidade de cada um (Professora-Alfabetizadora 4).

A força de vontade a dedicação, o amor, carinho e o respeito são importantes para concretização da minha prática de formação continuada (Professor-Alfabetizador 7).

O conhecimento que o outro sabe, e é preciso respeitar (professor-alfabetizador 6).

A capacitação cotidiana que norteia a nossa prática docente, análise de nossa prática como educador que somos, e essa deve está em constante aperfeiçoamento (Professor-Alfabetizador 3).

A troca de experiência dos docentes (Professor-Alfabetizador 2).

O professor deve ser um incentivador constante diversificando em seu cotidiano sua prática de formação (Professor-Alfabetizador 1).

Professor dinâmico e planejador e as capacitações de formação continuada (Professor-Alfabetizador 5)

Aprendi que os conhecimentos não se transferem mais se oportuniza o aluno a construir seus conhecimentos (Professor-Alfabetizador 8)

A constatação dos saberes na prática dos docentes do PBA comprova que é através da sua experiência construída no cotidiano da sala de aula que é possível refletir na prática de sua formação continuada a realidade concreta do discente. Freire (1999, p.33) diz que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. Acreditamos que o professor, na sua formação continuada, aproveita as experiências dos saberes discentes e reflete sobre o contexto vivenciado. Esse direcionamento parece deixar clara a necessidade de trazer essa discussão para debate no processo de formação da prática do docente, tema refletido nesse estudo. Lima (2002) diz que um dos pontos de grande responsabilidade para os que trabalham com Programas de formação continuada, é procurar respostas. Concordamos com a autora, pois acreditamos que na busca dessas respostas há a possibilidade de oportunizar ao professor um maior conhecimento acerca da profissão, que pode contribuir no desempenho da sua sala de aula.

Dessa forma, faz sentido serem esclarecidos os pontos que não permitem avançar nas questões relacionadas ao trabalho do docente na sua formação, que se configuram como limitações do PBA.

4.3 Principais dificuldades do trabalho docente, limitadas pelo Programa

As dificuldades se fazem presentes no contexto do dia a dia do ser humano podendo apresentar-se de diversas formas. Há dificuldades que podem ser previstas e outras que surgem de forma inesperada, ambos oriundos das condições atreladas às políticas de um programa de um projeto ou, até mesmo, outros fatores.

Nesse sentido, nos direcionamos aos professores alfabetizadores na intenção de identificar os pontos fortes e os pontos fracos que limitam e favorecem o trabalho do docente no PBA.

Em relação aos pontos fracos, percebemos que os oito professores foram unânimes em dizer que o material didático a ser trabalhado na formação continuada fica distante da prática, bem como, a questão das condições visuais dos alunos que dificultam o processo de ensino. A merenda escolar foi apontada como um dos fatores desestimulantes para muitos, pois os alfabetizandos, de forma geral, são pessoas mal alimentadas, e que no turno da noite o cansaço e a fadiga aumentam com a ausência da alimentação. Vejamos o que dizem os Professores Alfabetizadores:

Como pontos fracos, cito: falta de material didático e as condições da sala de aula, pouca iluminação (Professora-Alfabetizadora 3).

[...] analiso como ponto fraco a distância da realidade para os conhecimentos discutidos nos encontros de formação, às vezes parecem que não estão vendo a falta de material, a dificuldade de visão dos alunos, e isso é apenas o básico (Professora-Alfabetizadora 2).

[...] o cansaço, a fadiga e o problema de visão que dificulta o aprendizado, material didático inadequado, e a ausência de merenda escolar (Professor-Alfabetizador 1).

[...] na maioria das vezes fatores externos limitam o avanço na aprendizagem, refiro-me à falta de material didático, o cansaço e a pouca visão de muitos discentes (Professor-Alfabetizador 5).

[...] limita o seu fazer melhor quando lhe falta material adequado, quando seus alunos não conseguem ver as letras, pois têm problema de visão, e a merenda que falta para os alunos os quais fadigados do trabalho e ainda sem um alimento para matar sua fome (Professora-Alfabetizadora 8).

[...] nos fragilizamos nessa caminhada quando nos falta material didático, a falta constante de merenda escolar e ainda mais grave a pouca visão dos discentes, e esse sem condição de adquirir óculos (Professor-Alfabetizador 4).

[...] a falta de material tem enfraquecido o meu trabalho, é difícil trabalhar sem nada, e o cansaço dos discentes ainda dificulta a aprendizagem (Professor-Alfabetizador 6).

[...] A fadiga, como eles dizem, é a soma de todo esses fatores contribuem para a aprendizagem dos alunos. Outro agravante é a visão, puxa tenho que ser artista para segurar e estimular esse aluno tão querido por mim (Professora-Alfabetizadora 7).

Identificamos como pontos fortes a determinação e a força de vontade de cada um em reconhecer que tem obstáculos, mas existe uma força maior que é a vontade de ensinar aqueles que desejam aprender.

[...] há a tendência de superar o impossível (Professora-Alfabetizadora 6).

A metodologia utilizada em sala de aula tem sido a fortaleza para se obter êxito no decorrer da alfabetização. O aprendizado nas capacitações de formação continuada tem favorecido mais conhecimento, pois se discute e formaliza novos caminhos (Professora-Alfabetizadora 3).

A sala de aula, as discussões e conversas organizam os saberes e se vive os saberes. É a base do conhecimento (Professora-Alfabetizadora 2).

A aprendizagem no decorrer da formação continuada (Professor-Alfabetizador 1).

A força de vontade, a integração, respeito, carinho e responsabilidade são os fatores que mais possibilitam na minha formação, as discussões desses fatores me estimulam mais e mais na busca de novos saberes (Professor-Alfabetizador 5).

Gostar do que faço e me sentir feliz com o que faço (Professora-Alfabetizadora 8).

O compromisso a conscientização que discutimos no processo da nossa formação colocamos em prática (Professor-Alfabetizador 4).

No que diz respeito aos pontos fortes, refiro-me aos facilitadores na formação continuada, nos passam confiança para alfabetizar os nossos educandos (Professora-Alfabetizadora 7).

A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, mas por si só não propicia o saber, assim diz Cabral Neto (2004). Nessa perspectiva é que se reflete através das falas dos professores, sobre as condições que são oferecidas pelo Programa, que pode ser até de boa qualidade, mas poderá no decorrer de suas atividades apresentarem falhas. Acreditamos que soluções possam vir a ser construídas, a partir das questões surgidas e da tentativa de responder às demandas que nascem no desenvolvimento da ação alfabetizadora, para isso é necessário a vontade política de se analisar e interpretar os obstáculos encontrados, assim como redimensionar as ações propostas pelo Programa.

Diante de tantos obstáculos, ser professor é antes de tudo saber lidar com a diversidade de problemas que apareceram, sejam de ordem cotidiana ou oriunda de processos que muitas vezes não estão ao seu alcance. Nesse caso, pensamos o exemplo da rotina, o saber fazer, que segundo Tardif (2002, p.215) *diz agir e agir no*

tempo, e com o tempo. Acreditamos que tem sido essa a ginástica do tempo que tem feito com que os alfabetizadores venham segurar seus alunos e conseguir ultrapassar tantas barreiras. Percebemos, dessa forma, que os saberes são intrínsecos ao docente e ele os constrói no tempo necessário, através de sua prática.

4.4 Compartilhando experiências e saberes no trabalho do docente no PBA

Questionados acerca das contribuições de seu trabalho, no sentido de atender a mudanças de paradigmas na prática de formação profissional de professor alfabetizador, os oito professores destacaram os conhecimentos adquiridos. Segundo Tardif (2002, p.39) *os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.* Percebemos como bem define o autor, que é no exercício da prática que se constrói conhecimento e na resposta dos alfabetizadores do PBA, nos parece claro esse entendimento.

Quando contribuo no sentido de compreender a prática pedagógica, construo meus conhecimentos, conforme a necessidade da utilização desses conhecimentos, no contexto da sala de aula (Professora-Alfabetizadora 2).

As rodas de conversas, as dinâmicas e mensagens reflexivas são experiências que me fazem crescer, pois diante de tanta grandeza nos saberes, os meus conhecimentos evoluem, crescem e vão em busca de novos saberes (Professor-Alfabetizador 3).

O educando aprendendo a pensar, a construir sua própria linguagem, comunicar-se, dominar instrumentos eletrônicos, ser capaz de viver em um mundo de transformação, conhecer seus direitos e saber usufruir dos mesmos. Enfim, são conhecimentos que o possibilitam viver como cidadão (Professora-Alfabetizadora 7).

A aprendizagem na sala de aula através de construção de material criativo construído pelos próprios alunos, como recortes de jornais, murais, construção de letras dinâmicas, enfim são os meios que facilitam o trabalho do docente para com o discente, enriquece os saberes e se busca mais conhecimentos (Professora-Alfabetizadora 1).

O saber construído através da minha experiência vivenciada na prática cotidiana e do meu aluno a sua vida a sua cultura, o seu valor, se reflete com a prática concreta (Professor-Alfabetizador 6).

O conhecimento como base para todas as questões vindas do saber. As experiências foram também adquiridas na busca de conhecimento (Professora-Alfabetizadora 5).

Volto-me para a questão de um trabalho digno e honesto e com dedicação. Busca atração de todas as formas que condizem com as práticas pedagógicas. Construo saberes identificados com os saberes do discente, trabalho dentro da realidade vivenciada (Professora-Alfabetizadora 8).

A auto-estima busca diminuir o preconceito, que a idade interfere na aprendizagem, trabalha com vivências que os deixe sentir que são capazes, partindo da simbologia como leituras de mundo procuram vivenciar elo de amizade e confiança. Busco trabalhar a interdisciplinaridade. Procuo escutar os alunos, dando-lhes oportunidade de expor seus conhecimentos, trabalho de modo que venha atender às necessidades dos mesmos (Professora-Alfabetizadora 4).

A fala dos professores nos possibilita perceber que os saberes são de fato referenciais na sua formação continuada. Construir saber é e se faz necessário durante toda a prática de formação do docente, seja nas atividades desenvolvidas na sua profissão - em que esse saber é plural e têm no seu domínio os conteúdos, somados às experiências - bem como os conhecimentos que desenvolve em sua experiência cotidiana com os discentes. Therrien (2000, p.127) diz que *os saberes práticos mobilizados pelos professores quando se defrontam com impasse e dilemas [...] e distingue pontos significativos de tensões que as caracterizam, e a partir dos quais tomam decisões. Se tomarmos como base esse entendimento, podemos perceber que todo e qualquer crescimento poderá também ser oriundo de saber mal sucedido, inviabilizado por questões de impasse, muitas vezes não permitida pelo contexto. Acreditamos ser esse o momento em que se buscam novos caminhos.*

4.5 Propondo possibilidades de caminhos para o Programa Brasil Alfabetizado

Os caminhos que observamos no contexto investigado são movidos por passos que nos permitem enxergar uma proximidade de procedimentos alternativos, construídos, tendo como base uma relação entre o todo e as partes. Essa abordagem dialética, segundo Minayo (2007) propõe uma interação do todo com a parte e da parte com o todo.

No decorrer desse estudo foi possível observar as dificuldades sentidas pelos alfabetizadores, a partir da prática de formação docente continuada, em que se evidencia a contradição de questões definidas pelo PBA, em consonância com as políticas públicas que limitam a prática de formação do docente. Partindo desse princípio, indagamos aos professores questões que possibilitassem uma análise das práticas atuais, para a definição de novos caminhos na formação do docente no PBA.

Sinto necessidade de construir o nosso próprio saber, pois os livros mostram distância da realidade. Proponho material didático para construir nosso saber e os livros como pesquisa. O tempo de oito meses é muito curto, deixa a desejar na formação continuada. Sugiro uma preparação mais longa e continuada com os profissionais que já estão engajados na área de alfabetização de adultos. Aquisição de óculos de grau para os nossos discentes e consulta com oculista, cito ainda merenda escolar com qualidade (Professor-Alfabetizador 4).

Começo expressando o fator tempo, é necessária uma formação continuada em um maior tempo não é oito meses e nem um ano que se forma um cidadão, pensar em continuar com as propostas do PBA de forma mais avançada. Mais recursos para aquisição de material didático, livros didáticos muito ricos, mais distantes da realidade, serve para pesquisa. Incentivo para os discentes e também para os docentes, pois o programa disponibiliza apenas uma bolsa, menos que um salário mínimo. Disponibilizar recursos para aquisição de óculos de grau, pois o público com quem trabalhamos é de baixo poder aquisitivo (Professora-Alfabetizadora 5).

Analiso os livros didáticos, textos longos e fora da realidade, bom para pesquisa. Material didático para trabalhar com os saberes do discente criando e recriando. Condições para aquisição de óculos de grau para nossos discentes, pois a grande dificuldade na aprendizagem se volta na maioria das vezes para a deficiência na visão (Professora-Alfabetizadora 6).

Início dizendo da necessidade de uma formação continuada voltada para a prática de ensino, com material didático disponibilizado para construir saber. Outro fator que proponho alteração se volta para o tempo de oito meses de formação continuada do docente e discente, repensar uma proposta para o programa alterando os oito meses é necessário, e a merenda escolar com qualidade, e aquisição de óculos de grau para os discentes e pensar no incentivo para o professor que recebe apenas uma bolsa menor que o salário mínimo (Professora-Alfabetizadora 1).

Os livros são ricos nos seus conteúdos mais muito avançados no seu contexto para quem não conhece as letras. Esses livros deveriam servir para pesquisa. Quanto ao tempo, analiso que é apenas um bom tempo de adaptação, sendo necessário repensar um maior tempo, pois o que o PBA propõe no meu entender é suficiente para que se quebre o tabu que trazem, que já estão velhos e não aprendem. Outro fator que nos deixa fragilizados e propomos novo olhar é a ausência de material didático, papel, cartolinas, jogos, canetas de cores, pinceis e outros que possibilitam a construção do nosso saber. Com esse material é possível mudar a nossa prática de ensino (Professora-Alfabetizadora 7).

Começo expressando a necessidade de o PBA disponibilizar recursos para aquisição de óculos de grau e consulta, pois se existe no programa limite na aprendizagem esse é um dos pontos que atingem a aprendizagem dos nossos alunos, tendo em vista que são pessoas de baixa renda e não dispõem de recursos financeiros para aquisição de óculos de grau. Outro fator que limita a minha prática de formação é a distancia dos livros didático com a realidade, nossos alunos não sabem ler, os textos são longos, com figuras tão distante da nossa realidade. É preciso pensar na nossa realidade. Outro ponto que limita e é necessário um novo olhar é a questão da merenda escolar com qualidade e incentivo para nós, professores alfabetizadores, que só recebemos menos do salário mínimo (Professora-Alfabetizadora 3).

É um período muito curto, só oito meses, para a formação continuada do docente e discente. Analiso tendo em vista a dificuldade do alfabetizando com o mundo das letras, é necessário mais tempo para se formar um cidadão. Esse tempo deve ser repensado pelo PBA. Percebo que limita a nossa formação. Quanto aos livros analiso que são bons para pesquisa, mais devem estar mais ao alcance da nossa realidade. Proponho também material para se trabalhar com o discente, ou seja, papel, cadernos, papel madeira, cartolinas, enfim material que venha facilitar a construção do saber docente e discente (Professora-Alfabetizadora 2).

Nesse item das duas coordenadoras de apoio apenas uma expressou a sua preocupação com esse item, voltando-se para os livros didáticos. Acha que são bons, pois os professores precisam aprender a pesquisar para encontrar diferentes tipos de informação. Outro ponto proposto é trabalhar mais a auto-estima do alfabetizador, no seu processo de formação, mas também dispor de uma remuneração mais digna acima da bolsa pelo programa (Coordenadora de Apoio 1).

Os profissionais professores-alfabetizadores do PBA têm a obrigação de, ao serem selecionados para o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), participar de formação continuada, mas é necessário para qualquer processo de formação contínua, segundo Lima (2002, p.172) *considerar as condições de vida, de trabalho [...] de acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. O grande problema consiste nas capacitações exigidas pelo sistema de ensino serem feitas em condições precárias e à custa do trabalhador.*

Reiteramos o que expressa a autora, pois como podemos observar no relato dos alfabetizadores, o PBA exige que sejam profissionais professores capacitados, mas as condições que oferecem não condizem com a prática de formação do docente. Assim, percebemos fatores que limitam as práticas de formação continuada, e também a possibilidade de se poderem analisar caminhos propostos pelos alfabetizadores quando os limites na sua prática dificultam o seu caminhar.

A partir das propostas feitas pelos alfabetizadores podemos visualizar pontos que merecem análises e reflexões, de modo a facilitar a construção novos

rumos que sustentados nos conhecimentos consolidados com as políticas públicas. Segundo Boneti (2007) as manifestações podem representar interesse de classe. Concordamos com o autor, pois as manifestações possibilitam a busca de novas ações. Dessa forma, acreditamos que as propostas dos alfabetizadores possam contribuir para uma política de melhor formação continuada no PBA.

4.6 Recado Final

Um recado para todos aqueles que sabem o quanto é importante uma análise reflexiva das propostas sugerida pelos alfabetizadores, que visam possibilitar a busca de novos caminhos, que superem as limitações da prática de formação do docente do PBA.

Pimenta (2002) coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto formação contínua. Neste contexto, a autora evidencia a valorização da profissão docente, os saberes dos professores, bem como o seu trabalho coletivo. Percebemos que as expressões da autora vão ao encontro do contexto ora analisado também expressado, através da fala dos professores.

Convidados a emitirem seus recados, com a possibilidade de que seus desejos sejam implementados e valorizados, assim como os seus saberes, os professores-alfabetizadores assim expressam:

Exerço a profissão de professora alfabetizadora, sou assim apaixonada pelo que faço, compartilho o meu saber com o meu aluno e o dele com o meu. Sentimos que o Programa PBA é importante, mas limita a nossa prática. Assim sendo, confio nas mudanças proposta por mim, pois elas só virão fortalecer o nosso trabalho, como profissional que somos (Professora-Alfabetizadora 4).

Agradeço a oportunidade de participar dessa pesquisa, mas espero que as minhas idéias sejam vistas e analisadas, pois com certeza contribuirão para repensar uma nova maneira de conduzir as práticas de formação docente no PBA (Professora-Alfabetizadora 5).

O Programa tem sua grande força, pois possibilitou e possibilita uma dimensão de um novo olhar, um olhar o adulto analfabeto das letras e da

leitura e do mundo das leituras, mas impossibilitou-nos em muitos obstáculos, proclamo a todos a refletir as nossas idéias, autoridades e estudiosos (Professora-Alfabetizadora 6).

Confesso o meu alerta aos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado saibam trabalhar com esse público, pois é muito importante esse momento da volta à escola, em que se observa que é mais alguns que deixam de ser excluídos. No entanto, para se chegar a tamanha realização é necessário providenciar mais cuidadosas por todos aqueles que estudam e decidem as ações no processo da formação continuada do docente e do discente. Esse último busca uma vida cheia de esperança (Professor-Alfabetizador 1).

Eu começo solicitando que possibilitem mais as condições dos educandos de aprender com mais facilidade. Vejam as minhas idéias propostas, acredito que se acontecer essa preocupação das autoridades e dos responsáveis pelo bom desempenho do PBA a minha prática de formação docente se revestirá de êxito (Professora-Alfabetizadora 7).

Início o meu recado para os alunos, é importante sua presença nas aulas. Embora você se sinta cansado, fadigado das labutas, mais é importante a sua presença. Peço encarecidamente a todos que são envolvidos no PBA que vejam a minha ideia e diante dela procure dar mais condição, no sentido de fortalecer a formação continuada do docente e do discente (Professora-Alfabetizadora 3).

Início minhas palavras agradecendo, por ter nessa oportunidade a condição de propor idéias. E sabendo que tudo isso é porque sou professora de analfabetos adultos do PBA. Quero também deixar claro que muito me honra essa função, mas é preciso mais cuidados e alerta nas condições que limitam a nossa prática de formação docente (professor- alfabetizador 2).

Sinto-me muito honrada em participar dessa pesquisa, pois sei que irei contribuir de alguma forma, para o melhoramento da minha prática como professora do PBA. Mas só peço às autoridades que observem as minhas questões, pois me preocupo quando limitam condições do nosso educando que já é tão sofrido e desprovido de tantos benefícios. Veja também a questão do nosso salário, é tão pouco que não me dá condição de fazer uma faculdade (Professora-Alfabetizadora 8).

Início esse momento dizendo que o Programa Brasil Alfabetizado trouxe muitas esperanças para os jovens e adultos analfabetos a esperança de entrarem em um mundo letrado e conquistarem seu espaço com dignidade (Coordenadora de Apoio 1).

Tivemos, nesse contexto, a fala de todos os professores e coordenadores com exceção do Coordenador 2, que não quis emitir sua fala nesse último momento. Vale salientar que o desejo da prática de formação do docente seja revestido de qualidades, quando esse propõe melhores condições de trabalho, pois se sente ameaçado por questões não disponibilizadas pelo PBA, no sentido de poder atender o alfabetizando no seu processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir essa dissertação é um sonho de longas datas, mas como tudo tem o seu tempo, assim expressa o dito popular, podemos assim dizer que esse é o tempo.

O tempo que nos oportunizou a realizar essa pesquisa proporcionou a condição de ser participante de uma política pública de formação de professores do Programa Brasil Alfabetizado. Esse entendimento nos propiciou como educadora, olhar a prática de formação de outros educadores, alfabetizadores de jovens e adultos no PBA. Como também nos impulsionou a buscar respostas para nossas indagações.

Sendo assim, é possível constatar nesta investigação que o estudo realizado nas formações continuadas, das quais participam os professores-alfabetizadores do PBA, teve constatações que limitaram a prática de formação do docente em consonância com as políticas do Programa na prática de formação continuada que se diz distanciada da realidade.

Dessa forma, podemos expressar que a ênfase nas contribuições deixadas por Paulo Freire e Nóvoa, no entender da necessidade de construir o conhecimento no contexto da realidade e do espírito crítico, vai ao encontro do pensamento dos professores alfabetizadores, quando expõem nas suas falas a necessidade de construir o conhecimento no seu processo de formação continuada no PBA. A disponibilidade para os alfabetizadores de material didático, como livros, é de fato distante da realidade dos alfabetizandos e alfabetizadores. Percebemos, assim, o limite que as políticas públicas de formação impõem a cada contexto das evoluções das políticas públicas educacionais. Por conseguinte, percebemos que nesse atual contexto das políticas públicas educacionais, as possibilidades de analisar as propostas pelos docentes alfabetizadores do PBA, podem ser viabilizadas e marcar novo contexto histórico.

Outros fatores desafiam a formação continuada do docente, limitando a sua prática. Esses também advêm das condições do ambiente de trabalho. Lima (2001) fortalece, através da sua pesquisa, essa idéia dos professores, no entanto o

ambiente de trabalho pode ser influenciado pelos fatores externos? Pensamos, nessa dimensão, focar a fala dos alfabetizadores, no que diz respeito à aquisição de óculos de grau para os alunos com pouca visão. Percebemos que no decorrer dessa pesquisa o público assistido é caracterizado por pessoas de baixa renda, assim nos diz diante da nossa indagação que o fator econômico interfere no processo da prática de formação do docente, dificultando as condições de aprendizagem. Passamos a observar essa confirmação na fala do docente, quando na sua prática expressa que o problema citado interfere no ambiente de trabalho.

Outras adversidades limitaram e limitam o avanço na prática de formação do docente, como o tempo previsto pelo PBA para sua formação. Esses dados, citados também na fala de cada um dos professores-alfabetizadores, são para nós fonte de coragem e ousadia, pois favorecem a busca de aprofundamento para debates e de novos caminhos nas ações que possam prevalecer nas políticas públicas do PBA.

A presente pesquisa representou antes de tudo, um desafio e a necessidade de responder a indagações nascidas em minha trajetória como professora formadora e coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado. E pensamos que assim como pode limitar, há razões também que possibilitaram percepções encontradas através das idéias dos professores-alfabetizadores, permitindo que recebêssemos informações importantes:

- A ampliação na maneira de conceber as idéias de Paulo Freire, dentre outros que também discutem a educação, antes (conhecimento prévio) e após os encontros de formação continuada, revelou o aprofundamento de suas idéias, mesmo que os educadores tenham tido dificuldades de pô-las em prática.
- O elo afetivo estabelecido pelos membros do grupo propiciou um sentimento de amizade, confiança e segurança permeada pela alegria dos encontros.
- A manifestação do grupo acerca do prazer em realizar o estudo e os depoimentos positivos revelou a importância da formação continuada ser desenvolvida com a participação e reflexão dos educadores.
- A disponibilidade intelectual e afetiva revelada pelos alfabetizadores, em rever conceitos e atitudes, transformando sua perspectiva, até então limitada por falta de

uma visão mais ampla da realidade, pode ser considerada ponto de partida para a mudança de postura como educadores.

- A tentativa de romper com a educação tradicional, "bancária", baseada no monólogo e repetição dos conhecimentos do professor, ensejou vários questionamentos pelos alfabetizadores.
- A fortaleza por parte dos alfabetizadores em conviver e tentar superar as situações difíceis em seu cotidiano.
- As claras mudanças ocorridas na posição dos alfabetizadores, após os momentos de encontros, revelaram-se na prática de sala de aula. A atitude amorosa e carinhosa, demonstrada pelos alfabetizadores em relação aos educandos, possibilitou um ambiente de parceria e cumplicidade, o que criou um ambiente favorável à aprendizagem.
- As considerações que enaltecem o PBA, no que diz respeito à oportunidade concedida para aqueles que não tiveram oportunidade no tempo regular definido pela educação de frequentar a escola.
- A compreensão do processo da cidadania como direito de estudar, vai além do só aprender a ler e escrever, isso demanda estudo que merece um período mais longo.
- A reflexão sobre o tempo previsto no Programa para sua formação continuada.
- A oportunidade de permanecer no Programa sendo ele ou ela o professor permanente em um programa contínuo.

Percebemos, portanto, que a abordagem da formação desenvolvida possibilitou aos educadores o uso da reflexão crítica de suas práticas, pois ao compreenderem a necessidade de refletirem as suas práticas no contexto real parece-nos ser fruto de um processo de formação docente. No entanto, constatamos que a intenção dos alfabetizadores é propor que a formação continuada deva realizar-se em um processo mais longo, não só nos oito meses previstos pelo FNDE. Ao considerar as idéias constituídas pelos alfabetizadores entrevistados, no que diz respeito a um tempo mais longo para sua formação, podemos dizer que em um

maior tempo terão mais oportunidades para repensar e transformar sua prática de formação docente, tanto em um contexto particular (sala de aula) como em um contexto histórico.

Ainda no que diz respeito à valorização, condizente com o contexto histórico dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, poderá promover a construção de políticas públicas que incrementem a proposta desses agentes pedagógicos, em tempo de debates sobre inclusão, novos olhares, novas luzes, momento de se construir e respeitar e dar vez e voz aos alfabetizadores e que realmente possibilite desempenhar com respeito e dignidade a sua prática docente no Programa Brasil Alfabetizado.

Nessa conversa final fica claro que os objetivos geral e específicos foram alcançados, quando no processo histórico decorrente da análise das políticas públicas, contribuiu para entender que estas evoluem a cada contexto histórico refletidas em nível nacional e estadual, e vai possibilitando através das discussões e idéias consolidadas em estudos teóricos fundamentados em autores que discutem questões voltadas para as políticas públicas na educação de adultos no PBA.

Na trajetória histórica, onde o objetivo específico desenhado foi também alcançado, se oportunizou analisar toda uma evolução política educacional e suas influências até a existência do PBA, fortalecido no governo de Luíz Inácio Lula da Silva, bem como historiar essas políticas no contexto do Estado do Ceará, com reflexões consideradas nas políticas de direito do cidadão, pois esta se insere nas resoluções do FNDE e é considerada fundamental para as discussões na formação do docente do programa. Essas questões facilitaram uma revisão teórica e o levantamento documental que foi realizado.

Em relação ao objetivo que fazia alusão às caracterizações, influências e conceitos sobre a formação do docente do PBA, consideramos atendido, pela exploração das influências e conceitos que permitiram aprofundar a discussão acerca das idéias de autores, a construção dos saberes docentes na prática de formação continuada no Estado do Ceará, tendo como referencial as IES. A busca da qualidade para a formação dos professores foi, no entanto, a questão prioritária, percebida na relação entre as idéias exploradas no referencial teórico com aquelas

expressas pelos professores sujeitos dessa investigação, principalmente no que condiz com a realidade de suas práticas.

Na investigação das práticas de formação do docente, focando os limites e possibilidades, estamos confiantes e convictos, que alcançamos esse objetivo. Constatamos na voz dos sujeitos dessa investigação, suas idéias através das questões por esses respondidas, onde expuseram os seus limites na sua prática de formação docente no PBA, favorecendo também a discussão a partir dos teóricos abordados e tendo, assim, a oportunidade de receber propostas que possam ser analisadas e discutidas, possibilitando ações favoráveis a uma melhor formação do docente do Programa Brasil Alfabetizado.

Essa investigação nos leva a acreditar, que possamos contribuir para a educação de jovens e adultos, de forma mais específica do Programa Brasil Alfabetizado, e, assim sendo, possibilitará que os seus resultados sejam reconhecidos no âmbito das políticas públicas, permitindo que nesse tempo de debates sobre inclusão da prática de formação do docente, possa se revestir de novos olhares sobre as ações inseridas nas políticas públicas.

Assim, como pesquisadora, e no desempenho também de formadora, há um enriquecimento nesse processo de interação, pois interagir de maneira mais próxima aos educadores, constatando que, embora exercendo diferentes papéis, o de educador e o de educando, aquele que está formando também se forma, quando reflete sobre a ação do educando-alfabetizador e é capaz de reformar sua prática por influência da experiência refletida do seu educando.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALENCAR, C. (org.). Para humanizar o bicho homem. In: **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998, p.17-44.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. São Paulo: Editora Univille, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de pesquisas**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Futuro da Democracia: Uma defesa das regras do jogo**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL, MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 9.394**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília: Senado Federal, 1996.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto de. **Educar com alegria: George Synders – em busca da alegria na escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Alfabetização é Cidadania**: manual de orientações para implementação, acompanhamento pedagógico e execução financeira do Projeto Alfabetização é Cidadania. Fortaleza: SEB, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Ética**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. O conteúdo afetivo no currículo escolar. **Revista de Educação da FAESA**, v.1, n. 1, p. 81-93, ago. 2000/ fev. 2001.

DAGNINO, Eveline (org.). **Os Anos 90**: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Tradução Timothy Ireland. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 26, p. 157-169.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetizações**. São Paulo: Cortez, 2001.

FÓRUM Mundial da Educação, 2000, Dacar.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

- _____. **Pedagogia do Aprender**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estados culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HAGUETLE, Tereza Maria Frota. **Metodologia qualitativa na sociologia**. Petropolis: vozes, 1987.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- _____. **Raízes do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- LIMA, Lucínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação continua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação) São Paulo: USP, 2001. (225 p.)
- _____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.
- MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NETO, Antônio Cabral (Org). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *et al.* **Profissão professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1994.

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** Fórum EJA. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1972.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e Formação de Professores Percurso no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação de professores**: os saberes da docência e a identidade dos professores. *Revista da Faculdade de Educação-USP*, v. 22, nº 2, jul.-dez. 1996.

_____. ; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAULE JÚNIOR, Nelson. In: BUCCI, Maria Paula Dallari *et al.* **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: Polis, 2001.

SILVA, Jamilastreia Alves da. **Educação de jovens e adultos**: implicação da presença freiriana na prática de alfabetizar. Dissertação de Mestrado. (Universidade Federal do Ceará, Centro de Educação). Fortaleza: UFC, 2007.

SOARES, Leôncio. **As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos**: Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo: ANPED, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, Maria Nobre (org). **Artesões de Outro Ofício**. Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

_____. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. 408-418, 1993.

UECE. **Programa de Alfabetização e Cidadania - PROEX**. Fortaleza: UECE, 2002.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Construção do conhecimento na sala de aula**. São Paulo: libertad, 1994.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VIEIRA FILHO, José. **Minha História, Contada por mim**. Fortaleza: gráfica LCR, 2008

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: ICONE-EDUSP, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

APÉNDICE

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR FORMADOR

Caro (a) professor(a)

Sou aluna do Curso de Mestrado de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e estou realizando um trabalho de campo como requisito obrigatório para conclusão do referido Curso. Trata-se de uma investigação cujo título é: Programa Brasil Alfabetizado: possibilidades e limites na prática de formação do alfabetizador de adultos e tem como objetivo possibilidades e limites na formação do docente alfabetizador de adultos do Programa Brasil Alfabetizado, enquanto políticas públicas.

Gostaria de solicitar sua colaboração para responder ao questionário anexo. Esclareço que sua contribuição é de extrema importância para a finalização de meus estudos ora iniciados sob a orientação da Profª. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade e que a pesquisa se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente, o que trará benefícios aos segmentos: pesquisados, pesquisadores e comunidade escolar.

Obrigada a todos pela colaboração!

Maria de Fátima Cavalcante Gomes

Dra Francisca Rejane Bezerra de Andrade

- **Dados de identificação:**

Nome ou pseudônimo. _____

Telefone. (____) _____

Endereço. _____

- **Dados Profissionais:**

Tempo de magistério na educação. _____

Tempo de magistério na Educação de Jovens e Adultos no Programa Brasil Alfabetizado. _____

Cargos e funções exercido(s), além da docência.

Disciplina(s) que leciona atualmente:

Atividade(s) de Pesquisa e Extensão:

- **Formação**

a. Graduação: Bacharelado() Licenciatura()

b. Pós-graduação:

Especialização() Mestrado() Doutorado() Pós doutorado ()

História de vida e formação.

Relacione curso(s) de Formação Continuada Realizado(s).

Como ingressou no Programa Brasil Alfabetizado?

Qual a sua opinião sobre o Programa Brasil Alfabetizado?

- **Trabalho do Professor Alfabetizador de Adultos do Programa Brasil Alfabetizado**

Qual a diferença entre ser professor do Programa Brasil Alfabetizado e ser professor de outras modalidades de ensino?

Conte-me sobre sua(s) experiência(s) como alfabetizador de adultos.

Em sua prática de formação docente o que mais o (a) ajudou a concretizar a aprendizagem do discente?

Expresse os pontos fortes e pontos fracos da formação docente que possibilitam a prática de alfabetizar o adulto analfabeto da sua sala de aula?

Como analisa a data limite de até oito meses para a formação continuada?

Como analisa os livros didáticos utilizados pelo docente e discente?

Que sugestão você apresenta para aperfeiçoar a prática de formação docente do Programa Brasil Alfabetizado?

Qual o papel da do Programa Brasil Alfabetizado para a formação docente, frente às possibilidades e aos limites dessa atividade?

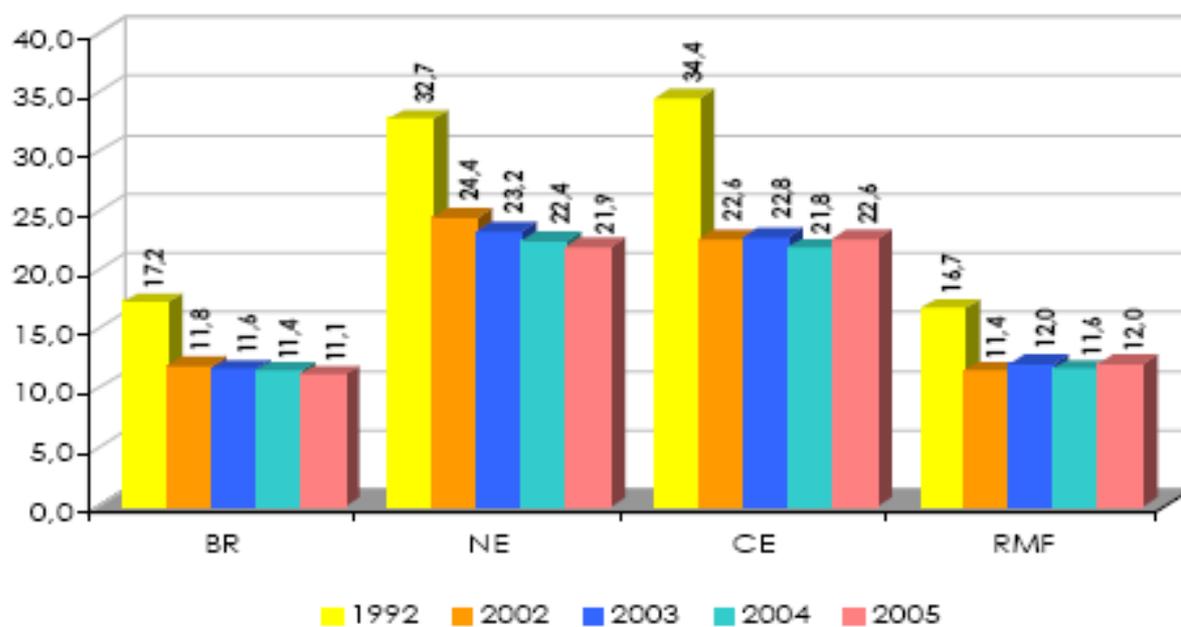
Como a Programa Brasil Alfabetizado é visto em relação às outras modalidades de educação?

Quais as contribuições de seu trabalho, no sentido de atender às mudanças de paradigmas da prática profissional do professor?

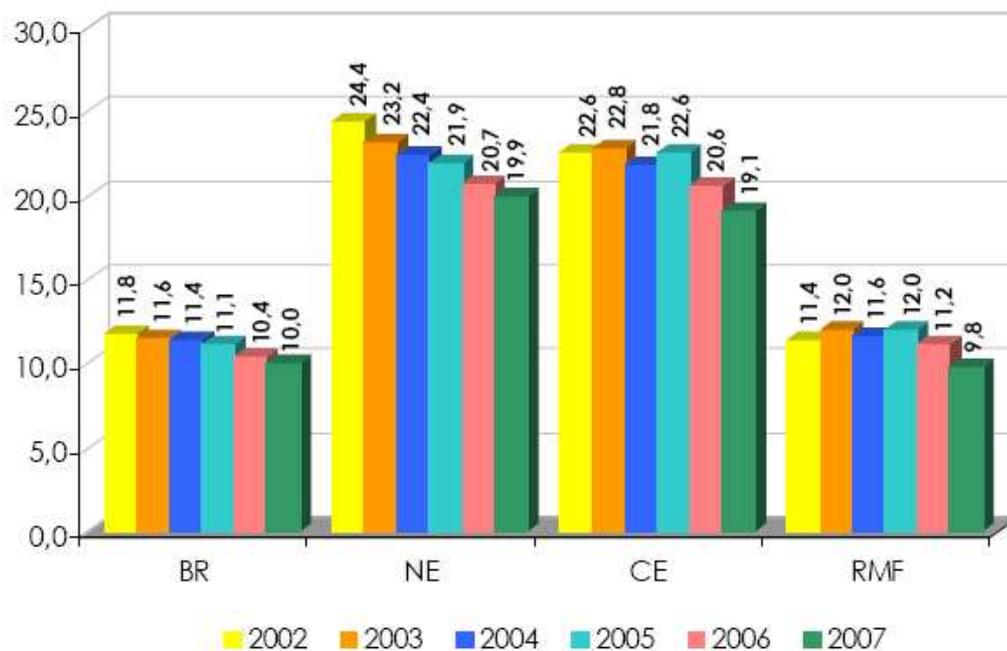
- **Recado final.**

ANEXOS

ANEXO A – Taxa de analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais) Brasil, Nordeste, Ceará e RMF – 1992 e 2002/2005.

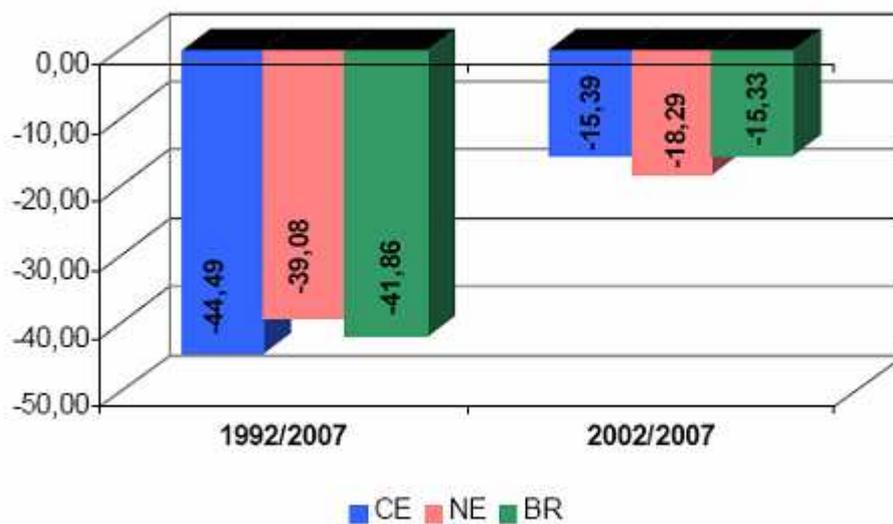


Fonte: IBGE/PNAD

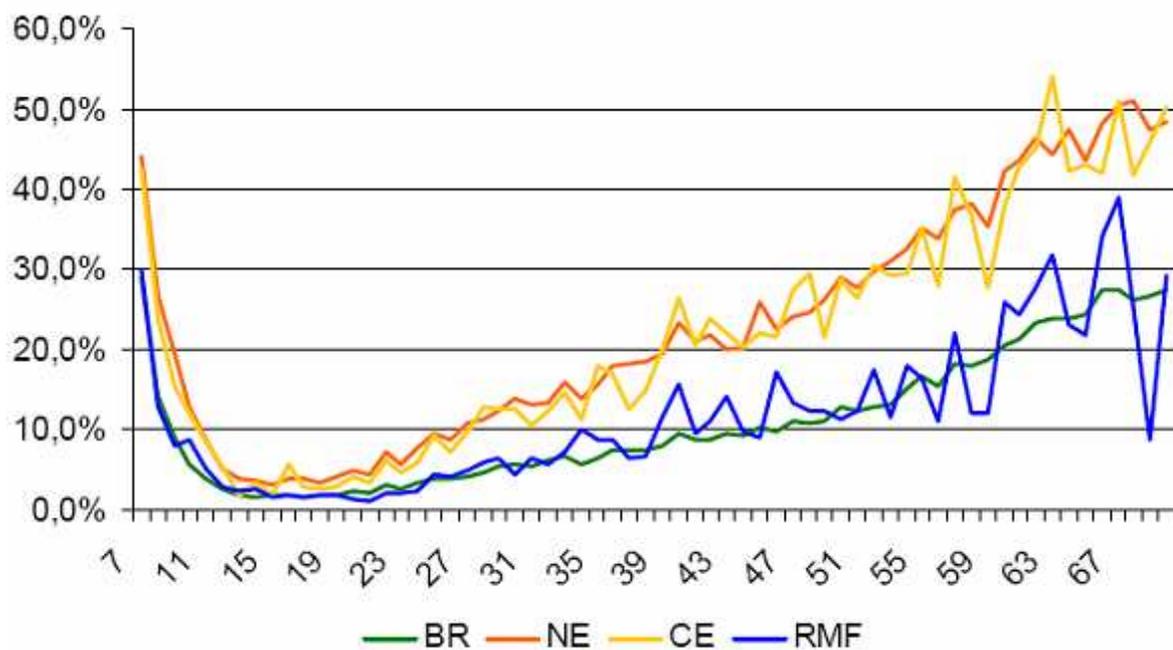
ANEXO B – Taxa de analfabetismo – pessoas com 15 anos ou mais (%)

Fonte: IBGE/PNAD

ANEXO C – Variação percentual da Taxa de analfabetismo – pessoas com 15 anos ou mais (%)



Fonte: IBGE/PNAD

ANEXO D – Taxa de Analfabetismo por idade – 2007 (%).

Fonte: IBGE/PNAD

ANEXO E – Resumo dos Indicadores Sociais

Valores de 2007

| Indicadores | | Valores em 2007 | | |
|-------------|---|-----------------|--------|--------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 76,40 | 71,80 | 83,50 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 78,80 | 75,70 | 83,30 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 26,90 | 29,70 | 51,30 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | 29,70 | 35,60 | 24,30 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 70,30 | 69,70 | 72,70 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | 19,10 | 19,90 | 10,00 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | 39,10 | 41,50 | 26,30 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 5,60 | 5,50 | 6,90 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 25,30 | 25,20 | 33,50 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 44,30 | 40,08 | 52,30 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | 5,30 | 5,20 | 9,30 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | 17,70 | 18,59 | 10,36 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | 68,76 | 66,91 | 58,35 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | 0,548 | 0,565 | 0,554 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | 17,10 | 20,00 | 17,86 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | 15,48 | 14,72 | 14,85 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | 12,85 | 14,51 | 12,39 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$)* | 293,28 | 312,60 | 527,48 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$)* | 75,17 | 76,52 | 128,85 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | 44,17 | 43,54 | 22,70 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | 18,53 | 17,55 | 7,95 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

Nota: **Azul indica que o Ceará é melhor que o Brasil e o Nordeste;**

Verde indica que o Ceará é melhor que o Nordeste;

Violeta que o Ceará é melhor que o Brasil;

* Valores corrigidos pelo INPC de setembro de 2007.

ANEXO F – Resumo dos Indicadores Sociais

Valores de 2006

| Indicadores | | Valores em 2006 | | |
|-------------|---|-----------------|--------|--------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 76,34 | 71,39 | 83,16 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 75,20 | 75,10 | 83,20 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 24,30 | 28,00 | 48,50 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | 30,80 | 36,90 | 25,10 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 69,90 | 69,40 | 72,40 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | 20,60 | 20,74 | 10,38 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | 45,95 | 42,79 | 27,20 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 5,34 | 5,25 | 6,73 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 24,34 | 23,74 | 32,25 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 41,99 | 38,78 | 50,69 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | 5,49 | 5,12 | 8,99 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | 17,15 | 18,39 | 10,84 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | 70,35 | 68,11 | 60,45 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | 0,546 | 0,572 | 0,560 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | 16,87 | 19,31 | 18,44 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | 15,60 | 14,61 | 14,63 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | 12,84 | 15,49 | 12,61 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$)* | 281,98 | 303,40 | 513,55 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$)* | 73,26 | 73,87 | 123,95 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | 44,71 | 46,49 | 25,15 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | 19,30 | 19,24 | 8,74 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

Nota: **Azul indica que o Ceará é melhor que o Brasil e o Nordeste;**

Verde indica que o Ceará é melhor que o Nordeste;

Violeta que o Ceará é melhor que o Brasil;

* Valores corrigidos pelo INPC de setembro de 2007.

ANEXO G – Resumo dos Indicadores Sociais

Variação percentual de 2006 – 2007

| Indicadores | | Variação % em 2006/2007 | | |
|-------------|---|-------------------------|-------|-------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 0,08 | 0,57 | 0,41 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 4,79 | 0,80 | 0,12 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 10,70 | 6,07 | 5,77 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | -3,57 | -3,52 | -3,11 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 0,57 | 0,43 | 0,41 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | -7,18 | -3,86 | -3,79 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | -6,80 | -3,01 | -3,30 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 5,12 | 4,20 | 2,67 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 3,92 | 6,15 | 3,88 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 5,49 | 5,20 | 3,19 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | -2,71 | 2,53 | 3,76 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | 3,03 | 1,07 | -4,45 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | -2,26 | -1,76 | -3,47 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | 0,31 | -1,16 | -1,12 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | 1,33 | 3,56 | -3,14 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | -0,75 | 0,79 | 1,51 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | 0,10 | -6,30 | -1,69 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$) | 4,01 | 3,03 | 2,71 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$) | 2,61 | 3,58 | 3,95 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | -1,21 | -6,35 | -9,73 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | -3,96 | -8,79 | -9,02 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

Nota: **Azul indica que o Ceará é melhor que o Brasil e o Nordeste;**
Verde indica que o Ceará é melhor que o Nordeste;
Violeta que o Ceará é melhor que o Brasil.

ANEXO H – Resumo dos Indicadores Sociais

Variação percentual de 2002 - 2007

| Indicadores | | Variação % em 2002/2007 | | |
|-------------|---|-------------------------|--------|--------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 1,73 | 1,84 | -0,71 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 15,20 | 7,22 | 1,59 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 29,33 | 22,73 | 10,56 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | -15,38 | -14,01 | -12,52 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 5,02 | 5,00 | 5,30 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | -15,39 | -18,29 | -15,33 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | -18,71 | -15,31 | -16,51 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 21,07 | 18,56 | 12,67 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 31,61 | 27,38 | 24,40 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 30,34 | 29,25 | 18,34 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | 23,72 | 23,66 | 21,90 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | -5,51 | -5,65 | -11,48 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | 4,65 | 4,07 | 9,48 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | -7,19 | -4,24 | -6,10 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | -18,96 | -7,61 | -18,53 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | 11,83 | 8,34 | 13,62 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | -13,18 | -11,20 | -7,22 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$) | 15,87 | 22,04 | 13,81 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$) | 8,87 | 11,34 | 10,75 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | -19,38 | -23,91 | -30,38 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | -26,37 | -35,57 | -38,34 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

Nota: **Azul indica que o Ceará é melhor que o Brasil e o Nordeste;**
Verde indica que o Ceará é melhor que o Nordeste;
Violeta que o Ceará é melhor que o Brasil

ANEXO I – Resumo dos Indicadores Sociais
 Variação percentual de 1992 - 2002

| Indicadores | | Variação % em 1992/2002 | | |
|-------------|---|-------------------------|--------|--------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 20,16 | 15,20 | 7,82 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 51,66 | 27,90 | 11,41 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 285,16 | 85,13 | 19,29 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | -45,28 | -39,45 | -35,29 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 5,09 | 5,20 | 4,13 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | -34,39 | -25,45 | -31,33 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | -22,65 | -19,75 | -25,08 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 36,35 | 31,78 | 22,62 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 52,55 | 47,65 | 45,66 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 73,35 | 54,00 | 46,34 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | 34,96 | 32,55 | 29,76 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | -30,22 | -16,53 | -25,95 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | 7,88 | 7,17 | 0,57 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | -1,67 | -0,80 | -1,72 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | -14,35 | -3,41 | 2,65 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | 12,72 | 4,02 | -1,02 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | -4,70 | 12,20 | 2,01 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$) | 42,45 | 32,23 | 29,29 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$) | 35,22 | 64,45 | 50,00 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | -17,86 | -13,17 | -19,17 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | -39,15 | -28,75 | -31,43 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

Nota: **Azul indica que o Ceará é melhor que o Brasil e o Nordeste;**
Verde indica que o Ceará é melhor que o Nordeste;
Violeta que o Ceará é melhor que o Brasil.

ANEXO J – Resumo dos Indicadores Sociais

Variação percentual de 1992 - 2007

| Indicadores | | Variação % em 1992/2007 | | |
|-------------|---|-------------------------|--------|--------|
| | | CE | NE | BR |
| 1 | Grau de Urbanização (%) | 22,24 | 17,33 | 7,05 |
| 2 | Proporção de Domicílios com Abastecimento de Água Regular (%) | 74,72 | 37,14 | 13,17 |
| 3 | Proporção de Domicílios com acesso à rede de coleta de esgotos (%) | 398,12 | 128,43 | 31,89 |
| 4 | Taxa de Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) | -53,70 | -47,93 | -43,39 |
| 5 | Esperança de Vida ao Nascer (em anos) | 10,36 | 10,46 | 9,65 |
| 6 | Taxa de Analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais) | -44,49 | -39,08 | -41,86 |
| 7 | Porcentagem de Analfabetismo Funcional entre adultos (25 anos ou mais) | -37,12 | -32,08 | -37,45 |
| 8 | Escolaridade Média de Adultos (em anos de estudo) | 65,08 | 56,24 | 38,16 |
| 9 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Médio completo | 100,78 | 88,06 | 81,08 |
| 10 | Porcentagem da população (com 15 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Fundamental completo | 126,00 | 99,04 | 75,55 |
| 11 | Porcentagem da população adulta (25 anos ou mais) com pelo menos o Ensino Superior completo | 66,97 | 63,91 | 58,19 |
| 12 | Porcentagem da População ocupada sem rendimentos | -34,07 | -21,24 | -34,45 |
| 13 | Porcentagem da População ocupada com rendimentos de até 2 salários mínimos | 12,90 | 11,52 | 10,10 |
| 14 | Índice de Gini (Desigualdade de Renda) | -8,73 | -4,24 | -4,48 |
| 15 | Razão entre os 10 % mais ricos e os 40 % mais pobres da população | -30,59 | -10,76 | -16,45 |
| 16 | Proporção da Renda apropriada pelos 50 % mais pobres da população | 26,05 | 12,69 | 12,47 |
| 17 | Proporção da Renda apropriada pelos 1 % mais rico da população | -17,26 | -0,37 | -5,36 |
| 18 | Renda domiciliar per capita real (R\$) | 65,06 | 61,37 | 41,14 |
| 19 | Renda domiciliar per capita real dos 40% mais pobres(R\$) | 112,54 | 83,11 | 66,13 |
| 20 | Proporção de pessoas pobres | -33,78 | -33,93 | -43,73 |
| 21 | Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza (indigentes) | -55,19 | -54,09 | -57,72 |

Fonte: IBGE/PNAD/IPECE

1.4 - Divisão Político-Administrativa

Divisão Territorial

| Códigos | Distritos | Ano de Criação |
|-----------|-------------------|----------------|
| 230240405 | Boa Viagem | 1864 |
| 230240407 | Águas Belas | - |
| 230240407 | Domingos da Costa | 1951 |
| 230240415 | Guia | 1963 |
| 230240420 | Ibuaçu | 1938 |
| 230240422 | Ipiranga | - |
| 230240425 | Jacampari | 1936 |

Fonte: IBGE/IPECE.

Regionalização

| Região Administrativa | Macrorregião de Planejamento | Mesorregião | Microrregião |
|-----------------------|------------------------------|-------------------|--------------|
| 12 | Litoral Leste/Jaguaribe | Sertões Cearenses | Quixeramobim |

Fonte: IBGE/IPECE.

2 - ASPECTOS DEMOGRÁFICOS E SOCIAIS



2.1 - DEMOGRAFIA

População Residente – 1991 e 2000

| Discriminação | População Residente | | | |
|---------------|---------------------|--------|--------|--------|
| | 1991 | | 2000 | |
| | Nº | % | Nº | % |
| Total | 47.918 | 100,00 | 50.306 | 100,00 |
| Urbana | 14.566 | 30,40 | 20.820 | 41,39 |
| Rural | 33.352 | 69,60 | 29.486 | 58,61 |
| Homens | 24.073 | 50,24 | 25.339 | 50,37 |
| Mulheres | 23.845 | 49,76 | 24.967 | 49,63 |

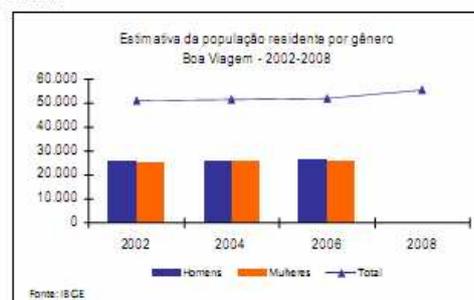
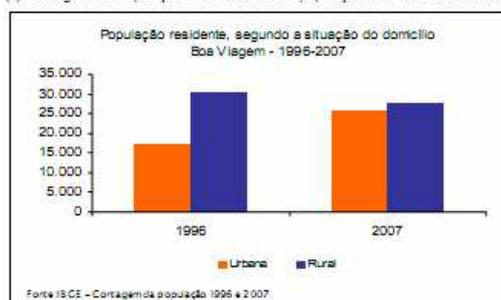
Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1991/2000.

Estimativa da População – 2007 – 2008

| Discriminação | Estimativa da População | | | |
|---------------|-------------------------|--------|--------|--------|
| | 2007 (1) | | 2008 | |
| | Nº | % | Nº | % |
| Total | 53.538 | 100,00 | 55.728 | 100,00 |
| Urbana | 25.770 | 48,13 | ... | ... |
| Rural | 27.768 | 51,87 | ... | ... |
| Homens | 26.973 | 50,38 | ... | ... |
| Mulheres | 26.565 | 49,62 | ... | ... |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

(1) Contagem da População 2007. Inclusive a população estimada nos domicílios fechados.



Indicadores Demográficos - 1991 e 2000

| Discriminação | Indicadores Demográficos | |
|---|--------------------------|--------|
| | 1991 | 2000 |
| Densidade demográfica (hab./km ²) | 14,68 | 18,46 |
| Taxa geométrica de crescimento anual (%) ⁽¹⁾ | | |
| Total | 0,26 | 0,54 |
| Urbana | 3,76 | 4,05 |
| Rural | -0,90 | -1,36 |
| Taxa de urbanização (%) | 30,40 | 41,39 |
| Razão de sexo | 100,96 | 101,49 |
| Participação nos grandes grupos populacionais (%) | 100,00 | 100,00 |
| 0 a 14 anos | 40,18 | 36,22 |
| 15 a 64 anos | 53,26 | 55,81 |
| 65 anos e mais | 6,56 | 7,97 |
| Razão de dependência ⁽²⁾ | 87,74 | 79,18 |

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1991/2000.

(1) Taxas nos períodos 1980/91 e 1991/00 para os anos de 1991 e 2000, respectivamente.

(2) Quociente entre "população dependente", isto é, pessoas menores de 15 anos e com 65 anos ou mais de idade e a população potencialmente ativa, isto é, pessoas com idade entre 15 e 64 anos.

2.2 - DOMÍLIOS

Domicílios Particulares Permanentes por Situação e Média de Moradores – 2007

| Situação | Domicílios Particulares Permanentes | | |
|----------|-------------------------------------|--------------------|--------|
| | Quantidade | Média de Moradores | |
| | | Município | Estado |
| Total | 14.440 | 3,70 | 3,80 |
| Urbana | 7.339 | 3,50 | 3,70 |
| Rural | 7.101 | 3,90 | 4,10 |

Fonte: IBGE – Contagem da População 2007.

2.3 - SAÚDE

Unidades de Saúde Ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), por Tipo de Prestador - 2007

| Tipo de Prestador | Unidades de Saúde Ligadas ao SUS | |
|-------------------|----------------------------------|--------|
| | Quantidade | % |
| Total | 14 | 100,00 |
| Pública | 13 | 92,86 |
| Privada | 1 | 7,14 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

Unidades de Saúde Ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), por Tipo de Unidade - 2007

| Tipo de Unidade | Unidades de Saúde Ligadas ao SUS | |
|--|----------------------------------|--------|
| | Município | Estado |
| Total | 14 | 2.480 |
| Hospital geral | 1 | 175 |
| Hospital especializado | - | 32 |
| Posto de saúde | - | 193 |
| Clinica especializada/Ambulatório especialidades | 1 | 204 |
| Consultórios isolados | - | 8 |
| Unidade mista | - | 54 |
| Unidade móvel | - | 11 |
| Unidade de vigilância sanitária | - | 70 |
| Centro de saúde/Unidade básica de saúde | 11 | 1.518 |
| Laboratório central de saúde pública | - | 1 |
| Centro/Núcleo de reabilitação | - | 5 |
| Centro de atenção psicossocial | - | 56 |
| Unidade de serviço auxiliar de diagnóstico e terapia | 1 | 117 |
| Farmácia isolada | - | 8 |
| Policlínica | - | 26 |
| Pronto socorro especializado | - | 2 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

Profissionais de Saúde, Ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS) – 2007

| Discriminação | Profissionais de Saúde Ligados ao SUS | |
|--|---------------------------------------|--------|
| | Município | Estado |
| Total | 240 | 62.911 |
| Médicos | 23 | 17.411 |
| Dentistas | 10 | 4.272 |
| Enfermeiros | 14 | 5.203 |
| Outros profissionais de saúde/nível superior | 12 | 5.369 |
| Agentes comunitários de saúde | 124 | 11.982 |
| Outros profissionais de saúde/nível médio | 57 | 18.674 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

Nota: Profissionais de saúde cadastrados em unidades de entidades públicas e privadas.

Programa de Saúde da Família - 2007

| Discriminação | Crianças Acompanhadas pelo Programa Agentes de Saúde (%) | |
|------------------------------------|--|--------|
| | Município | Estado |
| Até 4 meses só mamando | 69,0 | 71,5 |
| De 0 a 11 meses com vacina em dia | 98,2 | 97,6 |
| De 0 a 11 meses subnutridas (1) | 5,2 | 2,4 |
| De 12 a 23 meses com vacina em dia | 98,1 | 97,7 |
| De 12 a 23 meses subnutridas (1) | 14,7 | 6,7 |
| Peso < 2,5 kg ao nascer (2) | 9,5 | 6,8 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

(1) Crianças com peso inferior a P₁₀. (2) Dados referente à 2006.

Principais Indicadores de Saúde – 2007

| Discriminação | Principais Indicadores de Saúde | |
|--|---------------------------------|---------|
| | Município | Estado |
| Médicos/1.000 hab. | 0,44 | 2,13 |
| Dentistas/1.000 hab. | 0,19 | 0,52 |
| Leitos/1.000 hab. | 1,27 | 2,31 |
| Unidades de saúde/1.000 hab. | 0,27 | 0,30 |
| Taxa de internação por AVC (40 anos ou mais)/10.000 hab. | 22,0 | 22,47 |
| Nascidos vivos (1) | 849 | 136.385 |
| Óbitos (1) | 17 | 2.439 |
| Taxa de mortalidade infantil/1.000 nascidos vivos (1) | 20,0 | 17,9 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

(1) Dados referente à 2006.



Casos Confirmados das Doenças de Notificação Compulsória – 2007

| Discriminação | Casos Confirmados das Doenças de Notificação Compulsória | |
|-------------------------|--|--------|
| | Município | Estado |
| AIDS | 3 | 593 |
| Dengue | 8 | 25.026 |
| Febre tifóide | - | 28 |
| Hanseníase | 15 | 2.551 |
| Hepatite viral | 7 | 1.473 |
| Leishmaniose tegumentar | - | 976 |
| Leishmaniose Visceral | - | 698 |
| Leptospirose | - | 58 |
| Meningite | - | 364 |
| Raiva | - | - |
| Tétano acidental | - | 23 |
| Tuberculose | 11 | 3.500 |

Fonte: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará (SESA).

2.4 - EDUCAÇÃO

Número de Professores e Matrícula Inicial - 2007

| Dependência Administrativa | Professores | | Matrícula Inicial | |
|----------------------------|-------------|--------|-------------------|--------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Total | 605 | 100,00 | 17.165 | 100,00 |
| Federal | - | - | - | - |
| Estadual | 79 | 13,06 | 3.128 | 18,22 |
| Municipal | 478 | 79,01 | 13.415 | 78,16 |
| Particular | 48 | 7,93 | 622 | 3,62 |

Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

Escolas com Equipamentos e Salas de Aula - 2007

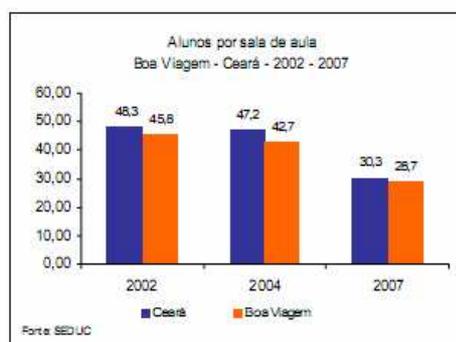
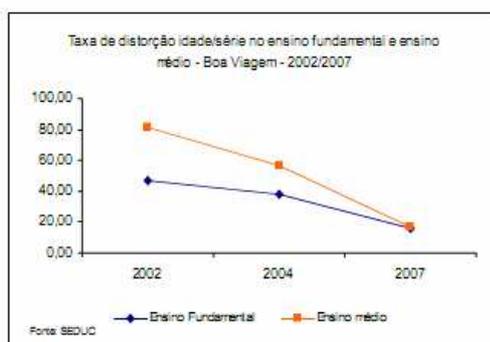
| Discriminação | Federal | | Estadual | | Municipal | | Particular | |
|----------------------------|---------|-------------------|----------|-------------------|-----------|-------------------|------------|-------------------|
| | Nº | Equip./ escola | Nº | Equip./ escola | Nº | Equip./ escola | Nº | Equip./ escola |
| Total de escolas | - | - | 3 | - | 157 | - | 3 | - |
| Bibliotecas | - | - | 3 | 1,0 | 21 | 0,1 | 3 | 1,0 |
| Laboratório de informática | - | - | 2 | 0,7 | 1 | 0,0 | 2 | 0,7 |
| Salas de aula | - | - | 41 | - | 377 | - | 35 | - |

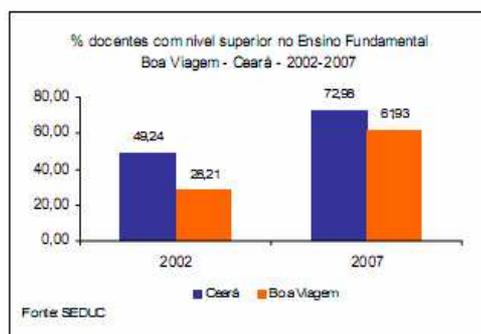
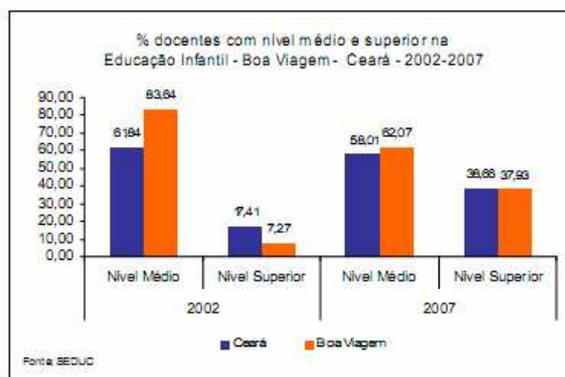
Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

Indicadores Educacionais no Ensino Fundamental e Médio – 2007

| Discriminação | Indicadores Educacionais | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------|--------------|--------|
| | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | |
| | Município | Estado | Município | Estado |
| Taxas (%) | | | | |
| Escolarização líquida | 96,00 | 90,23 | 55,63 | 57,34 |
| Aprovação | 84,7 | 83,8 | 79,4 | 76,7 |
| Reprovação | 12,2 | 11,4 | 5,7 | 8,6 |
| Abandono | 3,1 | 4,8 | 14,9 | 14,7 |
| Alunos por sala de aula | 28,68 | 30,33 | 48,38 | 33,77 |

Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC).





Índices de Desenvolvimento

| Índices | Valor | Posição no Ranking |
|--|--------|--------------------|
| Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) – 2006 | 26,57 | 91 |
| Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – 2000 | 0,611 | 128 |
| Índice de Desenvolvimento Social de Resultado (IDS-O) – 2006 | 0,370 | 183 |
| Índice de Desenvolvimento Social de Resultado (IDS-R) – 2006 | 0,4448 | 98 |

Fonte: IPECE/PNUD.

2.5 – EMPREGO E RENDA

Número de Empregos Formais - 2007

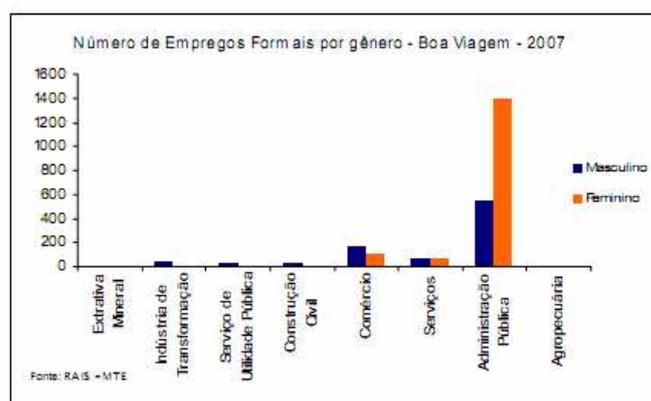
| Discriminação | Número de Empregos Formais | | | | | |
|---|----------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | Município | | | Estado | | |
| | Total | Masculino | Feminino | Total | Masculino | Feminino |
| Total das Atividades | 2.461 | 883 | 1.578 | 1.059.392 | 579.890 | 479.502 |
| Extrativa Mineral | - | - | - | 2.448 | 2.264 | 184 |
| Indústria de Transformação | 53 | 49 | 4 | 208.149 | 126.713 | 81.436 |
| Serviços Industriais de Utilidade Pública | 34 | 30 | 4 | 6.776 | 5.852 | 924 |
| Construção Civil | 19 | 19 | - | 38.020 | 35.985 | 2.035 |
| Comércio | 269 | 165 | 104 | 155.512 | 96.850 | 58.662 |
| Serviços | 142 | 71 | 71 | 285.363 | 164.107 | 121.256 |
| Administração Pública | 1.944 | 549 | 1.395 | 339.048 | 126.947 | 212.101 |
| Agropecuária | - | - | - | 24.076 | 21.172 | 2.904 |

Fonte: RAIS/2007 – MTE.

Saldo de Empregos Formais - 2008

| Discriminação | Saldo de Empregos Formais | | | | | |
|---|---------------------------|------------|-------|-----------|------------|--------|
| | Município | | | Estado | | |
| | Admitidos | Desligados | Saldo | Admitidos | Desligados | Saldo |
| Total das Atividades | 154 | 113 | 41 | 345.458 | 304.017 | 41.441 |
| Extrativa Mineral | - | - | - | 896 | 731 | 165 |
| Indústria de Transformação | 11 | 13 | -2 | 81.213 | 74.497 | 6.716 |
| Serviços Industriais de Utilidade Pública | - | - | - | 2.243 | 1.871 | 372 |
| Construção Civil | 11 | 14 | -3 | 46.423 | 43.079 | 3.344 |
| Comércio | 86 | 71 | 15 | 75.308 | 63.635 | 11.673 |
| Serviços | 46 | 15 | 31 | 120.283 | 104.047 | 16.236 |
| Administração Pública | - | - | - | 2.178 | 554 | 1.624 |
| Agropecuária | - | - | - | 16.914 | 15.603 | 1.311 |

Fonte: CAGED-MTE



3 - INFRA-ESTRUTURA



3.1 - SANEAMENTO

Abastecimento de Água - 2007

| Discriminação | Abastecimento de Água | | |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------|---------------------------|
| | Município | Estado | % Sobre o Total do Estado |
| Ligações reais | - | 1.256.645 | - |
| Ligações ativas | - | 1.152.212 | - |
| Volume produzido (m³) | - | 312.789.596 | - |
| Taxa de cobertura d'água urbana (%) | 98,38 | 91,12 | - |

Fonte: Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE)/ SEINFRA.

Esgotamento Sanitário - 2007

| Discriminação | Esgotamento Sanitário | | |
|--|-----------------------|---------|---------------------------|
| | Município | Estado | % Sobre o Total do Estado |
| Ligações reais | - | 382.126 | - |
| Ligações ativas | - | 363.137 | - |
| Taxa de cobertura urbana de esgoto (%) | - | 29,87 | - |

Fonte: Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE)/ SEINFRA.



3.2 - ENERGIA ELÉTRICA

Consumo e Consumidores de Energia Elétrica - 2007

| Classes de Consumo | Consumo (mwh) | Consumidores |
|--------------------|---------------|--------------|
| Total | 17.119 | 15.687 |
| Residencial | 8.782 | 12.190 |
| Industrial | 335 | 27 |
| Comercial | 1.883 | 812 |
| Rural | 2.763 | 2.330 |
| Público | 3.323 | 327 |
| Próprio | 33 | 1 |
| Revenda | - | - |

Fonte: Companhia Energética do Ceará (COELCE).

4 – ECONOMIA E FINANÇAS

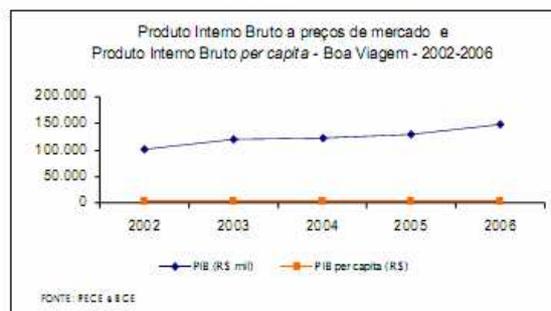


4.1 - PRODUTO INTERNO BRUTO

Produto Interno Bruto - 2006

| Discriminação | Município | Estado |
|-----------------------------------|-----------|------------|
| PIB a preços de mercado (R\$ mil) | 149.387 | 46.309.884 |
| PIB per capita (R\$ 1,00) | 2.869 | 5.836 |
| PIB por setor (%) | | |
| Agropecuária | 24,46 | 7,26 |
| Indústria | 8,23 | 23,53 |
| Serviços | 67,31 | 69,21 |

Fontes: IBGE/PECE.



4.2 - FINANÇAS PÚBLICAS

Receita Municipal - 2007

| Discriminação | Receita Municipal | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Valor Corrente (R\$ mil) | % Sobre a Receita Total |
| Receita Total | 38.944 | 100,00 |
| Receitas correntes | 38.241 | 98,20 |
| Receita tributária | 1.520 | 3,98 |
| Receita de contribuições | 1.611 | 4,21 |
| Receita patrimonial | 175 | 0,46 |
| Receita de serviços | 2.736 | 7,18 |
| Transferências correntes | 31.040 | 81,17 |
| Outras receitas correntes | 1.159 | 3,03 |
| Receitas de capital | 702 | 1,80 |

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios (TCM).

Despesa Municipal - 2007

| Discriminação | Despesa Municipal | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| | Valor Corrente (R\$ mil) | % Sobre a Receita Total |
| Total | 38.291 | 100,00 |
| Despesas correntes | 31.451 | 82,14 |
| Pessoal e encargos sociais | 17.843 | 56,73 |
| Juros e encargos da dívida | - | - |
| Outras despesas correntes | 13.608 | 43,27 |
| Despesas de capital | 6.841 | 17,86 |
| Investimentos | 6.151 | 89,92 |
| Inversões financeiras | - | - |
| Amortização da dívida | 690 | 10,08 |

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios (TCM).

Receita Estadual Arrecadada - 2007

| Discriminação | Receita Estadual Arrecadada | |
|--------------------|-----------------------------|-------------------------|
| | Valor Corrente (R\$ mil) | % Sobre a Receita Total |
| Receita total | 1.806 | 0,04 |
| Receita tributária | 1.806 | 0,04 |
| Receita do ICMS | 1.281 | 0,03 |

Fonte: Secretaria da Fazenda (SEFAZ).

Nota: Não foram considerados ajustes e anulações de receitas.

Receita da União Arrecadada - 2007

| Discriminação | Receita da União Arrecadada | |
|-----------------|-----------------------------|-------------------------|
| | Valor Corrente (R\$ mil) | % Sobre a Receita Total |
| Receita total | 1.533 | 0,04 |
| Arrecadação IPI | 0 | 0,00 |

Fonte: Secretaria Regional da Receita Federal.

Nota: Arrecadação bruta sem retificações.

5 – POLÍTICA

Prefeitura

| Endereço | Telefone / e-mail |
|--|---|
| Praça. Mons. José Cândido, 100 – Centro C.E.P: 63.870-000 | (88) 3427-7001 Fax (88) 3427-7199 pmbv@daterranet.com.br |

Fonte: Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE).

Prefeito Eleito - 2008

| Nome | Partido |
|-------------------------------|---------|
| Fernando Antonio Vieira Asséf | PSDB |

Fonte: Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE).

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](#)