

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA CRISTINA KOZELSKI

**O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA PARANÁ
ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE PALMAS: UMA PRESENÇA AUSENTE?**

CURITIBA - PR

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIENCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA CRISTINA KOZELSKI

**O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA PARANÁ
ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE PALMAS: UMA PRESENÇA AUSENTE?**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Peri Mesquida.

**CURITIBA - PR
2010**

Dedico este trabalho a um amigo da alma, pois sem ele não estaria tão adiantada. A minha família, e à pessoa que amo por todo apoio e carinho dedicados a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por conceder-me a sabedoria necessária para conduzir este trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Peri Mesquida, por acompanhar-me em todas as fases deste processo e que soube analisar a cientificidade da pesquisa e relacioná-la à minha experiência pessoal que resultou na conclusão deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, na pessoa da coordenadora do Programa Mestrado em Educação, Professora Dra. Maria Elizabeth B. Miguel, e a todos os professores deste Programa por contribuírem para fundamentação teórica das referências.

À Secretaria de Educação - Departamento de Diversidade do Paraná (SEED-PR), professores e alunos do Programa Paraná Alfabetizado do Município de Palmas – PR, que prontamente disponibilizaram-se para coleta de dados, em especial à Coordenadora, Professora Ms. Olivete Franzon, que me conduziu aos bairros, residências onde atuavam professores e turmas, bem como me favoreceu com informações referidas à formação de professores realizada em Faxinal do Céu.

Ao meu amigo da alma Evandro Correa, professor do Programa Paraná Alfabetizado, que me acompanhou na coleta de dados e em muitos momentos desta fase.

À minha família que, embora de raízes simples, sempre acreditou e me ensinou que é possível progredir com determinação e coragem.

À pessoa que amo, Claudemir Laurindo, que esteve ao meu lado e me apoiou com amor, atenção e principalmente compreensão nos momentos difíceis com lágrimas e sorrisos. Privou-se de minha companhia, mas apostou no benefício maior. Juntos, conquistaremos muitos espaços, pois é nosso lema: “Graça e prosperidade irão nos acompanhar todos os dias de nossas vidas.”

RESUMO

Esta pesquisa procurou verificar o nexos existente entre a proposta metodológica do Programa de Governo Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire de alfabetização. Para desenvolvê-la, foi necessário não só fazer uma pesquisa bibliográfica e nos espaços onde se realiza a alfabetização de jovens e adultos, em Palmas, Paraná, como também reconstruir, mesmo que sinteticamente, a trajetória histórica da Educação de adultos no Brasil e no Paraná, objeto do primeiro capítulo da dissertação. No segundo capítulo, procuramos entender as nuances do método Paulo Freire de alfabetização e como poderia ocorrer sua aplicação na prática pedagógica. No terceiro capítulo, por meio de pesquisa de campo, que constaram de entrevistas com professores e alunos do Programa Paraná Alfabetizado, procuramos verificar se o método Paulo Freire estaria presente nas salas onde se desenvolve o processo de alfabetização. A fundamentação teórica da pesquisa foi elaborada com base em autores, como: Freire (1983 a, 1983b, 1983 c, 1992, 1995, 1996, 2001, 2002); (FREIRE & BETTO, 1985); BEISIEGEL (1974,1989, 1992,1997);HADDAD (2000, HADDAD e DI PIERRO, 2000,Paiva 1973 ,RIBEIRO, 1999,2001, OLIVEIRA, 1997); TORRES (1999); SOARES (2007); DI PIERRO (2005); SIMÕES (1979); BRANDÃO (198); OLIVEIRA (1997); WANDERLEY (1984); GOES (1980); BARREIRO (1980); PINTO (2005); JANUZZI (1979); MARCONI e LAKATOS (1999); MEDEIROS (2005); PITON (2007); FLEURI (1992). Finalmente, a pesquisa mostrou que ainda há uma distância muito grande entre as propostas dos programas de governo, neste caso o Paraná Alfabetizado, e a realidade do contexto educacional da alfabetização de adultos. A prova disso são os testemunhos dos que participam no Programa.

Palavras-Chave: Programa Paraná Alfabetizado; Educação de Jovens e Adultos; Método Paulo Freire de Alfabetização; Teoria e Prática Educativa.

ABSTRACT

This research searched to check the relation between the Government Program Literate Paraná methodological proposal and Paulo Freire's literacy method. To develop this was necessary not just to do a bibliographical research and in the spaces which can be realized adult and youngers literacy, in Paraná, Palmas, was also necessary to reconstruct, even if in a synthetic way, the adults education historical career in Brazil, Paraná, first chapter object of this dissertation. In the second chapter, we searched to understand the Paulo Freire's method tint about literacy and how could occur it in a pedagogical practice for, in the third chapter, through the camp research, with teachers and students interviews that entered into this program, and check if the Paulo Freire's method is present into the classes which has developed the literacy process. The theoretical grounding was sophisticated from authors, like: Freire (1983 a, 1983b, 1983 c, 1992, 1995., 1996, 2001, 2002); FREIRE & BETTO, (1985); BEISIEGEL (1974, 1989, 1992,1997); HADDAD (2000), HADDAD and DI PIERRO, (2000), Paiva (1973), RIBEIRO, (1999, 2001), OLIVEIRA, (1997); TORRES (1999); SOARES (2007); DI PIERRO (2005); SIMÕES (1979); BRANDÃO (1998); OLIVEIRA (1997); WANDERLEY (1984); GOES (1980); BARREIRO (1980); PINTO (2005); JANUZZI (1979); MARCONI and LAKATOS (1999); MEDEIROS (2005); PITON (2007); FLEURI (1992). Finally the research showed that there is still a long distance between the purposes of the governments programs, in this case the Literate Paraná, and the educational context of adults literacy. The evidence of this are the testimonial of the program people engaged.

Key-Words: Literate Paraná Program. Youngers and Adults Education. Paulo Freire's Literacy Method. Theory and Educalist Practice.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 09 |
| 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 16 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS E ADULTOS..... | 32 |
| 3 PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS | 39 |
| 3.1 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO OU COMO EDUCAR PARA A PRÁTICA DA LIBERDADE | 55 |
| 4 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E O MÉTODO PAULO FREIRE. | 61 |
| 4.1 ENTREVISTAS, OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 65 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 101 |
| REFERÊNCIAS COMPLEMENTAR | 107 |
| ANEXOS | 108 |

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que à escola cabe, entre outras ações sociais, mediar a participação do indivíduo na sociedade, utilizando como instrumento privilegiado, a ação pedagógica. Para tanto, a escola atua estimulando o aluno a pensar e encontrar formas de construção do conhecimento capazes de tornar possível sua participação consciente e crítica na sociedade. Nesse sentido, sua participação no espaço social, quando ocorre de forma consciente e crítica, conduz necessariamente à construção da sociedade, de uma nova sociedade. Assim, uma pergunta, de imediato, aparece: como educadores conscientes e críticos, afinal, que sociedade queremos ajudar a construir?

Ruy Beisiegel acredita que a formação do homem e da mulher está articulada com a liberdade, a autonomia e a consciência crítica:

A formação desse homem democrático exigia que se encontrasse um método de ensino capaz de permitir ao indivíduo (como afirmava Paulo Freire) apropriar-se do sentido altamente cambiante da sociedade e do tempo em que ele está vivendo (BEISIEGEL, 1989, p. 78).

Nesse sentido, Beisiegel reflete o pensamento de Paulo Freire a respeito de uma consciência crítica da realidade:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com que em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função em grande parte, de como se percebem no mundo (FREIRE, 1983a, p. 82)

Além disso, Freire não aceita uma escola fechada, pronta e incapaz de ser elemento de integração crítica, uma escola individualista que inibe o diálogo verdadeiro com o outro. Para ele, a escola deve permitir a resolução dos problemas e as ações em grupo:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda.

Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura (FREIRE, 1983b, p. 96-97).

A resposta de Freire para esses problemas estaria na análise precisa do processo educativo, dos contextos históricos, da realidade, das marcas e valores que correspondem à sociedade. Admite, assim, os fatores de mudança. A isso Freire chama de “leitura do mundo”. Perceber o contexto social no qual são “gerados” os indivíduos é fator importante na fundamentação do trabalho educativo.

Ao longo de sua vida, Paulo Freire investigou e pôs em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo em que repelia o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, os objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo. Esse tipo de trabalho consistia em condição para o florescimento do diálogo, nos círculos de cultura (trabalho em grupo). E essas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico influenciado pelas ideias do Concílio Vaticano II e das Conferências de Medellín e Puebla, Ruy Beisiegel, então designava como o “compromisso com os pobres e com sua realidade”. (BEISIEGEL, 1989 p. 39).

A Instituição de ensino precisa estar consciente de que não educa por si só. Ela depende de vários fatores que a direcionam nas formas de pensar e educar. De acordo com a visão Freireana, a educação deveria ajudar o homem a ser, promover-se e torna-se humano (desumano é o homem oprimido, destituído pelos opressores de humanidade), apesar de seus problemas e dos problemas da sua comunidade. Por isso encontramos nos movimentos populares, como: Movimento de Educação de Base (MEB), Campanha de Pé de Chão Também se Aprende Ler, os grupos e Círculos de cultura popular, formas conscientes de participação e formação da consciência crítica:

[...] Consciência crítica caracterizava pelo desprender-se ativo das coisas, pela aquisição de liberdade diante delas, pela historicidade... [...] surgiria quando um ser humano ou um grupo social, refletindo sobre tais determinantes, pudesse conduzir-se diante deles como sujeitos. Distinguindo da consciência ingênua que seria puro objeto de

determinações exteriores... [...] Comparada à consciência ingênua a consciência crítica seria um modo distinto de aprender os fatos, do qual resultaria não apenas uma conduta humana desperta e vigilante, mas também uma atitude de domínio de si mesma e do exterior. (BEISIEGEL, 1989 p. 43)

Estão em Zevedei Barbu, Ernst Bloch, Karl Mannheim e Álvaro Vieira Pinto certas concepções que Paulo Freire absorveu desses autores, como esperança, utopia, progresso, desenvolvimento. Essas concepções iriam se materializar na existência do homem e da mulher transformados pela ação pedagógica libertadora e conscientizadora. Segundo Beisiegel, Paulo Freire absorveu as ideias de Zevedei Barbu, em particular sobre cidadania e democracia, tornadas possíveis pela ação pedagógica libertadora:

[...] Examinado as condições adversas que a formação histórico-cultural do país opunha a democratização da sociedade, Paulo Freire afirmava, apoiando-se em Barbu, que as condições externas da democracia devem corresponder certas disposições mentais, certa forma de ser, no homem deste regime e 'que estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico'. Este clima cultural estaria ausente na elaboração da história brasileira. A plena aceitação da mudança, outra afirmação do mesmo autor, era entendida por Paulo Freire como elemento essencial na constituição desse clima cultural específico[...] (BEISIEGEL, 1989, p., 87)

Nosso trabalho de pesquisa propõe como um dos tópicos a análise do histórico da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil, diante de tantos programas que pretendiam erradicar o analfabetismo, o que demandava uma sociedade letrada, livre dos índices que apontavam o subdesenvolvimento. Assim, podemos afirmar que Freire supera o atendimento às estatísticas para um país de Terceiro Mundo. Além disso, leva-nos a ver e entender os fatores que oprimem a camada social subalterna, cujos problemas, a rigor, encontram-se no primeiro mundo:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão 'aceitam' fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua 'conivência' com o regime opressor (FREIRE, 1983a, p. 55)

Beisiegel, ao fazer um comentário sobre visão de Paulo Freire, escreve o seguinte:

Nos anos 1960, Paulo Freire viria a propor uma solução consistente e original para estabelecer compromisso do ensino com a situação existencial nas localidades. Por enquanto, consolidava sua reação negativa as cartilhas e aos livros de leitura artificiais. Reafirmava que uma escola assim desvinculada das condições da vida social individual de sua clientela não tinha como evitar o absenteísmo, a evasão, o desinteresse (BEISIEGEL, 1989, p. 118).

Em sua atuação no movimento de cultura popular, Paulo Freire reafirmava posições já defendidas nos escritos anteriores. Os centros de cultura eram unidades educativas que envolviam conjuntos de indivíduos na prática de atividades com objetivos semelhantes, e essas atividades poderiam dar origem a diversos agrupamentos particulares. O envolvimento do educador nessa atividade teria sido decisivo na elaboração de seu método de alfabetização de adultos, por várias razões. É bem verdade que Paulo Freire vinha há muitos anos trabalhando com adultos em programas de educação. O MCP (Movimento de Cultura Popular), porém, o levava a voltar-se para os desafios específicos da alfabetização:

[...] Assim surge o livro de leitura para adultos, centrado nos interesses do aluno, exprimindo os anseios populares, ressaltado os valores regionais, ministrado ao mesmo tempo o ensino da linguagem e da gramática, ele constituiria sem dúvida, mas um instrumento da cultura para a emancipação do povo (BEISIEGEL, 1989, p. 123-124, 126).

Os Movimentos de Cultura Popular estiveram presentes nas vitórias agregadas no avanço da educação conscientizadora, porém é inegável que ainda subsistam muitas formas de atuação por meio da cartilha, das atividades prontas, que não respeitam a diversidade e as condutas de atuação do educando na sociedade, instrumento didático-pedagógico que não era aceito por Freire:

Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só educador... [...] Daí nossa descrença nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização (FREIRE, 1983b, p. 111).

Por isso, Beisiegel afirma que o método Freireano permite ao educador conhecer a realidade que cerca seus educandos e aprofundar-se nela, problematizando-a e fazendo com que cada indivíduo seja criador do seu processo de conhecimento, e não mero expectador:

Como outras importantes criações, o Método Paulo Freire de alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como escola, classe, professor, aluno, etc. estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações domesticadoras da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprime a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As classes eram substituídas pelos círculos de cultura, os alunos pelos participantes dos grupos de discussões, os professores cediam lugar aos coordenadores de debate. De igual modo, a aula era substituída pelo debate (BEISIEGEL, 1989, p. 143-144)

Da mesma forma, Beisiegel, colega de Freire na aplicação do método em Angicos, no Rio Grande do Norte, e seu comentador, defende um programa de alfabetização de jovens e adultos que se pautasse fundamentalmente na teoria/prática de Paulo Freire. Esta teoria e prática não devem limitar-se a possibilitar ao educando o conhecimento da realidade local e nacional. Ela deve ir mais longe e procurar despertar, pela consciência da sua situação, o desejo de sonhar, de ter utopias, de transformar:

Durante a prática do método no Brasil em poucas experiências as atividades de entenderam além das etapas da alfabetização [...] A percepção deste potencial, é que explica a intensidade das reações dirigidas contra o método e o programa nacional de alfabetização [...] O método surgiu como um dos elementos de exacerbação das lutas políticas deste período. Os trabalhos eram dirigidos a adultos analfabetos incluídos entre os segmentos mais desfavorecidos das classes populares favorecendo a formação de uma consciência de classe [...] No final de período de 1964 o método era um dos principais objetos da crítica dos defensores da ordem social ameaçada [...] Afastando-se do país, o educador Paulo Freire continuou desenvolver seus trabalhos em programas educacionais da democracia cristã publicou livros e numerosos artigos [...] Ao contrário do que imaginavam nos primeiros tempos Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para explicitação dos interesses de classes dos oprimidos, contribuiu também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. (BEISIEGEL, 1989, p. 289-291).

A Educação de Jovens e Adultos e o Método Paulo Freire seriam, assim, o espaço para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, em uma perspectiva de conquista da cidadania. Por isso, nesta pesquisa, entendemos a educação destinada a esse segmento educacional como uma das práticas sociais que pode instrumentalizar e articular as ações coletivas no sentido da resolução de problemas, o que possibilita a transformação social.

O Programa Paraná Alfabetizado que ocupa um lugar especial nesta dissertação, como veremos no capítulo III, busca, de acordo com os documentos pesquisados, a superação do analfabetismo no Estado do Paraná. Da mesma forma que o Programa nacional, ela procura fundamentar teoricamente o método de alfabetização na proposta metodológica de Paulo Freire.

A nossa pesquisa procurará verificar, a partir da pergunta de pesquisa, “a teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire se encontram presentes no Programa Paraná Alfabetizado, em especial no Município de Palmas - PR?”

Os objetivos que elegemos para a pesquisa nos auxiliarão a traçar a trajetória que percorreremos para a resposta de pretendemos alcançar.

São os dois que seguem:

- Verificar se o método de alfabetização Paulo Freire direciona o trabalho educativo nas turmas do Programa Paraná Alfabetizado.
- Analisar a proposta metodológica dos professores e sua operacionalização junto às demandas analfabetas.

Mediante tais objetivos, temos a pretensão de compreender a metodologia usada pelos alfabetizadores no Programa Paraná Alfabetizado, o entendimento que os docentes possuem com relação à teoria e à prática do método, e se de fato existe coerência entre as supostas propostas e a devida prática em sala de aula.

Na busca da resposta para tal questão, o presente estudo se caracterizou como pesquisa de campo exploratória e bibliográfica por meio de fontes historiográficas e documentais sobre a educação de adultos no Brasil e, em particular, no Programa Paraná Alfabetizado. Procuramos, assim, verificar se existe congruência entre o método anunciado nos documentos e a prática efetiva na sala de aula, mediante, então, uma pesquisa de campo, das entrevistas com professores

e alunos do programa, bem como as observações em sala de aula, nos *portfólios* e materiais produzidos pelo Programa.

Para atender aos objetivos propostos e ao desenvolver da sua redação, esta dissertação divide-se em três capítulos:

Buscaremos de início entender a alfabetização de jovens e adultos, tal como ela se processou historicamente no Brasil. Em seguida, virá uma breve colocação sobre a influencia das políticas governamentais nas trajetórias da EJA. O passo seguinte será buscar compreender o pensamento de Paulo Freire e o método de alfabetização de adultos que dele se origina. Finalmente, analisaremos documentos e ações normativas do Programa Paraná Alfabetizado, bem como faremos a análise das entrevistas realizadas com alunos e professores do programa para verificar qual a proposta de método de alfabetização que neles se encontra. Verificaremos também se essa proposta tem a ver com o método Paulo Freire, na teoria e prática da sala de aula.

Em síntese, esta pesquisa procurará verificar se no Programa Paraná Alfabetizado, a teoria e a prática metodológica freireanas se fazem presentes. Em caso afirmativo, buscaremos verificar se elas possibilitariam ao indivíduo não somente, ao mesmo tempo, ler e escrever, mas ainda a tomada de consciência da realidade em que vive e o desejo de realizar o sonho da inclusão social.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

No Período Colonial, com a chegada dos jesuítas, ocorreu a mediação educacional com adultos. Essa forma de educar tinha como objetivo a catequese dos índios e a preparação de mão de obra para as fazendas.

Ainda no período colonial, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, surgem informações sobre a educação de adultos. Os relatórios dos jesuítas ao longo dos 210 anos de permanência no Brasil apresentam elementos que mostram que eles trabalhavam com jovens e adultos, tanto na educação formal quanto na informal, pela catequese. Depois da expulsão, os filhos e mesmo as filhas dos fazendeiros, recebiam educação informal por meio dos “tios-padres”, padres seculares que permaneceram no Brasil, pois não pertenciam às ordens religiosas monásticas. (PAIVA, José Maria de)¹

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1854, o governo imperial baixou o regulamento para criação de escolas noturnas, e as primeiras foram abertas em 1860, no Maranhão. A partir daí, a estimativa para 1876 foi de 117 escolas no país. Posteriormente, na década de 1870, foram criadas escolas noturnas em todas as Províncias do Império, de acordo com as particularidades de cada Província. Porém, essas escolas não perduraram por muito tempo, pois os próprios Presidentes das Províncias difundiam a idéia de que elas não produziram os resultados esperados. Ainda de acordo com esses autores, somente algumas escolas permaneceram, principalmente aquelas criadas nas casas de detenção e nas sociedades privadas (maçonaria, Igrejas...) que se preocupavam com a instrução popular.

Paiva, em sua obra *Educação Popular Educação de Adultos*, afirma que Rui Barbosa, em 1882, manifestou preocupação com a educação popular ao salientar a “absoluta miséria do ensino popular no país”, (BARBOSA, 1947, apud PAIVA, 1973, p. 271). Chamava a atenção para os poucos recursos orçamentários que eram destinados à educação, em torno de 1,99%, ao lado das despesas militares da ordem de 20,86% do total de despesas do Império.

¹ PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial: in: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A responsabilidade pública do ensino básico, com a Constituição de 1891, passa das Províncias para os Municípios. Já no Ato Adicional de 1834, com a descentralização, o ensino primário passou a ser de responsabilidade das Províncias. Portanto, pode-se afirmar que a República deu continuidade ao que a legislação imperial já estabelecia. À União caberia a responsabilidade de criar e manter o ensino secundário e superior.

Na década de 1880, ressurgem as escolas noturnas para adultos pela Reforma Eleitoral (Lei Saraiva), com decreto especial que se voltava para educação de adultos, pois concede direito de voto somente aos que possuem a instrução da leitura e da escrita. Assim, o governo procurou difundir a idéia de valorização do estudo, mas há uma distância entre a Lei como discurso e as ações governamentais práticas em favor da educação de adultos, pois muitas vezes as leis servem como estruturas dominantes no serviço ao governo.

Na realidade, durante o período imperial (1822-1889), os direitos de cidadania eram reservados à elite e, assim, permanecia uma grande parcela da população excluída, como os negros, os indígenas e as mulheres. Por isso mesmo, no final do Império, de acordo com Paiva (1973), 82% da população com idade superior a cinco anos eram constituídos de analfabetos.

A partir da década de 1920, educadores responsáveis pelas reformas na educação nos diversos Estados da Federação, defenderam a fundação de escolas que atendessem à população que não teve oportunidade de estudar no período próprio. Dessa forma, procurava criar condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os defensores dos princípios da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. De acordo com Haddad (2000, p. 110), “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permaneciam analfabetas”.

A rigor, a educação de adultos começa delimitar seu espaço no Brasil a partir da década de 1930. Ela vinha acompanhada da estrutura do sistema público de educação ainda em organização no país, como consequência das determinantes que acompanhavam o processo de industrialização e concentração da população no meio urbano.

A partir de 1940, ações políticas e instrumentais foram tomadas em favor da mobilização de Jovens e Adultos. Verbas foram direcionadas para esses grupos sociais e também estratégias de cidadania e melhores condições de vida, como a criação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), em 1942. Esse Fundo, com seus recursos, priorizaria a ampliação da educação primária supletiva para EJA. A seguir, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atualmente denominado Instituto de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira). Após a 2.^a Guerra Mundial, os ideais democráticos incentivaram o pensamento sobre a educação de massa e a organização dos centros de cultura popular.

A educação de adultos passa a ser condição para que o Brasil se transforme numa nação desenvolvida. Essa modalidade de educação começava a ser vista como direito do cidadão para efetivar seu conhecimento universal.

Haddad (2000, p. 111) afirma:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Em 1945, a ditadura de Vargas chega ao fim e tem início uma política de redemocratização, com a conseqüente necessidade de boas bases eleitorais, fato que chama o olhar dos governantes para a educação de eleitores jovens e adultos. Assim, o governo lança, em 1947, uma campanha nacional de massa (Campanha de Educação de Adultos), com a pretensa finalidade de alfabetizar os jovens e adultos em três meses. Posteriormente, introduz o curso primário em sete meses, seguido da capacitação profissional, com o argumento de que assim ocorreria o desenvolvimento comunitário. Fatos decorrentes das relações internacionais também influenciaram as dimensões de atendimento aos Jovens e Adultos.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), criada em 1945, tem como uma de suas finalidades prevenir as desigualdades sociais. Dessa maneira, passa a se preocupar com a educação de jovens e adultos como um requisito fundamental para o desenvolvimento nacional.

Em 1947, é criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos), que coordenava os trabalhos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. O

SEA respondeu pelo ensino até fins da década de 1950 e levou a efeito uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o que influenciou a criação de estruturas nos Estados e Municípios para atender a essa demanda.

Segundo Paiva (1973, p. 178)

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano inteiro, ela acenava com a possibilidade de preparar a mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

A análise de Vanilda Paiva aponta para o fato que os dados dessa campanha somente se destacaram em quantidade e não nos aspectos qualitativos, e seus objetivos foram muito restritos. Assim, mais uma vez fracassaria a tentativa de se realizar o desenvolvimento nacional pela educação. O índice acontece e os relatórios oficiais dizem que as camadas populacionais são atendidas, porém, na realidade, ainda permanecem altos índices de analfabetismo.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, sob a direção de Lourenço Filho, tomou direções significativas com auxílio e mobilizações das esferas administrativas profissionais e voluntárias e criou as escolas supletivas que visavam ao combate do marginalismo. A intenção era de que cada homem pudesse ajustar-se à vida social e usufruir de todo bem-estar merecido, e que todas essas estratégias fossem de fato alcançadas caso a educação e os desenvolvimentos produtivos andassem juntos. A interferência seria feita pela política e, desse modo, entende-se que o analfabeto era considerado como alguém incapaz, improdutivo e que representava a minoridade econômica e social do país.

Para que a produção fosse compensatória, era necessário atingir, pela educação, as massas trabalhadoras, pois somente assim o Brasil se desenvolveria em termos de política Industrial. Por esse motivo, Lourenço Filho argumenta que é necessário que a população possa ter acesso à cultura, pois é ela que possibilita o desenvolvimento pessoal, a educação para democracia e, conseqüentemente, a produtividade comum.

O fato de a produtividade e, logo, o consumo, dependerem da demanda analfabeta gerou alguns questionamentos sobre a real função do analfabeto na

sociedade. Isso mudou as concepções sobre o analfabeto, que passou a ser valorizado, não necessariamente como analfabeto, mas como alvo da educação, como elemento que, educado, participaria da produção comum, resolveria problemas e, é claro, teria condições de tomar decisões racionais e consumir mais. Diante disso, surgem concepções sobre a aprendizagem dos alunos adultos. A base era que a aprendizagem desses alunos aconteceria pelo método de ensino “leitura para adultos”, conhecida como Laubach. Este método orientava a construção do material didático específico para essas modalidades, já que o problema da aprendizagem não dizia respeito somente à faixa etária adulta.

O Ministério da Educação distribuía os guias de leitura a professores e alunos. Eles continham o método silábico e as lições que partiam das palavras-chave organizadas segundo características fonéticas. As sílabas eram memorizadas e remontadas formando assim novas palavras. As lições continham pequenas frases com as mesmas sílabas, e as frases compunham pequenos textos, os quais continham temas sobre saúde, técnicas de trabalho, educação moral e cívica.

As diversas questões sobre os problemas da EJA foram discutidas após o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), que resultou na Lei Orgânica da Educação de Adultos, que legislava não somente sobre o ensino supletivo, mas também sobre os cursos de aperfeiçoamento. Preocupava-se, ainda, com as mobilizações realizadas pelas universidades populares oficiais e privadas, que conduziam suas ações em torno da educação de adultos.

No final da década de 1950, foram muitas as críticas à Campanha devido a sua administração e à orientação pedagógica, fatores que aparecem claramente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958. O Congresso reconhece o fracasso do Programa, além da sua fidelidade ao fundamento político, pois formou novos contingentes eleitorais. Esse Programa, porém, teria contribuído para a diminuição do índice de analfabetismo no Brasil.

O Congresso discutiu, também, as ações a serem tomadas em favor da Educação de Adultos, já que as perspectivas eram novas e os objetivos das diretrizes para ação deveriam ser revistos. As transformações econômicas e sociais eram evidentes e a qualificação da mão-de-obra era necessária. Para tanto, o governo esperava alguma proposta de orientação e metodologia adequada para a atuação de todos os meios na formação de adultos. Antes mesmo da realização do

Congresso, Paulo Freire preparava os educadores para pensarem nos problemas reais que permeavam a educação e quais seriam as possíveis soluções para a transformação dessas situações.

Já no II Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1958, Freire apresentou um relatório da comissão Regional de Pernambuco sobre o seguinte tema: “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos” (Anexo A). Chamava a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionava sua eliminação para o desenvolvimento da sociedade. Nessa época, na região já se discutiam as necessidades do povo e as maneiras da sua inserção na sociedade.

As referências quanto ao fracasso desse atendimento, o curto período de tempo para a alfabetização, o emprego de métodos inadequados para adultos e o não pagamento dos professores causavam desestímulo em prosseguir a Campanha. Esses fatores deram suporte a novos olhares dirigidos à educação de adultos, com destaque para a presença e a forma de pensar a educação de Paulo Freire.

Como ação concreta do Congresso, os educadores brasileiros engajaram-se com novas metodologias na educação de adultos e maiores comprometimentos políticos. Surgiu, então, em janeiro de 1958, a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo) destinada à educação popular no país, em todas as frentes. (HADDAD, 2000)

Durante o ano de 1963, quando se extinguíram as campanhas de educação de adultos, iniciaram-se os movimentos públicos e privados em todo o país com o objetivo da troca de ideias sobre o assunto e a implantação das verbas federais para atendimento e orientação política para as massas. Os movimentos populares passaram a desenvolver campanhas de discussão para estudantes (UNE) sobre o analfabetismo no Brasil.

No mesmo período, Paulo de Tarso assumiu o Ministério da Educação e mostrou-se favorável à coordenação de movimentos que retratassem a cultura popular. Após a constatação dessa realidade, torna-se consensual a idéia de que a alfabetização e a cultura popular eram vistas como tarefas políticas e meios de libertação popular, o que dava oportunidade às pessoas alfabetizadas de criarem condições de perceber a dominação. No entanto, para que isso acontecesse, era necessário que alfabetização e conscientização andassem juntas.

O processo de diálogo era efetivo, ou seja, estabelecido de forma crítica, de maneira a prover a mentalidade de uma cultura dinâmica e tinha como objetivo a transformação das estruturas econômicas e sociais. Por consequência, visava à libertação do povo.

Essa nova maneira de ver a ação pedagógica contemplava uma reversão da idéia de que o analfabetismo é que gera pobreza e marginalização. Agora, interpreta-se que a situação de pobreza é gerada pela estrutura social desigual.

Torna-se essencial que o processo educativo seja agente da estrutura social. A educação de adultos, portanto, deve partir de um exame crítico da realidade existencial dos indivíduos, dos seus problemas, com a perspectiva de resolvê-los. Além disso, deve transmitir fortes componentes éticos e implicar profundo comprometimento do educador com seus educandos, reconhecendo-os como indivíduos produtivos e possuidores de cultura, capazes de participação ativa no desenvolvimento político e econômico da nação.

Paulo Freire elaborou uma proposta de educação conscientizadora, na qual destacou que a leitura do mundo é antecedida pela leitura da palavra. Assim, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que mais tarde denominou-se Método Paulo Freire. Esse conjunto previa alguns apontamentos importantes para sua eficiência. Cabia aos educadores pesquisar a realidade do grupo com o qual atuavam, realizar um levantamento vocabular, selecionar as palavras que possuíam um sentido existencial e, conforme a realidade e o contexto do grupo, tais palavras chamavam-se geradoras e anexavam-se a elas figuras e contextos em que se realizava o estudo da escrita e da leitura da realidade (BRANDÃO, 1981)

Em hipótese alguma poderiam ser descartadas as concepções de cultura e o papel do homem frente às diferenças dessa mesma cultura. Assim, o educando pode se assumir como sujeito de sua própria aprendizagem.

O Método Paulo Freire, que aprofundaremos mais adiante segundo a obra de Carlos Rodrigues Brandão, já citada, consistia em última instância, do seguinte: após exercer o domínio de palavras geradoras, essas eram substituídas por temas geradores que permitiam o aprofundamento e análise dos problemas associados à comunidade e ao grupo. Muitos materiais de alfabetização foram criados em âmbito local e regional, expressando o universo das vivências dos educandos com intuito de

problematizar a realidade. Porém, esses programas se tornariam uma ameaça para a estabilidade do regime e para a preservação do capitalismo, o que poderia, também, tornar-se um problema para as forças conservadoras. Por isso, foi desencadeada uma força de repressão sobre tais programas e, em abril de 1964, foram extintos pelo governo militar. Sobreviveu apenas o MEB (Movimento de Educação de Base), pelo vínculo que tinha com a CNBB. Mesmo assim, o Movimento foi vigiado nos aspectos metodológicos e didáticos pelo próprio regime militar.

Nesse tempo, surgiu a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), idealizada no ano de 1962, em Pernambuco, que havia prestado serviço apostólico à Igreja por meio da educação de adultos. A Cruzada era financiada por entidades particulares, igrejas e tinham como objetivo treinar um milhão de adultos em alfabetização básica no período de cinco anos, e até mesmo extinguir o analfabetismo.

A Cruzada com o desenvolvimento das atividades assumiu, também, a formação continuada de professores, que comportava educação primária em 18 meses, ensino profissional e educação sanitária, além de assumir a responsabilidade sobre as Redes Supletivas da Educação de Adultos. Baseava-se na ação comunitária e em seu próprio material didático (cartilha ABC). A partir do ano de 1968, ela enfrentou dificuldades financeiras em sua manutenção, além de muitas críticas sobre sua atuação. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O principal programa de alfabetização disseminado pelo país após o golpe militar de 1964, foi nitidamente de cunho assistencialista e conservador. Trata-se do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

Ribeiro apresenta o perfil dos alunos que frequentavam o Mobreal:

Com relação à clientela há pelo menos um indicador constante que merece séria consideração: a população que recorria a esse programa de alfabetização de adultos era bastante jovem. Aproximando diversos estudos, constata-se que algo em torno de 60% dos estudantes do Mobreal tinham menos de vinte anos e que mais da metade deles já havia frequentado escola anteriormente. Esta é uma tendência verificada também atualmente por diversas agências que promovem escolarização de adultos. Se o público não é majoritariamente o suposto adulto maduro, que não teve acesso à escola na infância ou que passou muitos anos dela afastado. A maioria são adolescentes e jovens que fracassaram no sistema regular de ensino e buscam uma segunda chance para realizar seus estudos. Sem dúvidas, esse é um dado fundamental a ser considerado pelos planejadores

educacionais, tanto no que se refere à política quanto aos aspectos pedagógicos. (RIBEIRO, 2001, p. 19).

As orientações pedagógicas e didáticas do Mobral continham procedimentos que se originaram das experiências dos anos de 1960, com a diferença de não possuírem sentido crítico e problematizador. Porém, para os defensores do Estado autoritário brasileiro, o Mobral foi um Programa importante de alfabetização. Conforme afirma Corrêa (1979), para o governo militar, o Mobral tinha forte conotação humanística e comunitária e buscava uma política de inovação que influenciasse toda área social, bem como o desenvolvimento do país.

O interesse, do ponto de vista estatal, era retratado pelos números e pelas estimativas de valores para o Estado. Tinha como parâmetro o índice de desenvolvimento do país, pois, deixando de lado o trabalho de conscientização, a análise era realizada de forma ingênua e desinteressada da situação do iletrado. Chegava a culpá-lo, pela situação de penúria em que vivia. Não é o Estado o responsável, nem o modo de produção, mas a “preguiça”, ou o fato de o analfabeto não ter aproveitado as "oportunidades" que foram colocadas diante dele. Trata-se claramente da ideologia liberal da igualdade de oportunidades.

Os defensores e ideólogos do Mobral acreditavam que a educação era investimento para preparação da mão-de-obra e para o desenvolvimento econômico. Assim, a tecnologia, a qualidade, e a superação das metas tinham a ver com a ação educativa e ocultavam a verdadeira realidade de opressão pela qual passavam os indivíduos. Ocultava, também, a verdadeira face do país, no qual o analfabeto em última análise era fruto do descaso estatal. Para o Estado autoritário, o que importava era dar a entender que estava dando oportunidade ao povo de exercer o “direito” básico do aprender a ler e escrever, mas sem discutir e pensar. O povo deveria aceitar e conformar-se com o que estava estabelecido. Assim, aprender a ler e escrever tornar-se-ia um elemento que depunha em defesa do próprio Estado, na medida em que o indivíduo aprendia, primeiro, a obedecer as regras estabelecidas e depois segui-las.

O processo de alfabetização partia de palavras-chave originadas da vida simples do povo:

[...] O MOBREAL apresentaria três características básicas. Em primeiro lugar, assumiu uma posição de independência institucional e financeira face

sistemas regulares de ensino e os demais programas de educação de adultos. Em segundo lugar articulou uma organização operacional descentralizada, apoiada e comissões municipais, incumbidas de promover a realização da campanha nas comunidades. Em terceiro lugar, centralizou as orientações do processo educativo. (OLIVEIRA, 1997, p. 234)

Algumas das técnicas didáticas propostas por Freire foram utilizadas pelo Mobral: palavras geradoras ilustradas por codificações, a partir das quais se desenvolvem discussões e desmembramento da palavra em sílabas. Porém, o Mobral somente codificou as palavras geradoras, de forma que exclui a primeira etapa de Paulo Freire, que é descobri-las e discuti-las com os educandos. Não envolve também o processo de se apresentarem as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos criam novas palavras (decodificação), para dar significado à palavra geradora.

Podemos perceber que não existiam palavras e temas geradores no Mobral, muito menos círculos de cultura e espaços para diálogo. Estes eram os principais instrumentos pelos quais Freire propiciava aos educandos a possibilidade de aprenderem uns com os outros e, dessa forma, tomarem, ao mesmo tempo, consciência da realidade na qual viviam.

Paulo Freire adotou a conscientização e o diálogo como principal estratégia de ensino. No entanto, o Mobral utilizou um método basicamente “antidialógico” e suas técnicas de codificação e decodificação visavam ao aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética. Não problematizava a realidade, mas observava o preparo para o mercado de trabalho, a fim de atingir as metas de desenvolvimento estabelecidas pelo Estado. Portanto, Paulo Freire e o Mobral diferem quanto à concepção de homem, de mundo e de ação pedagógica, como atesta Ribeiro:

Entretanto, a especificidade de Freire não se encontra nestas técnicas didáticas; o método de alfabetização silábico, já era largamente utilizado antes de sua proposta para alfabetização de adultos. O que caracteriza o enfoque de Freire é principalmente um postulado filosófico pedagógico, o diálogo, ancorado numa postura política bastante definida: o reconhecimento do alfabetizando adulto como pertencente a um grupo social oprimido (RIBEIRO, 2001, p. 22)

O Mobral foi dividido em dois programas: o de alfabetização e o PEI (Programa de Educação Integrada), como que uma condensação do curso primário,

que oferecia oportunidades ao adulto de prosseguir o processo de estudo, que hoje corresponderia à fase da 1.^a a 4.^a série.

O Mobral, além de convênios governamentais, contou com instituições privadas e de caráter confessional, como: Cruzada Evangélica de Alfabetização Movimento de Educação de Base, CNBB, SENAC, Fundação Padre Anchieta.

De acordo com Ribeiro (2001), um dos presidentes do Brasil do período, Emilio G. Médici, afirmou ser possível cada indivíduo encontrar seu espaço diante de oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado:

O Mobral enunciava dois princípios básicos em sua metodologia de alfabetização de adultos: a funcionalidade e a aceleração. Ao se postular a funcionalidade da alfabetização, entendia-se que ela não devia se limitar ao ensino das técnicas da leitura e escrita, mas também induzir o aluno adulto a descobrir sua função social, ensinando-o viver em comunidade, capacitando-o a integrar-se no mercado de trabalho e ao exercício de cidadania. Nesse sentido, todo trabalho pedagógico deveria estar voltado para situações existenciais do aluno, sua realidade e seus interesses mais imediatos. A aceleração justificava-se pelo fato do programa estar dirigido a adultos que, graças à maturação biológica e adaptação ao meio social, já estariam maduros nos aspectos da percepção e motricidade de modo que não seria necessário seguir os passos da instrução tradicional. Para atingir o objetivo da funcionalidade, além da silabação de palavras geradoras, o método de alfabetização proposto pelo Mobral previa também a discussão de temas relacionados às necessidades básicas dos homens, como saúde, habitação, trabalho, etc. (RIBEIRO, 2001, p. 19-20)

A rigor, o Mobral pode ter mudado a visão dos indivíduos que viviam nas periferias, mas pode também ter trabalhado com a ilusão de os alunos alterarem suas verdadeiras condições sociais, objetivos que iam além do que o programa podia e tencionava oferecer.

Não parece também que tenha havido o aumento nas taxas de participação na força de trabalho, uma redução na incidência de desemprego, um aumento na renda pessoal ou uma mudança em hábitos de consumo atribuíveis ao programa de alfabetização. (FLETCHER, 1983, p. 55 apud RIBEIRO, 2001, p. 39).

Na realidade, a proposta de Paulo Freire continuou presente no Brasil, levada por grupos dispostos a oferecer às massas analfabetas um mínimo de visão política da realidade. Porém, não era aceita pelos militares no poder, pois a visão política que o seu método de alfabetização possibilitava, por meio da conscientização, não era de forma alguma aceita pelo governo brasileiro. Este estava mais preocupado

em evitar que as camadas populares alcançassem certo grau de consciência política.

Com a retomada do governo nacional pelos civis, inicia-se a redemocratização das relações sociais e das políticas brasileiras. Alargava-se, pois, o campo dos direitos sociais a partir de 1985. A Educação de Jovens e Adultos, então, passa a ser marcada pela contradição entre a afirmação do plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta da educação básica e, de outro lado, a sua negação pelas políticas públicas concretas.

Essas experiências foram se ampliando com a emergência dos movimentos sociais e a abertura política, na segunda metade da década de 1980. Em relação ao Mobral, conquistavam espaços e autonomia. Pelo seu próprio descrédito, o Mobral foi extinto no final de 1985. Ele deu espaço a então Fundação Educar, que contou com apoio financeiro e técnico das agências de governo, entidades civis e empresas conveniadas:

Do MOBREAL para Fundação Educar ocorreram mudanças significativas: a nova fundação voltava a vincular-se ao Ministério da Educação e passava atuar indiretamente, mediante apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais ou associações da sociedade civil. (OLIVEIRA, 1997, p. 235)

A Fundação Educar trouxe algumas heranças do Mobral e, em 1986, formularia suas próprias diretrizes político-pedagógicas. Passou a responsabilizar-se pelo auxílio às prefeituras no atendimento das séries de 1.º grau e auxiliou, ainda, os professores com materiais didáticos correspondentes. Posteriormente, teve início o processo de estímulo para que os sistemas municipais e estaduais do supletivo aderissem à forma de ser da Fundação.

Algumas práticas pedagógicas da educação popular que existiram clandestinamente retornaram, agora ostensivamente e influenciaram a sociedade quanto à educação de jovens e adultos. Iria, também, influenciar a Constituição de 1988, que estabeleceu o direito universal do ensino fundamental público e gratuito independente da idade (Art. 208).

No período de reconstrução do Estado de direito, algumas experiências de alfabetização conscientizadora que haviam sido realizadas no início da década de 1960, retornam e adquirem consistência, até porque Paulo Freire está de volta ao país. Um elemento importante foi o fato da exigência da continuidade e

sedimentação dos estudos do aluno adulto, pois, até então, prevalecia à idéia de alfabetizar em poucos meses, sem compromisso de continuidade, o que favorecia os altos índices de regressão ao analfabetismo.

No método Paulo Freire, o material didático apresenta-se com palavras geradoras e imagens, quadros de famílias silábicas, acompanhados de exercícios complementares. Contudo, para os níveis de pós-alfabetização os materiais são mais escassos.

Segundo Ribeiro (1992), a partir da década de 1980, difunde-se entre os educadores brasileiros a aprendizagem da escrita baseada na Linguística e na Psicologia, o que influencia a forma de alfabetizar. Esses estudos argumentam a favor da importância de ir além do fato de transcrever letras e sons e criticam as cartilhas que apresentam frases isoladas, o que prejudica a compreensão do contexto.

Emilia Ferreiro (1994), pedagoga argentina, apresentou formas para ultrapassar a silabação. Seu método baseia-se na observação de crianças que conviveram com o mundo letrado e que assim chegavam à escola com pré-informações sobre a escrita, fator que adiantaria o processo de aprendizagem. Ferreiro (1994) estudou os adultos analfabetos e encontrou evidências de que também eles possuíam informações sobre a escrita e elaboravam suas hipóteses, podendo usufruir delas. Da mesma forma, pesquisou como o educador pode acrescentar novas perspectivas e informações ao processo de aprendizagem da escrita, assim como poderia ser afirmado que o processo da leitura ocorreria a partir do contato com os diversos ambientes digitais.

Educadores e estudiosos, como Emilia Ferreiro, (1994); G. M. Januzzi, (1979); Maria Cocco, (1995), além de estudos sobre alfabetização inicial, têm procurado encontrar as relações entre pensamento, linguagem, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos científicos para a vida do aluno adulto.

Uma nova fase tem início nesse período: as mobilizações concentraram-se para a erradicação do analfabetismo em dez anos. A Organização das Nações Unidas declarou, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização e criou a Conferencia Mundial de Educação para Todos.

No governo de Fernando Collor de Mello, em março de 1990, extinguiu-se a Fundação Educar. Essa decisão reduziu os custos de investimento para as

atividades de alfabetização. O MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões que envolviam órgãos governamentais e não-governamentais. Esse Programa, por falta de controle dos recursos, encerrou-se após um ano de existência.

Os órgãos públicos municipais arcariam com todas as despesas antes referentes à Fundação Educar, cujo atendimento, como vimos se concentrava especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Estado atenderia ao segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, inclusive, setores governamentais federais apoiariam a destinação de verbas para o ensino de crianças, mas não de adultos. Portanto, o Ensino de Adultos ficava alijado de seus recursos:

Tudo indica que as posições contrárias à prática de educação de adultos analfabetos que caracterizam as manifestações do Ministério da Educação no final do Governo Collor não tem como prevalecer. Entende-se perfeitamente, que se defenda a prioridade da educação das crianças e até mesmo a extensão dessa prioridade à educação dos jovens precocemente excluídos da escolaridade regular. Mas, estas posições não justificam o abandono dos esforços dedicados a educação do adulto analfabeto. Raciocínios do tipo (custo/benefício), que parecem subsidiar as manifestações contrárias há a alfabetização do adulto, estão deslocados e são inaceitáveis na educação fundamental. A única referência aceitável na avaliação da validade da educação dos adultos analfabetos está nas exigências educacionais da cidadania. (OLIVEIRA, 1997, p. 242)

Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998, priorizou a implementação da Reforma Político Institucional da Educação Pública, a qual aderiu à promulgação constitucional e à nova LDB 9.394/96. Aos jovens e adultos é reafirmado o direito ao ensino básico adequado às suas condições de estudo e ao dever do setor público em oferecê-lo em cursos e exames supletivos. Reduziu-se a idade para os exames, estabelecido em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A Reforma Educacional aprovou a Emenda Constitucional 14/96, que compromete a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998. Compete ao Governo Federal aplicar subsídios e recursos para atingir tal meta (FUNDEF). Com a aprovação da LDB n.º 9394/96, surge a primeira referência sobre a EJA, no Título III, artigos 4.º e 5.º, o que trouxe

um significativo ganho para a educação de adultos e institucionalizou essa modalidade de ensino:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDB, 1996, p. 12)

Segundo Rummert (2007), a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação ao estabelecer o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, nos anos de 1990, com a LDB 9.394/96, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e com a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, foram redefinidos os rumos da política educacional. Isto significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Infelizmente, acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais.

O FUNDEF deixa a desejar no âmbito da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos que passa a ter dificuldades ainda maiores do que as observadas até então. A prova disso está no fato de que o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios. Assim, desestimulou a ampliação de vagas.

Em 1996, foi pensado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com objetivo de desencadear o movimento para reduzir as disparidades regionais e os altos índices de analfabetismo. Consistia em um programa de alfabetização inicial com cinco meses de duração, preferencialmente nas periferias urbanas, onde se encontravam os mais elevados índices de analfabetismo.

O PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, em 3 anos. Porém, menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, o que demonstra tempo curto para alfabetização e dificulta, por parte dos atendidos, a prosseguirem seus estudos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), delineado em 1997 e operado em 1998, introduz uma proposta singular na educação

de adultos para o meio rural no âmbito de eventuais reformas agrárias. Seu principal objetivo seria de alfabetizar inicialmente os trabalhadores rurais analfabetos que fazem parte dos assentamentos.

Apesar de salientar esses programas, podemos encontrar evidências de que com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vácuo em termos de políticas para o setor da Educação de Jovens e Adultos. Conseqüentemente, faltavam materiais didáticos, apoio, estudos e pesquisas sob essa modalidade educacional. Na realidade, as políticas públicas governamentais para Jovens e Adultos ainda se limitam às formas de atuação dos programas de governo hoje, bem como seus objetivos e trajetórias. Por isso, o processo nacional de deslegitimação da Educação de Adultos, também, configurou-se internacionalmente, principalmente para agências internacionais que financiam a Educação nos países subdesenvolvidos.

Nesse sentido, encontramos no início dos anos 1990 um evento que permeou o futuro para Educação de Jovens e Adultos, declarada pelas Nações Unidas, o Ano Internacional da Alfabetização por meio da Declaração Universal “Educação Para Todos”, e que deu destaque especial às políticas educacionais e colocou a educação como prioridade para o desenvolvimento das nações. Para que acontecesse a concretização desse fato, os países em desenvolvimento deviam superar os altos índices de analfabetismo com o desenvolvimento de um trabalho de expansão, com o fim de capacitar jovens e adultos a ingressarem no contexto social. Porém, as análises de pesquisadores dessa época constatam resultados negativos no que diz respeito ao fato de que as metas dessa proposta mundial foram ou não alcançadas. Assim afirmou Rosa Maria Torres:

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua nom* para expandir e melhorar as condições de ensino. (TORRES, 1999, p. 20)

A causa da prorrogação desses objetivos se dá na prova da permanência dos índices de analfabetismo, apontamentos de analfabetos funcionais, causa dos deficientes atendimentos nas ordens de ensino, restrição dos direitos legais e básicos dos cidadãos. Tudo isso permitia a continuidade de exclusão permanente. A e a falta de atenção por parte do governo ainda permanece de forma visível.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS E ADULTOS.

A Educação de Adultos se constitui como política pública, a partir dos anos de 1940, na medida em que o poder público passa a oferecer educação, formal ou informal, para todas as camadas da população. A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 1996, assegura a essas camadas excluídas da sociedade atendimento específico para que sejam incluídas como partícipes do exercício da cidadania:

A educação de jovens e adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, à cultura, à memória à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, Nº 9394/96, art. 1º e 2º).

Atualmente, a correspondência entre mercado de trabalho e educação torna-se cada vez mais estreita, como mostram dados que procuram comprovar a formação dos indivíduos e sua aptidão para o exercício da profissão. Até mesmo ocorre certa classificação por grupos profissionais, que identificam o seu pertencimento a um determinado “grupo padrão” exigido pelo mercado:

Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar o desemprego e a falta de horizontes, como vítimas da violência e do extermínio das múltiplas facetas da opressão e da exclusão social... [...] evadidos ou excluídos da escola antes que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetória de negação dos direitos mais básicos da vida ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (SOARES, 2007, p. 24)

Como se pode tratar de direitos, cidadania e inclusão da parcela adulta da sociedade constituída de analfabetos funcionais?

Para refletir sobre essa questão, buscamos o auxílio de Soares (2007), que assim se expressa:

Sem dúvida um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito? (SOARES, 2007, p. 23).

Nesse sentido, Ribeiro (1999) corrobora o que Soares escreve sobre o assunto:

Primeiramente, devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (RIBEIRO, 1999, p. 70).

Em 1997, aconteceu em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos que proclamou a Educação Continuada ao longo de toda a vida das pessoas. Ao levar a sério a comunicação da Conferência, podemos deduzir que a alfabetização pode ocorrer fora dos espaços escolares em que se desenvolve a educação da infância, pois a alta tecnologia e as mudanças contemporâneas exigem a busca de constante aperfeiçoamento, o que inclui a Educação de Adultos que se efetivaria de forma independente da classe social. Isso, porém, comprometeria os diversos segmentos sociais e iria além do desenvolvimento pessoal e do direito de cidadania.

Essa tendência também foi expressa em documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do MEC, os quais, devido à visibilidade, capacidade de ação institucional desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo. Tal documento, invocando o objetivo de construção da cidadania, elegeu a ética como tema transversal e orienta a educação escolar pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, à igualdade de direitos, à participação e corresponsabilidade pela vida social:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. (PCN, 1998, p. 21; 50)

Nesse contexto, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social. Mesmo assim preconceitos com relação à educação de adultos permanecem ao longo da história, em especial pela forma como são articuladas as políticas públicas relacionadas a essa modalidade de ensino.

Quem são esses jovens e adultos?

Analisando as características dos jovens e adultos enquanto sujeitos de aprendizagem desde o prisma da psicologia, Oliveira (1999) ponderou que a relativa homogeneidade social dos estudantes (a maioria dos quais são migrantes rurais adultos de baixa renda que, no meio urbano, desempenham ocupações não-qualificadas, ou jovens urbanos pobres, ambos excluídos da escola). (DI PIERRO, 2005, p.1120)

A verdade é que a partir dos anos de 1980 e, em particular na década de 1990, os estudos e pesquisas se voltaram para os movimentos sociais, o que demonstrou que grande parte dos jovens e adultos era oriunda das classes trabalhadoras, o que geraria conflito entre educação e trabalho. Detectaram, aí, as eventuais causas de grande parte da evasão e do fracasso escolar, pois nem sempre é fácil articular estudo e trabalho:

[...] Na história da EJA, encontramos uma constante: partir dessas formas de existências populares, dos limites de opressão e de exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência [...] O diálogo precisa ser eminentemente político, guiado por opções políticas por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos. (SOARES, 2007, p. 49)

Não é nada anormal se deparar com o preconceito na Educação de Adultos, pois esses procedem de uma realidade social desprovida de qualquer benefício material desde sua infância. Movimentos sociais e suas reivindicações quanto aos direitos dessas camadas sociais demonstram que a maior parte dos desprovidos da alfabetização se origina de grupos sociais minoritários, ou que têm a ver com determinadas identidades sociais: negros, mulheres, indígenas, sem terra.

A reforma educacional de 1990, por intermédio do FUNDEF, coloca a prioridade dos fundos e recursos financeiros da educação para a educação primária de crianças e adolescentes como estratégia de prevenção ao analfabetismo e acaba por deixar de lado a questão dos jovens e adultos:

Nesse contexto, as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas como políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza. Embora perspectivas distintas possam ter se desenvolvido em alguns estados e municípios, essa foi a tônica das iniciativas do governo federal durante a gestão 1996-2002, que desenhou os programas Alfabetização Solidária, Recomeço e de Educação na Reforma Agrária. (DI PIERRO, 2005, p. 1123-1124)

Nesse sentido, é de fundamental importância a articulação entre Estados e Municípios para o desenvolvimento de políticas que dêem a devida atenção à Educação de adultos. Dessa maneira, as parcerias se movimentariam articulando ações com organizações sociais, voluntariados, como estratégias de governo. Esses detalhes acarretaram até os tempos atuais, consequências que impedem a eficácia de medidas para EJA. Essas consequências, basicamente, são: a responsabilidade pública passa a ser referência da sociedade civil, a descontinuidade de preservação dos direitos para jovens e adultos, o atendimento filantrópico, precariedade de atendimento físico, humano e pedagógico, assim como a improvisação no que diz respeito ao atendimento e mesmo às funções pedagógicas.

Os oito anos de administração do governo Fernando Henrique Cardoso colocaram a Educação de Adultos como prioridade inferior na escala de valores, como vimos, e transferiu para o Programa Alfabetização Solidária a responsabilidade pública pelas ações que visariam a diminuir ou eliminar o analfabetismo. Mas enquanto encontramos justificativas para o não atendimento de adultos no país, Goldemberg, ao assumir o Ministério da Educação em 1991, segundo Beisiegel, toma seguinte posição:

Estado: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?
 Goldemberg: Deixa, sim. E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos (O Estado de S. Paulo, 22/08/1991 apud BEISIEGEL, 1997 p. 29).

E continua:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Brasil, 23/08/1991 apud BIESEGEL, 1997, p. 30)

Sergio Costa Ribeiro, em entrevista concedida à revista *Veja*, em 23 de junho de 1993, assim se expressou: “Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação.” (BEISIEGEL, 1997, p. 30). Estabeleceu-se aí uma clara justificativa da inércia do poder público diante do analfabetismo, que, inclusive, chegava a culpar o analfabeto pelo fato de ser iletrado.

A Educação não pode estar atrelada aos ditames do poder econômico, pois ela precisa ser vista a partir de uma ótica de cidadania e dos direitos sociais. No entanto, um homem ou uma mulher que deixa a condição de iletrado ou iletrada tem a possibilidade de participar de uma forma mais intensa do setor produtivo, como defendia Lourenço Filho, em 1949. Dizia ele que, além da mera alfabetização significava promover o adulto para que pudesse reforçar noções de valores sociais, cívicos e morais, para um ajustamento social, tendo ainda acesso às mínimas condições de saúde, de trabalho e de autonomia. Por isso:

[...] o desafio de incorporar jovens e adultos como sujeitos de direito se defronta como uma tendência a conceber a EJA como uma educação de segunda categoria que pode ser incrementada de forma aligeirada e sem grandes custos. Essa perspectiva não reconhece seus alunos como sujeitos de direito, mas como beneficiários da ação filantrópica e assistencial do estado mínimo e da sociedade voluntária. Não seria essa a tônica da campanha de alfabetização ainda em voga no país? (SOARES, 2007, p. 78)

Em 2001, o Ministério da Educação e Cultura criou o Programa Recomeço, com a finalidade de subsidiar iniciativas de desenvolvimento de programas de alfabetização por parte dos Estados com baixo índice de desenvolvimento. Esse fato influenciaria a elevação do orçamento federal para EJA.

Conforme Di Pierro (2005), o surgimento de fóruns sobre educação de Jovens e Adultos encontra-se presente a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada pela UNESCO, em Hamburgo, em 1997 (Anexo B). Esses funcionam como controle social das políticas educacionais e tomam as propostas da CONFINTEA, como ponto de partida para o trabalho de preparo para os encontros nacionais a serem realizados (ENEJAS):

Uma temática recorrente nos fóruns e ENEJAS é aquela do financiamento da educação pública e das políticas de fundos, uma vez que as restrições financeiras impostas pela lógica de focalização são o principal obstáculo para que a prioridade concedida à alfabetização e educação básica de jovens e adultos deixe de ser apenas retórica e possa concretizar-se na ampliação de oportunidades de aprendizagem com qualidade. (DI PIERRO, 2005, p.1131)

Além desses objetivos, os fóruns, também questionam a formação de profissionais que atuam na EJA, suas características culturais, sociais e psicológicas, bem como os espaços que ocupam frente ao grande desafio que comporta essa especificidade de ensino. É certo que muitos dos educadores ainda fazem parte do voluntariado das décadas de 1950 e 1960, que atuavam em programas como “De pé no chão também se aprende a ler”, “Movimento de educação de base” entre outros, e não possuem a formação necessária para auxiliar o desenvolvimento dos alunos que estão nos programas de alfabetização.

O cenário de prioridades muda com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva à presidência da República, em 2002. Passam a ser desenvolvidos programas de alfabetização e de atendimento emergencial das situações de pobreza presentes no país. Surge o Programa Brasil Alfabetizado, aberto aos Estados e Municípios que a ele aderirem, em parceria com entidades da sociedade civil. São discutidas ações educacionais referentes à EJA nas campanhas passadas quanto ao tempo de duração, ações pedagógicas, acompanhamento, avaliação e continuidade de estudos por parte dos alfabetizando, o que permitiu ao atual governo tomar

algumas medidas quanto ao financiamento, projetos para a duração do Programa, acompanhamento e avaliação:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como um sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos de educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e bem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (SOARES, 2007, p. 31)

Conforme Paiva (2003), inverter as prioridades e cumprir a Constituição resumiria a tarefa que o MEC deveria assumir ao receber essa delegação do Governo Federal (Brasil Alfabetizado). O compromisso com a alfabetização de 20 milhões de brasileiros (aí incluídos muitos analfabetos funcionais) em quatro anos, segundo o discurso governamental, passou a ser prioridade do poder público. Buscou-se saciar a fome do saber, do acesso a novas expressões da cultura e da participação como cidadão por inteiro, do iletrado que se torna alfabetizado. Consistiu em verdadeiro desafio com questões que orientam a organização dessa modalidade de ensino.

É o que aprofundaremos por meio da pesquisa relacionada ao Programa Paraná Alfabetizado, tema do capítulo 3.

3. PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Paulo Freire formou-se em Direito e não querendo exercer a advocacia assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), no Recife, fato que iria exercer forte influência sobre sua visão da educação e, em particular, da alfabetização. Começou a ver que os métodos utilizados pelos alfabetizadores manipulavam os educandos sem construir uma formação que os capacitasse a serem indivíduos autônomos:

Em vez da libertação dos educandos, oprimiam-nos mais ainda. Por isso era preciso mudar o método, caso se desejasse chegar a frutos concretos de educação e a libertação que fizesse do homem (ser mais) sujeito de sua história e não um objeto nas mãos de educadores opressivos. (SIMÕES, 1979 p. 10)

As ideias e princípios Freireanos partiam de sua visão cristã que eram transmitidas em sua prática pedagógica e conseqüentemente geraram os fundamentos de seu método. Para Freire, a passagem de uma sociedade “fechada”, para uma sociedade “aberta” deveria acontecer por meio de ação crítica e dinâmica dos indivíduos que compunham esta sociedade e com ela fazem história. E o meio pelo qual esse processo pudesse acontecer haveria de ser a educação, realizada de forma consciente, corajosa e responsável.

A EJA, quando tomada em sua radicalidade, sempre foi instigante para a pedagogia e a docência. Os mais de 40 anos do Movimento de Educação Popular são um testemunho eloqüente. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres... [...] Porque a EJA chega à interrogações mais radicais ainda do que chegam à educação infantil e fundamental. (SOARES, 2007, p. 39)

A prática de Paulo Freire na Universidade de Pernambuco, no Recife, como professor de História e Filosofia da Educação, teve grande influência na construção do método e no aprofundamento de seu pensamento. Envolvido nas práticas de educação popular, Freire procuraria construir um método de alfabetização que não somente permitisse aos indivíduos aprenderem a ler, escrever e contar, mas que,

ainda, lhe proporcionasse a construção de uma consciência crítica, a fim de que pudessem se tornar construtores da sua própria história.

O que se entende por movimentos populares nesse contexto social e histórico? A resposta nos é oferecida por Carlos Rodrigues Brandão:

Por movimento popular entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo. São movimentos populares as associações de bairros da periferia, os clubes de mães, as associações de favelados, os grupos de loteamento clandestinos, as comunidades de base, os grupos organizados em função da luta pela terra, e outras formas de luta e organização popular. (BRANDÃO, 1981, p. 93-94).

É certo que por si mesmos os espaços populares são propícios à educação política, criam espaços para que se concretize, e é precisamente nesses espaços que Paulo Freire irá atuar formando educadores para desenvolverem junto com os iletrados, a sua alfabetização. Não somente a alfabetização, mas esta acompanhada da conscientização, o que lhes permite fazer a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Conforme dito, parte da formação de Freire foi católica e será inicialmente nos grupos católicos que ele encontrará espaços para a operacionalização da sua idéia de formação de massa, conforme comenta Oliveira (1997):

Já às vésperas da revolução de 1964, o método Paulo Freire já vinha sendo praticado por grande parte dos movimentos de educação popular então realizados no País e surgia como um dos principais objetos das críticas dos defensores da 'ordem' social então ameaçada. (p 231-232)

A principal matriz das orientações da educação popular, como meio de formação das consciências, começava a aparecer, sobretudo nas atuações da Igreja Católica. O principal empreendimento da igreja na educação popular, na época, o Movimento de Educação de Base (MEB), tem suas origens em atividades desenvolvidas na Arquidiocese de Natal e Aracajú por meio das escolas radiofônicas. O Movimento de Educação de Base foi oficializado pelo decreto n.º 50.370, de 21 de março de 1961, e estabeleceu as linhas gerais de convênio entre o governo da União e a CNBB. Sob responsabilidade da CNBB, o MEB foi conduzido por leigos provenientes das organizações do Laicato Católico, como a Ação Católica.

As aulas elaboradas pela equipe central eram transmitidas por escolas radiofônicas. Um monitor voluntário estabelecia as ligações entre seus conteúdos e as atividades dos alunos e promovia debates sobre os temas focalizados pelo professor locutor, de forma indireta pelos próprios programas, cartas, relatórios de atividades, jornais e boletins. Além do trabalho conduzido internamente, era realizada a conscientização por meio dos círculos de debate, treinamentos, dias de estudo e entrevistas, mas o Movimento se realizava predominantemente por meio dos programas radiofônicos:

Reconhecidas como objetivo do MEB, as escolas radiofônicas tornavam-se um dos meios para atingir a animação popular, que consistia na informação e acessória de líderes que se assumissem e se engajassem no processo de ANPO (Animação Popular) em suas comunidades. Considerando que foram as programações extra-escolares um dos meios mais eficazes do MEB na criatividade e engenhosidade da comunicação dos seus agentes com a população (...) (WANDERLEY, 1984, p. 225)

Cabia ao monitor tornar a escola radiofônica dinâmica na comunidade, procurando ocupar um lugar predominante para o processo educativo. Os agentes mobilizadores tornavam-se os personagens chaves que intermediavam a conscientização a escola e a comunidade. Para ser monitor era preciso ser alfabetizado, participar dos treinamentos, dias de estudo, fazer parte da comunidade com trabalho voluntário e se comprometendo responsabilmente pelo andamento do processo educativo na comunidade. O grau de instrução dos monitores geralmente era mínimo e muitos completavam sua alfabetização nas próprias escolas radiofônicas. Os próprios programas iam sendo elaborados para informar e formar monitores. Os treinamentos eram os meios mais apropriados para conscientizar e capacitar os monitores para realizar sua tarefa educativa.

Os trabalhos da escola orientavam-se para a conscientização do educando no que diz respeito ao seu engajamento nas organizações de classe e de grupos para o desenvolvimento da comunidade:

A Educação de Base deverá partir das necessidades e dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo povo brasileiro. (WANDERLEY, 1984, p. 349-350)

Por isso, os discursos e práticas do MEB priorizavam o desenvolvimento comunitário. A comunidade tornava-se então uma referência de estudo para perceber a problemática e os limites do movimento. A sociologia nos ajuda a entender os conceitos de comunidade que procura dar conta da “sociedade local”, também como forma social utópica que norteia os projetos dos movimentos sociais e, por fim, a comunidade constitui-se na perspectiva de reconstrução da realidade social.

As comunidades trabalhadas pelo MEB iam desde as famílias, associações, povoados e chegavam até os municípios. Todos tinham consciência de pertencimento à comunidade do MEB. Estabelecia-se, assim, o desenvolvimento comunitário por meio da consciência da responsabilidade coletiva e da missão histórica. Na América Latina e no Brasil o desenvolvimento comunitário foi baseado na resolução dos problemas dos setores populares marginalizados:

No MEB as noções básicas estavam intimamente ligadas e se reforçavam mutuamente: pessoa, conscientização, cultura, consciência histórica, comunidade, povo, animação popular, desenvolvimento [...] [...] sua conceituação variava dentro de um aspecto bastante amplo entrelaçando uma concepção antropológica de homem, uma concepção teológica da dignidade da pessoa humana, uma referência histórica da sua evolução e de seu papel nas relações dialéticas. (WANDERLEY, 1984, p. 334)

As práticas do MEB apontavam para uma consciência mais clara de iniciativas que valorizassem o compromisso social, a solidariedade, a valorização da pessoa humana, igualdade de condições, etc. Porém, para tudo isso, seria necessário formar o homem consciente, crítico, responsável e com motivações sociais:

O processo educativo no MEB girava em torno de noções fundamentais, tais como: pessoa, ação humana, homem com agente de criação de cultura, comunicação entre os homens, trabalho revelador do sentido do homem e de sua transcendência sobre o mundo [...] Mudança de atitude, instrumentação das comunidades, conscientização e animação popular. (WANDERLEY, 1984, p. 106-107)

Os objetivos do MEB podem ser destacados em três aspectos: o primeiro corresponde à conscientização, que representa a consciência do educando no que diz respeito à sua vivência, ao seu trabalho, à visão de homem e de mundo. A

liderança do MEB acreditava que conscientização e educação caminhariam juntas, pois é a educação que ajuda o ser humano a construir a consciência de si e para si, como diria Goldman (1986). O segundo está relacionado com a mudança de atitude possibilitada pela conscientização, por representar a disposição em mudar criticamente as situações concretas:

Conscientizar-se poderia ser, então, pensar as relações entre o significado próprio da existência humano, e a circunstância histórica que determina pelo menos, alguns dos aspectos mais importantes desta existência. Assim concluímos que a consciência conscientizada é aquela capaz de pensar sua época histórica ao mesmo tempo em que se pensa e se determina nesta época. O homem conscientizador não pode deixar de ser então, o homem comprometido com a história de sua época (BARREIRO, 1980, p. 59-60).

Para o Movimento de Educação de Base, o processo da alfabetização leva em consideração, tanto a história de vida individual dos educandos, quanto a história de vida coletiva, o que vem somar-se ao processo de parceria com a comunidade. É fato real que, ao alfabetizar-se, o indivíduo constrói e reconstrói o seu senso crítico em um ambiente relacional, comunitário. Por isso, a ação alfabetizadora do MEB era parceira da realidade em que atuavam os indivíduos em suas realidades mais precisas. Este, acreditamos, era o grande diferencial do MEB com relação aos outros programas de alfabetização:

Geralmente a educação de base se inicia com aulas de alfabetização (leitura, escrita, aritmética) e noções de algumas matérias como higiene, civismo, política, agricultura etc., mas deve visar ao mesmo tempo à criação de grupos por interesse. Por exemplo: clube de mães, associações de moradores, clubes esportivos, de agricultura, cooperativas, sindicatos, etc. se a comunidade já possui algum grupo organizado, a Educação de Base deve procurar coordená-los, integrá-los em uma ação comum desenvolvimento coletivo. (WANDERLEY, 1984, p. 252)

Em síntese, segundo Wanderley (1984), todo o processo desenvolvido pelo MEB, seja de alfabetização aliada à conscientização, seja de participação da comunidade, apontavam para a humanização fundada na liberdade e realizavam uma transformação intelectual e moral:

A Educação de Base foi entendida inicialmente como educação que pudesse conduzir as pessoas ao conhecimento básico [...] [...] modificar o homem pela educação. A Educação de Base ligava-se com a necessidade imperiosa de construir um mundo humano. [...] procurava desenvolver uma

consciência crítica com três atributos: que ela seja um reconhecimento de dimensões, um ponto de partida crítico de avaliação desta própria cultura e do conjunto de relações sociais que a conservavam como é, que ela seja o princípio de uma politização – o princípio de uma integração do aluno agente conscientizado em grupo e em situações de trabalhos comunitários e de classe. (WANDERLEY, 1984, p. 336-337).

Portanto, não é difícil encontrar no MEB elementos teórico-práticos que fundamentam o método Paulo Freire de Alfabetização. Por isso, não foi por acaso que ele iniciou a aplicação do seu método em meio às comunidades eclesiais de base da Igreja católica.

A origem do movimento conhecido como Campanha de Pé no Chão Também se Aprende Ler, de Natal, era muito semelhante a do Movimento do Recife, e encontram-se nas suas raízes as mesmas carências educacionais atendidas pelo Movimento de Cultura Popular. Buscava atender ao vazio da oferta de educação escolar para as populações mais pobres da cidade de Natal, isto é, os oprimidos da sociedade, os de pé no chão ou, como diria Paulo Freire, na sua Pedagogia do Oprimido (1983a) “os esfarrapados”. A princípio, a campanha se dirige às crianças e adolescentes e, posteriormente, aos adultos.

Em 1963, aconteceu o primeiro Congresso Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que, segundo Góes (1980), estimularia a ação educativa desenvolvida pela Campanha. Nesse tempo, o Nordeste apresenta o maior índice de analfabetismo da população acima de 14 anos, 59,97%, e, em Natal, o censo de 1960 revelou a existência de 60.254 analfabetos: 35.810 crianças e 24.444 adultos.

A Campanha se dividia em oito fases, a começar pelas escolinhas de preparação de professores, depois os acampamentos escolares, a escola que vai até a residência dos alunos e as praças de cultura. Essas etapas podem ser relacionadas ao sistema Paulo Freire, pois empregavam as mesmas estratégias e o mesmo método de ensino. As escolinhas são iniciadas na administração Djalma Maranhão (1956 – 59) e retomadas em 1961. Em 1963, atingem o total de 271 escolinhas, com a missão de preparar professores para administrar o projeto. A prefeitura utilizava salas cedidas gratuitamente pela comunidade e, assim, o processo de alfabetização tinha início. As únicas despesas da prefeitura eram pequenas contribuições para as “professorinhas”. A UNICEF tornava-se parceira na doação de materiais e utensílios, bem como da merenda. A sociedade civil

contribuía com água e energia elétrica e, nessas parcerias, entram sindicatos, igrejas, clubes, associações de bairros, residências particulares, e outros.

Góes (1980) afirma que em 17 de abril de 1961 funcionaram 14 classes de adultos no acampamento escolar, com aproximadamente 480 alunos matriculados. Em 1963, foram 3.000 alunos matriculados na Campanha e a experiência contava com o método Paulo Freire de alfabetização. Ainda, em 1963, a equipe do MCP elaborou a cartilha para adultos. Essa cartilha tinha a intenção de transmitir os valores e a cultura do mundo próprio do adulto, pois, conforme registra Moacyr Góes, o seu conteúdo se baseava na realidade do sujeito adulto:

A realidade do adulto é a sua luta pela sobrevivência, é a sua necessidade de afirmar-se como homem, é a sua responsabilidade perante si mesmo, sua família e sua comunidade, é a defesa da sua dignidade, é, enfim a conquista da sua felicidade. (GOES, 1980, p.127).

A linguagem conscientizadora de Paulo Freire, aliada à cartilha, era introduzida nas diversas modalidades dos círculos freireanos de cultura.

A segunda fase era denominada acampamento escolar, retratado pela escola de palha de coqueiro e de chão de barro batido. Nessa fase é que encontramos a denominação De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, nome que, segundo Góes (1980), foi uma contribuição do jornalista Expedito Silva, diante daquilo que via nas escolas de chão batido sem nenhuma “farda e sapato”. Assim, o prefeito Djalma Maranhão adotou a expressão para todo o município e, assim, propunha a erradicação do analfabetismo. Ter os pés no chão significava conhecer a realidade e a dimensão de seu desafio.

O acampamento escolar era formado por vários galpões circulares onde funcionavam as atividades escolares. A única dependência de alvenaria era uma pequena sala onde funcionavam a direção e secretaria e na qual eram guardados os mantimentos da escola. Nas suas extremidades, eram vistas hortas, aviários e parques de recreação.

A terceira fase foi acompanhada por uma grande conscientização popular. O bairro das Rocas era o centro das experiências realizadas, e o município estabeleceu o propósito da criação de mais de 100 escolinhas nessa localidade. No ano de 1961, a campanha abrangeu toda a cidade e, em 1962, as classes iniciaram-se cheias de alunos. Porém, as pesquisas demonstram que nas Rocas ainda

existiam alunos resistentes a ir para a escola. Ainda não era empregado o método Paulo Freire, dirigido especificamente a adultos. Este somente foi lançado em abril de 1963. Os idosos adultos não aceitavam sentar-se em bancos escolares e soletrar frases sem sentido. Para tanto, se o adulto não vai à escola, a escola deve ir ao adulto. (GOÉS, 1980).

A quarta fase foi concretizada no período de 1962 e manteve o intercâmbio com o Movimento de Cultura Popular do Recife. De acordo com a realidade exposta, estuda-se a proposta recifense das praças de cultura, que em Natal eram constituídas de parque infantil, quadra de esporte e biblioteca. Em 1963, a praça principal da cidade foi convertida em praça de cultura. É importante destacar que o que predominava nas praças de cultura eram oportunidades de convivência, debates de interesse da comunidade, com a participação e organização do bairro. A coordenação e programação foram desenvolvidas pela diretoria da Secretaria de Educação, aberta aos interesses da comunidade. (GOÉS, 1980).

A quinta fase da campanha foi destacada pela formação de professores. Com o aumento da demanda de alunos corria-se o risco de perder a qualidade de ensino. Para isso, foi criado, ainda no governo de Djalma Maranhão, o Centro de Formação de Professores, que partia da experiência acumulada desde 1961. A direção foi confiada à professora Margarida de Jesus Cortez e o centro funcionava em três níveis de acordo com a lei 4.024/61: Curso de emergência para treinamentos de monitores (três meses); Curso normal de grau ginasial que preparava as regentes de classes para admissão (quatro anos); e Curso Normal que preparava professores com mais de três anos de experiência na profissão docente. O trabalho foi organizado segundo cada realidade de formação dos indivíduos. (GOÉS, 1980).

O Centro de Formação de Professores (CFP) desempenhou um papel primordial na Campanha de Pé no Chão treinando e reciclando professores, monitores e regentes de classe, o que assegurava rendimento de aprendizagem. (GOÉS, 1980).

A sexta fase denominou-se De Pé No Chão Também se Aprende uma Profissão, voltada totalmente para educar o trabalhador. Devido ao grande número de alfabetizados que haviam frequentado as primeiras etapas de alfabetização e adquirido um conhecimento básico, tem início uma nova fase para a Campanha. Foram realizados oito cursos e, em 1963, entregavam-se os primeiros certificados,

todos como cursos práticos e técnicos. Já em setembro do mesmo ano, 17 cursos estavam em andamento, divididos em diversos bairros de Natal. Nessa fase, o Ministro de Educação, Professor Theotônio Monteiro de Barros Filho, na III Conferência Interamericana, fez referência à aplicação do sistema Paulo Freire. Este educador ministrou o curso de preparação de animadores em Natal. Abriram-se, assim, dois círculos de cultura nas Rocas, dois em Nova Descoberta e um no Carrasco. (GOÉS, 1980).

A sétima fase, denominada interiorização da Campanha, indicava que em Natal, a Campanha se consolidara e ampliava novos espaços, o que repercutia nos demais municípios do Estado. Vários prefeitos buscaram em Natal a solução para seus problemas. A Secretaria da Educação deslocou equipes CFP (Centros de Formação de Professores) para ministrar cursos no interior, bem como para prestar assessoria pedagógica para as diversas prefeituras que enviavam bolsistas a Natal para a aprendizagem do método. (GOÉS, 1980).

A oitava fase referia-se à tentativa da Campanha de superar seu plano de emergência e edificar sua rede escolar. Seria necessária a ajuda do governo federal, do MEC e das ações de assistência de entidades da sociedade civil e de órgãos do poder público. A maior ajuda foi feita por Paulo de Tarso, então Ministro da Educação em 1963, de Cr\$ 50.000,00, que a prefeitura investiu nos CFP's e nas escolas técnicas que atendiam ao município, bem como em pequenas escolas de alvenaria com os recursos liberados pelo MEC. (GOÉS, 1980).

Na avaliação de Góes (1980), a orientação pedagógica realizada por Margarida de Jesus Cortez foi o que manteve em pé a Campanha. Partiam dela as orientações e funções pedagógicas atribuídas a diversas pessoas, o que proporcionava a eficiência da Campanha:

Semanalmente todas as orientadoras e diretoras dos acampamentos reúnem-se no centro, a fim de planejarem e discutirem suas atividades. Estas reuniões são feitas às sextas feiras, durante o dia todo. Pela manhã há reuniões dos grupos. Esses grupos apresentam sugestões debatendo sobre as mesmas. Há a tarde uma reunião geral com todos os grupos, que trabalharam separadamente, apresentaram atividades, planejadas e discutidas, à diretora pedagógica do centro, a fim de serem submetidas à apreciação. Também, semanalmente há um encontro entre os professores dos acampamentos com as orientadoras. É nesta reunião que as orientadoras transmitem às professoras as atividades planejadas por elas, desenvolvendo de maneira que as mesmas se adaptem ao nível das diversas turmas (GÓES, 1980, p. 77).

Os responsáveis pela Campanha achavam que o trabalho devia ser realizado próximo às residências, o que evitaria despesas com transporte. O empenho e o cuidado em evitar a evasão correspondiam ao crescimento constante da campanha, mas mesmo assim a situação era preocupante. Os responsáveis pela campanha foram advertidos, tinham que realizar a correção de rumos, bem como buscar nas residências o atendimento aos alunos. (GOÉS, 1980).

A campanha, também contava com círculos de pais e professores e tinha como objetivo fixar o aluno na escola sem evasão. A merenda, hortas, aviários e recreação e o leite distribuído pela UNICEF ajudavam a motivar a frequência dos alunos.

A avaliação da campanha realizava-se em dois níveis: do rendimento de aprendizagem dos alunos, e do desempenho dos professores. Mensalmente, eram aplicados testes e trabalhos aos alunos para conferir o que fora ensinado. O CFP avaliava o desempenho dos professores por meio de cursos de reciclagem realizados anualmente, durante as férias, para assegurar o desempenho da ação educativa.

Dentre as atividades desenvolvidas pela Campanha de Pé no Chão, destacam-se as bibliotecas que motivavam a leitura e o empréstimo de livros para os acampamentos. Na seqüência, entram os Círculos de Leitura que exercem o papel de estimular e orientar as leituras, seguidas de discussão, debates e participação. Os programas de rádio eram transmitidos diariamente para todo o Estado com mensagens da campanha, sempre à disposição de outros movimentos populares da cidade. Divulgava-se a valorização dos atos populares e folclóricos de Natal, o que sempre ocupava espaço especial no currículo da campanha. O folclore recebia tratamento político e cultural por intermédio de teatros e festas escolares no círculo de pais e professores. (GOÉS, 1980).

Os responsáveis pela Campanha firmaram um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que permitiu o engajamento das lideranças estudantis nos trabalhos educacionais da prefeitura. O Curso de Farmácia contribuía com tratamentos de verminose e a Odontologia favorecia o levantamento de cáries e a prevenção com tratamento de flúor. Eram realizados programas de conscientização sobre saneamento básico, alimentação e proteção à maternidade e à infância. (GOÉS, 1980).

Da exposição do método no Rio Grande do Norte, surgiu à experiência em Angicos, projeto piloto para o Estado e, seguindo as prescrições do método, atingiu com êxito o acompanhamento de aproximadamente 400 alunos. O governo Norte-Rio Grandense, baseado no sucesso do programa, propôs a sua ampliação para toda região norte do país. Enquanto isso, espalha pelo restante do país a propagação do método e sua eficiência. Formavam-se professores e círculos de atendimento com cerca de 30 alunos por grupo. Com dois meses de curso acontecia resposta concreta à alfabetização de massas, o que, até então, não era adequado para o Brasil. (GOÉS, 1980)

O movimento de alfabetização, nos moldes do método de Paulo Freire teve início numa cidade do interior da área nordestina: Rio Grande do Norte, na cidade do mesmo Estado, Angicos. Nessa cidade 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Diante dos frutos desse trabalho bem se pode avaliar a repercussão do mesmo em todo território nacional, visto que nos outros estados do país o problema do analfabetismo, em iguais ou menores proporções, era alarmante. (SIMÕES 1979, p. 11).

Com base no primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, que buscava soluções para o problema da alfabetização de adultos, foi criada em 21 de janeiro de 1964, uma comissão nacional com finalidade de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Esse Plano previa a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos. Percebeu-se que muitos foram os interesses governamentais baseados no Plano, fator que determinou a suspensão das atividades em 2 de abril desse mesmo ano. O PNA foi extinto pelo Decreto n.º 53.886 do dia 14 do mesmo mês.

É inegável que a história da alfabetização no Brasil faz parte dessa trajetória que acabamos de sintetizar, pois ela destaca os principais fundamentos impostos, também, pelas classes dominantes, que exercem poder sobre as formas de conhecimento da sociedade. Mas ter acesso ao conhecimento sistematizado é direito e forma de emancipação dos indivíduos:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, p. 59, 1996)

A emancipação do indivíduo, na medida em que passa pela educação, exige a ação de um educador crítico que se aproxime dos iletrados e do seu mundo real, para poder colaborar com a avaliação que eles precisam fazer da sua situação para, então, terem consciência da necessidade da emancipação. Por isso, os educadores que lançam mão do método Paulo Freire de alfabetização precisam ter consciência de que não se trata de um método neutro, técnico, mas que tem uma base política e humanista, que visa à libertação do oprimido.

O método Paulo Freire para a educação de adultos sistematizado em 1962 representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto o método deriva diretamente das idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. (PAIVA, 1973 p. 251)

Por isso mesmo, qualquer programa de educação de jovens e adultos que pretende utilizar o método, precisa dar conta do fato de que a ação pedagógica que ele exige está diretamente ligada à situação do educando e ao fato de que ele, por ser analfabeto, sofre a exclusão social e política. Portanto, para que ele se perceba como capaz de ter acesso aos bens sociais lhe é fundamental ter uma consciência crítica que lhe permita identificar os elementos que fazem parte da cultura letrada:

A educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educação de trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso políticos, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. (DEEJA, p. 27),

Sobre o método acrescenta-se:

[...] é necessário que o método usado pelos docentes seja desenvolvido em respeito à cultura e os tempos necessários para aprendizagem dos mesmos, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. (DEEJA, p. 35)

O método de alfabetização pensado e colocado em prática por Paulo Freire, além de levar em consideração o contexto cultural do educando, desenvolve também a articulação do saber entre educador e educando em uma troca de

conhecimentos constante, pois não há docência sem discência, e vice versa. Paulo Freire acredita que o educador popular não somente ensina, mas também, aprende. Da mesma forma, o educando não somente aprende, mas, também, ensina. Por isso mesmo é possível afirmar com Antonio Joaquim Severino, no Prefácio da obra de Freire, “A importância do ato de ler”, que:

O método Paulo Freire é fundamentalmente um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. [...] não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente, a coragem suficiente para firmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano sejam estruturais, super estruturais ou inter estruturais, que impelem o homem a ir adiante. (SEVERINO in FREIRE, 1983c, p. 15)

A educação pretendida por Freire contava com sujeitos responsáveis pela intermediação dos conceitos: os educadores, e estes, por sua vez, precisavam assumir uma maneira de transformar e, portanto, necessitavam de um método genuinamente transformador. No MCP, em Pernambuco, Paulo Freire utilizou duas “instituições” que foram pontes de auxílio para adaptar seu método: os círculos de leitura e os centros de cultura. Estes serviam para debater, para pensar os problemas da realidade, pensar um método que levasse também os analfabetos a aprender as letras, pensando.

Desenvolvido inicialmente no âmbito do MCP do Recife e depois, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, o Método Paulo Freire de alfabetização sintetiza de modo exemplar, as orientações e as vicissitudes da educação popular praticada neste período [...] O método favorecia a (politização) ou o desenvolvimento de uma consciência de classe entre os jovens e adultos envolvidos nos trabalhos (OLIVEIRA, 1997, p. 230).

O método de Paulo Freire, muito além da alfabetização, do saber ler e escrever tinha por finalidade conscientizar os indivíduos, por meio de formas dinâmicas e autênticas, ensinando-os a comprometerem-se com a conscientização política. Pode-se afirmar que educação e alfabetização caminham juntas. Dessa forma, o sujeito adquire uma compreensão crítica da realidade e de sua própria história. Passa, então, a assumir um compromisso da transformação da realidade com anúncios e denúncias, fatores que auxiliam na transformação da realidade e tornam o homem mais humano e livre, criador de sua experiência e de sua história:

Esse método é, pois, um método não apenas alfabetizador, mas educador, mas não uma educação comum: de uma educação da qual tenham necessidade os homens, a da aquisição de uma consciência política para uma participação ativa e livre de seu país, sujeito de sua palavra e não objeto da palavra do poder opressor. (SIMÕES, 1979, p. 12-13)

A Educação como prática da liberdade acontece quando educador e educando encontram-se em um diálogo aberto que define as estratégias pedagógicas, bem como os conteúdos que vão permear a trajetória educacional. O educador, formador de opinião e portador de consciência crítica, supera a idéia de alienação social em seus educandos:

Compreende-se, portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação. (PINTO, 2005, p. 54).

Paulo Freire estabelece um vínculo de relação entre educador e educando, os quais conjuntamente tomam consciência da sua história. Portanto, para ele a educação é conscientização, capaz de transformar a realidade e estabelecer um compromisso histórico para libertação do homem. Ele usa o diálogo como referência do método para que assim o homem possa tornar-se sujeito atuante da história. A partir do diálogo podemos elaborar a conscientização, pois se pensa e se dialoga tendo como parâmetro uma realidade concreta e conhecida.

De acordo com Januzzi (1979), o educador que leva em conta esse processo cria estratégias fundamentadas em sua ação pedagógica, como:

- Parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;
- Funda-se no amor que busca a síntese das reflexões. E das ações de elite-povo, e não na conquista, a dominação de um pelo outro;
- Exige humildade, colocando-se em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, jamais chegando ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;
- Traduz a fé da historicidade de todos os homens como construtores do mundo;
- Implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos;
- Supõe paciência de amadurecer com o povo, de ser povo emerso, mesmo que este se apresente na imersão dos oprimidos hospedando o opressor. Coragem de dialogar emerso, de procura conscientização de todos, para

que, à medida que forem desincorporando o opressor pelo pensar verdadeiro, possam realmente possibilitar a síntese dialógica, donde a confiança é componente imprescindível; (JANUZZI, 1979, p. 73).

Freire acredita que a essência da compreensão do mundo está no diálogo. Este rege as ações do homem com a natureza e com seu próprio semelhante, e por meio deste o homem cria e transforma o mundo, a sua cultura, a história e dá sentido à sua vida:

[...] esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador – educando se encontra com os educandos – educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1983c, p. 98).

A realidade opressora sempre “coisifica” os sujeitos. Assim, o método, também teria a função de “arrancar” os sujeitos das situações de opressão em que se encontravam.

Para Paulo Freire, a Educação como prática da liberdade exige um método que auxilie o homem e a mulher oprimidos a se libertarem da opressão e os torne sujeitos de seu próprio processo de libertação. Esse método não deveria repetir as alienações e a massificação, mas seria uma forma de tornar possível a libertação pelo diálogo e pela reflexão sobre as diferentes formas de pensar. Perguntamos: de que conteúdo poderia partir tal diálogo? Era preciso partir da compreensão de cultura que cerca o homem, para, então, o homem e a mulher oprimidos reconhecerem-se como sujeitos da sua própria história. A relação do educando com a realidade torna-se dialética. A educação não é algo tecido por outro, mas realizado na prática coletiva dos sujeitos, e a consciência pessoal não se separa de outras consciências. Ela abre-se ao outro e ingressa no mundo:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento – linguagem referida à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus (Temas Geradores) [...] O conceito de Tema gerador não é uma criação arbitrária ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada [...] A constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo que chegamos através não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sob as relações homens-mundo e homens-homens (FREIRE, 1983a, p. 103).

E mesmo que ainda se encontrem grupos com dificuldades de expressar seu pensamento e assim encontrar o tema gerador, pode-se dizer que esses possuem de forma diferenciada a sua visão de mundo e da vida. Freire (1983a) adverte:

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de tema sugere, pelo contrário a existência de um tema dramático: o tema do silêncio. (p. 115).

É importante destacarmos para entendimento a diferenciação entre palavra geradora e tema gerador. Palavra geradora se refere ao primeiro período, ainda na alfabetização. O segundo relaciona-se à pós-alfabetização dos indivíduos, quando eles podem aprofundar ideias mais sólidas e consistentes e, assim, demonstrar seu aprendizado e crescimento intelectual, para então formular o tema gerador.

A rigor, podemos afirmar que a pedagogia do oprimido, para Paulo Freire, instiga o ser humano a sair de sua própria opressão por meio de determinados passos. Estes identificam as condições em que o ser humano oprimido se encontra, a problematização e o questionamento, os quais virão a ser o momento culminante para as descobertas do indivíduo.

- Ser curioso: sujeito que nasce repleto de capacidades criadoras e à medida que é impulsionado, pode ler o mundo que o cerca e recriá-lo por meio da escolha de suas tematizações, que são discutidas e mediadas pelo educador.

- Ser inacabado: quando, em contato com as diversas circunstâncias da vida e do meio que o cerca percebe que, como o mundo, ele também ainda é um ser inacabado e pode fazer história.

- Se assim for, ele próprio descobre que nasce em ligação com o mundo que o cerca, esse mundo está em constante evolução e, portanto, ele também pode evoluir, recriar e reprogramar sua trajetória:

O que temos de fazer na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1983a, p. 101)

O método Paulo Freire de Alfabetização é dialético na medida em que entende que o homem é um ser incompleto, e ele e a realidade estão em relação

dialética constante, pois quando o homem transforma o mundo passa a transformar a si próprio. Por isso, afirma Simões:

As dialogizações dialéticas estabelecidas entre homem e a realidade dão, portanto, ao homem conhecimento da mesma solidamente. Este conhecimento pouco a pouco vai levando o homem a perceber a realidade nas suas diferentes formas. Vai levando-o assim a tomar consciência desta realidade, não mais centralizado em torno a formas vegetativas da vida, mas quando, nos seus contatos iniciais com a realidade, mas com suas preocupações alongadas bem mais longe do que as simples esferas vitais, capaz de ver além dos limites da situação onde se encontra. (SIMÕES, 1979, p 31)

Na busca de si mesmo e de seu conhecimento próprio quanto à incompletude é que o homem vai se interiorizando e construindo o conhecimento da realidade e, na práxis, a transforma. Assim, a educação assumirá sua verdadeira missão, que é a de levar o homem à libertação para que ele deixe de ser um processo massificador e alienado.

3.1 O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO OU COMO EDUCAR PARA A PRÁTICA DA LIBERDADE.

É da responsabilidade social do educador levar o educando a refletir sobre a realidade que o cerca e fazer com que ele discuta essa mesma realidade. Para isso, o educando deve estar amparado pela consciência crítica que exige a ação transformadora sobre o que se conhece. Freire afirma que o conhecimento é problematizador. A educação como constante ato de libertação deve ser problematizadora. Também, deve opor-se à Educação Bancária referida por Freire. Essa não permite a construção do conhecimento, mas a impõe. Por isso, a educação libertadora, ao se contrapor à educação bancária, requer uma ação constante na busca do conhecimento.

Na pedagogia Freireana, é importante a presença do educador na trajetória do educando, porém norteadas por ações de igualdade entre ambos. O educador não é mais que o educando, somente o mediador das relações dialógicas que conduzem

o educando a desenvolver-se a si mesmo e a desenvolver as circunstâncias que o cercam. Segundo Simões (1979):

O método proposto para esta educação é o diálogo, pois este é o meio mais eficaz de educador e educando superarem as contradições, assim permeando o conhecimento desejável, o educador enquanto educa, também é educado, supera-se qualquer preconceito construindo uma história de buscas comuns, pois o analfabeto não é alguém que nada sabe, mas traz consigo diversas experiências sociais (p.28).

Conforme afirma PINTO, “nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação”. (2005, p. 31). O momento da busca dessas realidades é aquele que determina o diálogo e, conseqüentemente, a liberdade por meio da definição do universo temático dos indivíduos, como observa PINTO:

O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas – mediante uma técnica pedagógica especial – pelo próprio alfabetizando. (PINTO, 2005, p. 87)

A prática do método, em um primeiro contato com o grupo, comporta a análise do seu universo vocabular, ou seja, a pesquisa da realidade presente por intermédio das palavras e de sua fonética. Assim, são intermediadas as realidades política, econômica e social, e ainda mais os aspectos vivos na fala dos indivíduos, como: provérbios, modos de dizer e cantar o mundo. Isso tudo então gerava os debates e situações concretas da realidade de cada um:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensar segundo as exigências lógicas do discurso abstrato, simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer sua palavra. (FREIRE, 1983a, p. 07).

Com o método Paulo Freire, os alfabetizados entendem que apesar das suas poucas palavras, essas fazem parte de um enorme universo que os circunda e que

possuem um poder criador para multiplicar-se e criar um mundo particular dotado de realizações. Assim:

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo em comum, a bravura de dizer sua palavra. (FREIRE, 1983a, p. 14)

É importante destacar que em momento algum o método denomina-se como fechado. Ao contrário, ele está sempre aberto a novas experiências adaptadas às diversas realidades e contextos culturais de determinadas regiões. Assim, podemos afirmar que o método é sempre criativo, pode ser criado e recriado, em comunhão, pela participação dos agentes da educação e dos participantes da comunidade. Dessa maneira, a busca pelas palavras geradoras pode ser considerada parte da história de um agrupamento popular:

Procurando palavras geradoras o trabalho de descobri-las é ele mesmo, um momento gerador, um momento de trabalho comum de que outras etapas do método serão outras situações comuns de uma mesma descoberta aprofundada. (BRANDÃO, 1981, p. 29).

A comunidade inteira, depois de realizado um trabalho conjunto de pesquisa das palavras geradoras, acentua os aspectos importantes da própria realidade, bem como o essencial para ser apreendido e relacionado à alfabetização. Por meio dos fonemas e da escrita das palavras, descobrem-se também as dificuldades e diferenças na forma de escrever. Por isso, é bom que as palavras sejam acompanhadas de sentido imediato para os educandos, ou seja, façam parte do seu trabalho, da sua cultura, da sua vida.

Logo no início, as palavras geradoras são determinadas segundo aspectos mais simples e evidenciais da vida do povo. Em segunda instância, é importante despertar os indivíduos para o exercício da decodificação das palavras e assim relacioná-las com maior profundidade diante das realidades sociais e políticas que os cercam:

Mas cada palavra tem também sua carga pragmática, que é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. (Trabalho), (roçado), (farinha) são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos

sinais da dor, da luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (BRANDÃO, 1981, p. 36-37)

Os temas geradores diferem, portanto, das palavras geradoras, pois levam o grupo a um aprofundamento no período pós-alfabetização. Ou seja, depois de selecionados em um primeiro momento devem ser reservados para o aprofundamento e também são selecionados pelas formas de material.

Nas primeiras experiências do método de Paulo Freire no Brasil e no Chile, o grupo tinha função de pensar junto utilizando as fichas de cultura às quais se referiam os desenhos organizados que conduziam o grupo ao debate. Esse processo continuava até chegar a conceitos fundamentais da própria vida, bem como do conceito de cultura.

O círculo de cultura substituía a ideia de sala de aula. Porém, com o diferencial de significado que trata de colocar todos em volta de um problema sem diferença de se sobrepôr a ninguém, todos são iguais e todos participam do processo conscientizador. A ideia de cultura representa os modos próprios e coletivos de pensar o mundo e a história, e todos, juntos, partem das palavras até chegar às formas de construção e transformação de mundo. Assim complementa Brandão:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser assim algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. (BRANDÃO, 1981, p. 49)

As fichas de cultura levam o alfabetizando a pensar criticamente a sua alfabetização de forma dinâmica e real, pelos debates, pelo diálogo e por meio da participação e de idéias construídas pelo grupo, nunca com respostas elaboradas pelo alfabetizador. As palavras geradoras vêm acompanhadas de figuras. Com base nessas figuras, o monitor questiona o grupo de forma a provocar um debate, para que adquira o costume da conversa livre no grupo.

As palavras geradoras são codificadas, ou seja, são colocadas em sílabas para que os educandos compreendam a escrita, até que o próprio grupo crie com autonomia as suas palavras. O trabalho do monitor se resume à construção de

poucas palavras novas. Assim, o estímulo deve ser no sentido de que os alunos criem as próprias palavras, até mesmo formando suas próprias fichas, o seu material.

É preciso reconhecer a diferença do processo de cada alfabetizando. Para alguns, é muito difícil a arte de escrever, ainda mais tendo de usar os exercícios de coordenação motora.

O processo de formação de palavras segue de uma para outra e abrange um vasto campo de trabalho com fonemas e escritas. Assim, o que foi usado nas primeiras pode ser auxílio para a formação das novas palavras. As mais difíceis podem ser apresentadas mais adiante, quando o alfabetizando possui um domínio sobre a leitura e escrita dos fonemas.

O processo de conhecimento das palavras geradoras conduz os alfabetizados à escrita de pequenas frases. Dessa forma, misturam-se as idéias e formas de pensar, como também, em processos mais adiantados, alguns alfabetizados escrevem bilhetes, pequenas redações e anúncios da sua redondeza.

Paulo Freire concedia grande importância ao fato de recriar o método, ou lembrar que cada realidade de alfabetização era única de um determinado grupo. Esse aspecto que Brandão coloca nas diferentes experiências em cada região do Nordeste Brasileiro:

O Método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais do que a fase inicial de um longo processo dentro de um sistema de educação. Este sistema foi elaborado levando em conta as seguintes etapas:

- a) Método de alfabetização com processo acelerador da aprendizagem da leitura e escrita [...] o método foi testado por uma equipe da Universidade Federal de Pernambuco e, depois programado para aplicação em nível estadual e nacional;
- b) Um processo sistematizado de educação correspondente ao nível primário, com o qual se obtém a funcionalidade na leitura e na escrita em nível mais profundo de conscientização [...] (BRANDÃO 1981, p. 81-82)

As reais intenções do Método Paulo Freire estão em realizar os critérios de ação política e participativa, tendo claros os reais objetivos porquê e para quem se educa:

O Movimento de Educação Popular trouxe outra marca: fazer uma interpretação politizada das intrincadas trajetórias dos setores populares.

Não aceitar qualquer aceitação despolitizada, nem sequer das truncadas trajetórias escolares, mas vê-las inteiramente atreladas às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas que nossa perversa história vem condenando os setores populares. Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e devassados. (SOARES, 2007, p. 40)

Essa ação educacional vai tomando forma na medida em que a análise crítica da realidade e construção da história passam a ocupar espaço no processo pedagógico, na coerência pela opção de transformação, na missão pela educação, aliada à proposta Freireana para formar cidadãos mais livres. Por isso mesmo, esses cidadãos se tornam humanizados e aptos a construir sua própria história:

[...] O método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. Por isso ele é parte de um programa nacional de educação cujos termos são politicamente definidos. Mas o trabalho de alfabetizar parte do trabalho de educar. (BRANDÃO, 1981, p. 87)

Neste sentido, é preciso entender a articulação de todos os fatores que determinam a Educação de Adultos diante de uma medida governamental. Ou seja, ações políticas, medidas sociais, formação docente, entendimento de um método a ser adotado, para assim atingir as determinantes de um objetivo em determinado tempo. Isto vai além das simples imposições e medidas a serem adotadas. Por este motivo, no capítulo que segue, nossa pesquisa voltará o olhar para o Programa Paraná Alfabetizado, realizado no Município de Palmas- PR, quanto à metodologia aplicada pelos docentes no processo de alfabetização

4. O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E O MÉTODO PAULO FREIRE

O Primeiro capítulo teve por finalidade retratar um pouco da história da educação dos Jovens e Adultos no Brasil. Permeou as políticas de governo, programas e estratégias que fizeram parte dessa trajetória, bem como os métodos usados para atingir a finalidade anunciada de erradicar o analfabetismo

No segundo capítulo, procuramos fazer um apanhado das concepções de Paulo Freire em meio às buscas de formulação de um projeto de Educação de Adultos. Estas concepções foram diferenciadas daquelas então desenvolvidas de forma pragmática e repetitiva, o que alienava os sujeitos sem educá-los para o exercício de uma verdadeira função social.

No terceiro capítulo, analisamos a teoria e a prática de alfabetização freireana procurando verificar se elas se encontram presentes no programa Paraná Alfabetizado, em especial no Município de Palmas, na região Sudoeste do Paraná. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: “A teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire se encontram presentes no Programa Paraná Alfabetizado, no Município de Palmas”? Porém, para compreender a teoria e a prática, é necessário entender, também, o contexto no interior do qual se desenvolvem as ações educativas.

Segundo Piton (2007), o senso de 2000 apontou que na região Sudoeste do Paraná havia municípios que apresentavam índices que podiam ser comparados com os grandes bolsões de pobreza do Nordeste e do Norte do país. O município de Palmas estava entre aqueles com índices mais altos, segundo os indicadores do INEP (junho/2003, com base no senso de 2000). O analfabetismo atingia 31% da população de Palmas. Os dados do IBGE, de 2000, apontavam para o Brasil, no início desse ano, a existência de 5% de jovens analfabetos na faixa de 15 a 19 anos; 6,7% na de 20 a 24 anos, e 8% na de 25 a 29 anos, dos cerca de 15 milhões de analfabetos existentes. Dentre os dados de maior expressão das desigualdades sociais, destaca-se o fato de que mais da metade dos jovens que ainda não têm acesso à leitura e à escrita é constituída de negros, ou afro-descendentes. E, isso, de acordo com nossa pesquisa, é válido também para a região de Palmas, fato que

aponta para a necessidade de ação do poder público no sentido de diminuir ou eliminar esse índice depreciativo.

O NUPEC – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Cidadania, do UNICS – Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, a partir de uma pesquisa que problematizava as condições socioeducacionais do Sudoeste do Paraná, passou a problematizar essa realidade. Desencadeou-se, então, o Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens, Adultos e Idosos, criado em agosto de 2003. A implantação do Programa foi realizada por meio de parcerias, a principal com a Prefeitura Municipal. (Anexo C). O NUPEC coordenou uma mobilização da sociedade civil organizada: ACIPA (Associação Comercial e Industrial de Palmas/PR); CDL (Clube dos Diretores Lojistas); Clubes de Serviço; Pastorais; assim como empresas privadas e públicas. A mobilização buscou sensibilizar e agregar esforços em torno do problema e do projeto que estava sendo construído. Com isso foi feita uma parceria formal com a Prefeitura Municipal e, informal, com os demais órgãos/entidades referidos. A Prefeitura remuneraria os docentes e o UNICS se responsabilizaria pela gestão pedagógica do Programa e a formação dos docentes.

Desde 2003, foram firmadas parcerias das quais as principais são os Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado. Atualmente, o Programa Educação Não-Formal e Cidadania conta novamente com a parceria do Programa Paraná Alfabetizado. O Município está entre os escolhidos para investimentos diferenciados, no âmbito do que o governo do Paraná está chamando de “Superação do Analfabetismo”. Conforme destaca a Secretaria de Estado da Educação do Paraná –Departamento de Diversidade - Programa Paraná Alfabetizado, no que se refere à superação do analfabetismo nos municípios do Paraná. (Acesso em dezembro de 2009 e disponível em: www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/arquivos/File/dadosmunicipiosdesuperacao.pdf).

A própria SEED-PR afirma ter realizado no ano de 2006 uma experiência piloto de Cadastramento Local do Analfabetismo. Definiu-se, em parceria com o IBGE/Unidade Regional do Paraná, um instrumento para levantamento do número de pessoas não alfabetizadas em 26 municípios paranaenses. Esse levantamento foi elaborado pelos Agentes Comunitários de Saúde, capacitados e coordenados numa parceria entre os Núcleos Regionais de Educação da SEED-PR e as

Secretarias Municipais de Educação dos municípios conveniados. Cada município contou com uma dupla de coordenadores (um representante do município e o outro da SEED-PR), os quais foram capacitados pela SEED-PR/Coordenação do Programa Paraná Alfabetizado, para realizar e monitorar o levantamento realizado.

Os dados levantados contribuíram para a identificação da população não alfabetizada nos municípios envolvidos e também para mensurar o número de pessoas já alfabetizadas. Para o ano de 2008, esse Cadastramento seria realizado nos municípios que se apresentassem próximos do índice de 97% de pessoas com 15 anos ou mais alfabetizadas, após o desenvolvimento das ações de alfabetização (2000 a 2008). O Cadastramento foi realizado por meio de uma parceria da SEED-PR, IBGE-PR e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

Os dados informados pelo Núcleo de Educação de Pato Branco para o município de Palmas (43.409 habitantes - IBGE 2009) apontaram os seguintes dados referentes ao número de alfabetizandos:

Tabela 1.0 - Números de Alfabetizandos município de Palmas - PR

| | |
|--|------|
| População Analfabeta | 2670 |
| Alfabetizados em 2005 | 108 |
| Alfabetizados em 2006 | 108 |
| Alfabetizados em 2007 | 461 |
| Alfabetizados em 2008 | 228 |
| Numero de Turmas Efetivadas 2009 | 44 |
| Numero de Alfabetizandos Matriculados 2009 | 580 |

Fonte: Núcleo de Educação Pato Branco – PR (Dados do IBGE 2000).

O universo dos sujeitos objeto da investigação constituiu-se de alunos matriculados em diversas turmas situadas no município de Palmas, Estado do Paraná, nos anos de 2009 e Janeiro de 2010.

Além disso, participaram da pesquisa os professores que atuavam nessas turmas e coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento e formação do Programa, com a colaboração da SEED- PR.

Este trabalho foi desenvolvido com a utilização da pesquisa documental e de campo. Sobre a pesquisa documental, Marconi e Lakatos afirmam:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos. Escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (1999, p.64).

Com relação ao Programa Paraná Alfabetizado foi necessário recorrer aos arquivos públicos do SEED-PR. Coletaram-se análises de relatórios, documentos e, também as fontes estatísticas do IBGE, - (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), assim como departamentos públicos Estaduais. Então, passou-se a estabelecer o tratamento de dados, estatísticas, referentes às características da população: idade, sexo, raça e outros dados.

Segundo ainda Marconi e Lakatos, a pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e /ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. (MARCONI e LAKATOS, 1999, p. 85).

As entrevistas receberam um cuidadoso preparo, com perguntas abertas, claras para o entendimento dos alunos. Todas foram estrategicamente direcionadas, a fim de descobrir a forma com que os docentes conduziam suas aulas e o método que utilizavam. Assim, tanto as entrevistas quanto as observações realizadas na escola, foram realizadas durante os meses de junho a outubro de 2009. Constaram de visitas e acompanhamento às turmas, visitas às residências de alunos e alfabetizadores que se dispuseram a acompanhar o processo. Nessa ocasião foi possível verificar que os espaços de alfabetização funcionam de forma precária, com material didático pedagógico também precário e insuficiente, fato que dificulta o trabalho das alfabetizadoras. Estas, por sua vez, na sua grande maioria, não chegaram a ter uma formação além do ensino médio. Portanto, não têm o preparo requerido para desenvolver uma ação docente alfabetizadora que atenda às necessidades e as expectativas dos alunos.

A pesquisa com os professores ocorreu de forma direta, e o diálogo passou a ser aberto, com testemunhos sobre as formas de realização do trabalho em sala de

aula. Foram levantadas as dificuldades encontradas e, sobretudo, o método que utilizavam na alfabetização de seus alunos. Quando a visita acontecia às turmas, aproveitávamos o momento para participar das aulas e realizar a observação da metodologia utilizada no processo.

As entrevistas com os alunos continham as seguintes questões: Quais os motivos que não lhes permitiram ter acesso à escola na infância? O que influenciou negativamente em sua vida não ter estudo? Como a sua professora ensina? (Método utilizado pela professora). O que sente ter mudado em sua vida, ao retornar aos estudos?

Após termos entrevistado alunos, professores, coordenadores e efetivado as observações nas turmas do Programa, foi feita a transcrição dos dados das fichas para análise das respostas que podiam indicar as referências ao método de ensino utilizado pelos alfabetizadores. Em seguida, os dados levantados foram relacionados aos dados documentais e ao referencial teórico.

4.1 ENTREVISTAS, OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

O Programa Brasil Alfabetizado foi implantado em 2003, com a proposta de “erradicar” o analfabetismo no País, discurso que permeou diversos programas retratados na história da educação de adultos no Brasil. Propôs-se a “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever” (Programa Paraná Alfabetizado). Segundo o Ministério da Educação, cujo documento deu origem a esse objetivo, o período estipulado para a alfabetização é de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas. Fica sob a responsabilidade do alfabetizador a formação das turmas. (Anexo D). Essas são comumente formadas a partir do contato e da visita que o alfabetizador realiza nos domicílios das pessoas não alfabetizadas, por ele conhecidas ou indicadas. Para facilitar o contato e a visita, no ano de 2007, foi viabilizado o acesso a diversos cadastros sociais aos alfabetizadores, o que possibilitou a identificação do nome e do endereço de pessoas com 15 anos ou mais, beneficiárias de programas sociais

governamentais e que se autodeclararam analfabetas. No ano de 2007, com o envolvimento de diversas organizações governamentais e não-governamentais, número expressivo de lideranças comunitárias, líderes religiosos, gestores locais, prefeitos, técnicos de programas sociais, dentre outros, vêm contribuindo para a identificação, envolvimento e encaminhamento de pessoas não alfabetizadas às turmas de alfabetização. Esse processo facilitou a constituição das turmas.

O Programa atua, segundo os documentos oficiais, sob a forma de transferência de recursos financeiros aos estados e municípios, bem como a empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis, considerados parceiros no processo. (Anexo E). A assistência financeira concedida permite a execução de duas ações: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Pelos termos do convênio, as instituições são responsáveis pela cessão do espaço (salas de aula), pela formação dos educadores e cadastramento dos alunos e professores. Não há destinação de recursos para material didático, alimentação ou qualquer apoio pedagógico que, quando existe, é considerado como “contrapartida da entidade parceira”, ficando a critério dos Estados aderirem ao Programa de Governo, e adequá-lo segundo a realidade local.

O Governo do Estado do Paraná entra em parceria com o Programa, pois apresenta um dos maiores índices de analfabetismo do Sul do país. (Anexo F). É preciso também que as secretarias municipais participem, a fim de possibilitar condições para alfabetização dos egressos do contexto escolar. Assim, poderão passar a receber o atendimento do Programa que tem uma abrangência atuante em 397 municípios paranaenses, em áreas urbanas e rurais, com ênfase em territórios de difícil acesso, como: terras indígenas, terras quilombolas, ilhas, acampamentos, assentamentos e vilas rurais, dentre outros.

A proposta político-pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado (Anexo G) se orienta e se fundamenta em documentos nacionais e internacionais. Estes documentos são, principalmente: Constituição Federal Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Plano Nacional de Educação, Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos; Relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs); Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Hamburgo/Agenda para o Futuro da V

CONFINTEA; Plano Íbero-Americano de Alfabetização; assim como o Plano Estadual de Educação do Paraná (em processo de elaboração).

O documento de reformulação das diretrizes curriculares para a EJA no Estado do Paraná apresenta o Programa Paraná Alfabetizado como estratégia de articulação de ações que visam diminuir o grande índice de analfabetismo no Paraná:

No que se refere à política de alfabetização de jovens, adultos e idosos, além da oferta do Ensino Fundamental fase I presencial pelos CEEBJAs, que inclui processos iniciais de aquisição da leitura e escrita, a SEED/DEJA vem desenvolvendo o Programa Paraná Alfabetizado, com abrangência atual em 224 municípios, através de 1.291 turmas de alfabetização, envolvendo um total de 1.536 educadores dentre alfabetizadores e coordenadores locais nos municípios, atendendo e acompanhando um total aproximado de 30 mil alfabetizandos. (Documento da reformulação das diretrizes curriculares de EJA no Paraná)

É importante destacar quais são as características desses indivíduos que são atendidos pelo Programa. Encontramos em arquivos do Departamento da Diversidade do Estado do Paraná dados que representam as suas principais características:

Tabela 2.0 - Perfil dos alfabetizandos por Raça/Cor

| Raça / Cor | Total | % |
|-------------------|---------------|----------|
| Branca | 43.302 | 55,2% |
| Negra | 7.309 | 9,3% |
| Amarela | 1.508 | 1,9% |
| Parda | 21.816 | 27,8% |
| Indígena | 769 | 1,0% |
| Não Informado | 3.752 | 4,8% |
| Total: | 78.456 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Tabela 2.1 - Perfil dos alfabetizandos por sexo

| Sexo | Total | % |
|-------------|--------------|----------|
| Feminino | 52.670 | 67,1% |
| Masculino | 25.774 | 32,9% |
| Total: | 78.444 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Tabela 2.2 - Perfil dos alfabetizandos por idade

| Faixa Etária | Total | % |
|---------------------|--------------|----------|
| 15 a 25 | 3.688 | 4,7% |
| 26 a 35 | 9.738 | 12,4% |
| 36 a 45 | 15.374 | 19,6% |
| 46 a 55 | 16.672 | 21,3% |
| 56 a 60 | 7.386 | 9,4% |
| 61 a 65 | 6.148 | 7,8% |
| 66 a 70 | 4.258 | 5,4% |
| 71 a 75 | 2.681 | 3,4% |
| 76 a 80 | 1.399 | 1,8% |
| 81 a 85 | 468 | 0,6% |
| 86 a 90 | 207 | 0,3% |
| Acima de 91 | 91 | 0,1% |
| Não informado | 10.333 | 13,2% |
| Total: | 78.443 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Tabela 2.3 - Perfil dos alfabetizandos por Zona Residencial

| Zona | Total | % |
|------------------|--------------|----------|
| Terra Indígena | 528 | 0,7% |
| Ilha | 167 | 0,2% |
| Terra Quilombola | 150 | 0,2% |
| Rural | 24.137 | 30,8% |
| Urbana | 53.481 | 68,2% |
| Total: | 78.463 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Tabela 2.4 - Perfil dos alfabetizandos por Profissão

| Zona | Total | % |
|--------------------|---------------|----------|
| Aposentado | 8.842 | 11,3% |
| Desempregado | 525 | 0,7% |
| Trabalhador rural | 6.374 | 8,1% |
| Trabalhador urbano | 446 | 0,6% |
| Outra | 62.276 | 79,4% |
| Total | 78.463 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Muitas são as necessidades especiais encontradas nos grupos de alunos, às quais permanecem desde a infância, talvez como causa da evasão no período escolar próprio.

Tabela 2.5 - Perfil dos alfabetizandos com necessidades especiais

| Necessidade Especial | Total | % |
|-----------------------------|---------------|----------|
| Deficiência Auditiva | 660 | 0,8% |
| Deficiência Mental | 1.655 | 2,1% |
| Deficiência Múltipla | 550 | 0,7% |
| Deficiência Visual | 7.637 | 9,7% |
| Nenhuma Deficiência | 67.941 | 86,6% |
| Total: | 78.443 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

Além das necessidades especiais, encontraram-se problemas sociais, psicológicos e também referentes à metodologia empregada que agravam seriamente a já grande dificuldade de aprendizagem dos alunos, bem como a sua permanência no Programa. Conforme Medeiros (2005):

A educação de jovens e adultos, tanto no passado como no presente, sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos. Muitos desses processos se desenvolveram e se

desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer e nas instituições religiosas. (p. 10).

As respostas dos alunos confirmam o que acabamos de dizer:

“Tenho muito dificuldade de aprender, pois tenho problema de cabeça e fraqueza na idéia, também não enxergo. Perdi muitos serviços que não tinha estudo. Quando chego em casa não tenho tempo de estudar, meu marido esta sem serviço, esta doente e não consegue nada. A professora me ajudou dando uma cesta básica.” (alfabetizanda n 27)

“O analfabeto vive, mas sofre, vai na cidade não sabe ler fica perdido. É difícil para mim ir à escola, porque depois de velho não é fácil aprender as idéias estão amacetadas não é como jovem que não tem problemas e não precisa pensar em nada, mas eu vou caprichar.” (alfabetizando n 28)

“Tenho dificuldades por que sou doente, mas eu não desisto sempre volto.” (alfabetizanda n 32)

“Quem não está estudando perde tempo. Estudar nunca é demais. Tenho dificuldades de ir à escola pela distância, e porque é de noite tenho medo, não tem calçamento tem que enfrentar o barro.” (alfabetizando n 33)

“Tenho 74 anos quero aprender ler e escrever, pois sou sozinha e tudo depende de mim, tenho falta de memória, quero ser forte ir em frente mesmo com a idade.” (alfabetizando n 34)

“Comecei a estudar há um ano atrás, mas sentia que não estava aprendendo e desisti, pois tinha vergonha quando a professora me chamava no quadro e ficava tensa, os outros alunos iam todos no quadro, e sabiam mais que eu agora voltei.” (alfabetizando n 35)

“Tenho dificuldade de deixar meu filho em casa para estudar.” (alfabetizanda n 36).

“Depois de velha é difícil aprender, mas eu fui até na rádio para falar que voltei estudar.” (alfabetizanda n 46).

“Eu cato papel para ter mais um dinheirinho, pois não sou aposentada. Quando minha filha ficou grávida parei de estudar.” (alfabetizanda n 47).

“Até vamos procurar um emprego, mas chegando lá não sabemos ler e escrever nem assinar o nome e ai perdemos a oportunidade.” (alfabetizanda n 51).

Não se pode entender a educação popular separada das ações essenciais da vivência humana, pelo fato de que o aprendizado também não se separa da humanidade do indivíduo. Este é um ser completo nas diversas esferas da própria vida:

As lutas pela ampliação das oportunidades educacionais, e de alguns direitos negados, como saúde, moradia, saneamento básico, emprego e outros, empreendidos pelos movimentos sociais populares, têm sido essenciais, no sentido da construção de uma sociedade mais humana e mais justa. (MEDEIROS, 2005, p. 11)

Ao determinar parcerias, compete ao comprometimento da sociedade civil favorecer em muitas situações o que de fato seria função estatal, e até mesmo os locais para alfabetização podem ocupar espaços da sociedade civil. Assim, encontramos no Paraná, os seguintes locais de atendimento das turmas:

Tabela 2.6 - Local de funcionamento das turmas

| Locais de funcionamento das turmas | Total | % |
|---|--------------|----------|
| Casa do Alfabetizador | 259 | 4,7% |
| Escola Estadual | 950 | 17,4% |
| Escola Municipal | 1.786 | 32,6% |
| Igreja | 336 | 6,1% |
| Salão Paroquial | 451 | 8,2% |
| Sociedade de Amigos do Bairro | 356 | 6,5% |
| Outro | 1.333 | 24,4% |
| Total: | 5.471 | |

Fonte: SEED – PR Departamento de Diversidade.

No Município de Palmas são diversos os lugares de atendimento ao Programa, inclusive nas residências dos próprios alfabetizandos. Assim, aos alfabetizadores e alfabetizandos às vezes fica restrito o uso de equipamentos, como: bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte, audiovisuais, pelo fato de um número significativo das turmas funcionarem em locais alternativos e não na própria escola pública.

Para o Programa, cabe ao alfabetizando adaptar-se ao processo de alfabetização, pois este favorece a sua inserção social, o acesso aos direitos e deveres, o desenvolvimento da consciência, da autonomia e da cidadania. Ele lhes dá a possibilidade de prosseguir os estudos na educação básica, (modalidade EJA). Para tanto, sugere o acompanhamento dos grupos nas suas necessidades mais específicas:

Nos primeiros encontros é necessário que o alfabetizador conheça o grupo que irá alfabetizar. Dessa maneira, é importante fazer um diagnóstico inicial nos primeiros encontros, considerando a importância do conhecimento e da experiência dos alfabetizandos, reconhecendo o valor cultural de suas linguagens e a especificidade do aluno jovem e adulto nos procedimentos utilizados na alfabetização. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO).

Como todo programa de governo, o Paraná Alfabetizado parte da idéia de superação do alto índice de analfabetismo do país. No Estado do Paraná, temos a teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire, como uma das suas principais referências, conforme mostra o curso de formação de professores realizado em Faxinal do Céu – Paraná², já que o Programa oferece a autonomia para identificação e adaptação da metodologia conforme a realidade local:

É imprescindível reconhecer as necessidades e singularidades dos diferentes sujeitos, para manter a coerência e adequação da metodologia à realidade dos alfabetizandos. A metodologia adotada para a ação de alfabetização de jovens e adultos deve estar em consonância com o perfil do público alvo, considerando, inclusive, os segmentos sociais específicos, citados no campo Segmentos Sociais Específicos. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO).

Os pressupostos do Programa compreendem articulações com diversos setores da sociedade civil, aos quais caberia a responsabilidade pela ajuda no que se refere à busca e intermediação dos sujeitos no processo de alfabetização. Para o Estado, o enfrentamento dessa realidade supõe um processo de educação que garanta a formação da pessoa em sua plenitude. Ou seja, conforme argumenta Ferreira (2003), que possibilite o desenvolvimento das habilidades para o trabalho,

² Conforme será analisado na sequência.

para o convívio social e para o efetivo exercício da cidadania. Trata-se, de acordo com os pressupostos, de buscar a formação dos jovens e dos adultos trabalhadores com a perspectiva de garantir o desenvolvimento da autonomia e articular educação básica com educação tecnológica, na tentativa de romper com a dicotomia entre cultura geral e produção:

O caráter democrático da educação escolar enquanto serviço público, de direito de todos e dever do Estado, fundamenta o valor educativo do diálogo e da participação dos alfabetizandos e alfabetizadores como sujeitos portadores de saberes que devem ser considerados. Atitudes que traduzem as novas contribuições das teorias educacionais e concretizam as propostas da Declaração de Hamburgo (1997) onde se lê que "... a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida". (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO)

De acordo com a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado do Paraná, o Programa tem os seguintes objetivos:

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados, com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular;

Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados, desenvolvendo ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação para a garantia da EJA- Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham seus diversos tempos e realidades.

Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos em coautoria dos educadores e educandos.

Articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos.

Propiciar a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada. (Disponível em: <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br>, acesso em abril/2009)

Tendo em vista esses objetivos, a SEED-PR estabeleceu as metas para o período de operacionalização do Programa relacionados à superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos no território paranaense. Essas metas prevêm alfabetização de 99% da população com 15 anos ou mais, de acordo com o seguinte cronograma:

Ano de 2007: atendimento a 100 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 6.250 turmas de alfabetização;
Ano de 2008: atendimento a 120 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 7.500 turmas de alfabetização;
Ano de 2009: atendimento a 120 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 7.500 turmas de alfabetização;
Ano de 2010: atendimento a 100 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 6.250 turmas de alfabetização. (Disponível em: <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br>, acesso em abril/2009)

É importante que, ao menos nos documentos, os processos educativos, especialmente os que contemplam a educação de adultos, valorizem a cultura individual das pessoas que estão em processo de aprendizagem, especificamente no processo de alfabetização. A alfabetização do iletrado deveria partir da realidade na qual ele se encontra e partir da realidade local para a realidade nacional:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo [...]. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado [...] deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local. (FREIRE, 1992, p. 86-87).

Um Programa de alfabetização de jovens e adultos que pretende se fundamentar na teoria/prática de Paulo Freire não se limitaria a possibilitar ao educando o conhecimento da realidade local e nacional. Deveria ir mais longe, procurando despertar, pela consciência da sua situação, o desejo de sonhar, de ter utopias, de transformar:

A realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. (FREIRE, 2001, p. 46).

No entanto, essa utopia Freireana só pode ser considerada quando os educadores acreditam que a realidade e a história não são inexoráveis, determinadas e se comprometam com um programa de transformação. Claro que para ser possível esse compromisso é necessário que o educador se identifique com a necessidade da construção de uma nova sociedade. Portanto, "para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação com o processo de

organicidade, com a contextura da sociedade em que se aplica” (FREIRE, 2002, p.10) com vistas à sua transformação.

Os estudos de Paulo Freire contemplam concepções fundantes da EJA que, reconhecidas em mais de 50 países, permitiram a construção de uma trajetória voltada para a libertação, graças à sua identificação com a cultura social dos “subordinados”. Eles conseguiram construir um legado crítico e analítico da história, conforme esclarecem as Diretrizes Curriculares da EJA:

No final da década de 1950 e início da década seguinte, criou-se uma nova perspectiva na educação brasileira, fundamentada nas idéias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular. (DCEJA, 2006, p. 18).

A Educação de Jovens e Adultos seria o espaço para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, em uma perspectiva de conquista da cidadania. Por isso, nesta pesquisa, entendemos a educação destinada a esse segmento educacional, como uma das práticas sociais que pode instrumentalizar e articular as ações coletivas no sentido da resolução de problemas e possibilitar a transformação social.

Em contato com o professor Wagner do Amaral – Chefe do Departamento de Diversidade da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, ele enviou o relato que transcrevemos a seguir:

- A universalização da alfabetização a todos os jovens, adultos ou idosos residentes no Estado do Paraná, ou seja, alfabetizar o maior número possível de pessoas com 15 anos ou mais, alcançando o percentual de 99% de alfabetizados;
- O encaminhamento do maior número possível de pessoas alfabetizadas pelo Programa às turmas de EJA/Fase I (1º. Segmento do Ensino Fundamental), viabilizando a continuidade da escolarização através do seu ingresso no sistema público de Educação de Jovens e Adultos;
- A elevação do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios paranaenses e, de maneira global, do Estado do Paraná. (AMARAL, 2009)

Do ponto de vista qualitativo, preveem-se os seguintes impactos:

- A melhoria da condição subjetiva dos jovens, adultos e idosos envolvidos no processo de alfabetização, buscando elevar sua auto-estima e

possibilitar autonomia na reflexão e nas ações por eles e por elas cotidianamente desenvolvidas;

- O fortalecimento da mobilização e organização política de segmentos como: povos indígenas (kaingang, guarani e xetá), remanescentes de quilombos, ilhéus, trabalhadores da pesca, assalariados rurais temporários (bóias-frias principalmente de lavouras de cana), acampados e assentados da reforma agrária, dentre outros.
- A assunção e a visibilidade da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos como política prioritária do Governo do Estado do Paraná e dos Governos Municipais;
- A constituição de um sistema público de EJA, através da definição de parceria e regime de colaboração entre o Governo Estadual e Governos Municipais, fundamentalmente na proposição de propostas pedagógicas articuladas, contando com recursos advindos do FUNDEB;
- A constituição de um quadro de educadores paranaenses (alfabetizadores e coordenadores locais) em permanente processo de formação, possibilitando a constituição de um quadro significativo de professores qualificados para as redes municipais e estadual, voltados à EJA;
- A constituição de um acervo de livros didáticos públicos de apoio à alfabetização, possibilitando a formação de leitores e escritores egressos da alfabetização;
- A integração das ações de alfabetização aos demais programas sociais governamentais, fundamentalmente para identificação da população não alfabetizada nos cadastros sociais (Programa Leite das Crianças, Cadastro Único da Assistência Social, PRONAF, cadastros das Agências do Trabalhador, etc.), para emissão gratuita de documentação civil aos alfabetizando assim como para atendimento à saúde ocular dos mesmos entre outros. (AMARAL, 2009)

A visibilidade pública da superação do analfabetismo como meta governamental, com a participação da sociedade civil organizada, conforme RESOLUÇÃO/CD/FNDE N.º 23, de 8 de Junho de 2005, fundamenta-se no seguinte:

Um plano pedagógico de Alfabetização de Jovens e Adultos inclui não apenas questões operacionais, mas também as concepções e valores relacionados à educação de todos os envolvidos: expectativas, sonhos e esperanças dos alfabetizando; saberes e princípios metodológicos dos alfabetizadores; formas de articulações locais e visão da realidade econômica, política e cultural, entre outras, dos gestores das instituições e entidades. Portanto, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) destaca a relevância da elaboração de um Plano Pedagógico que represente também as dimensões social, ética e política da alfabetização de jovens e adultos.

Investigamos entre os alunos que frequentaram e ainda frequentam o Programa se os objetivos que ele apresenta e a realidade deles, alunos, correspondem ao que dizem os documentos.

Para a pergunta elaborada para entrevista: O que mudou em sua vida depois que voltou estudar? As respostas foram:

“O estudo me ajuda a ter mais amizade com o vizinho, e na cidade se tem alguém que não sabe a gente ensina. [...] Minha mãe tem vergonha de voltar a estudar porque é velha, mas eu digo tem que voltar para aprender ler escrever, contar dinheiro ela não sabe isso.” (Alfabetizando 2)

“Eu cedi minha casa para fazer as aulas porque tenho os filhos, e não tem como levar todos. Pelo menos aqui a gente pode olhar eles, não precisa estar passando no escuro para estudar. [...] a sociedade pode mudar bastante quando todos estudarem. Claro que muitos de nós não vai ter como se formar em uma faculdade, mas aprender um pouco já ta bom.” (Alfabetizanda 5)

Essas respostas mostram que a continuidade dos estudos não é o fator determinante entre os próprios alunos, conforme apontam os objetivos. A rigor, o que aparece é o fato de os alunos e egressos se conformarem em aprender algumas palavras, assinar o nome e contar. Isso, para eles, seria suficiente no contexto social e econômico em que se encontram. A realidade de presença em uma universidade ainda está distante do seu alcance:

“O estudo serve para entendermos muitas coisas, por exemplo, a aposentadoria que antigamente era melhor, aposentava com cinqüenta, sessenta anos, mas agora a gente morre sem se aposentar. A saúde também precisava melhorar, pois morre pessoas na frente do posto, não tem remédio não tem atendimento. O votar tem que ser consciente, mas se a gente vota errado, a gente não tem culpa.” (Alfabetizando n 7)

“A gente houve muitos os professores falar no radio que nunca é tarde para aprender, eu vi que isso é verdade, pois eu tinha vergonha, já minha mãe na sabe assinar o nome. A escola também faz a gente ocupar o tempo e assim aprender.” (Alfabetizando n 9)

“A pessoa sem estudo é como cego, a gente não enxerga o mundo. Hoje eu enxergo o mundo diferente. Que as pessoas aprendam ao menos o básico, pois isso faz parte da vida.” (Alfabetizando n 11)

“Sem estudo eu só encontrava trabalho na colheita da batata e maçã e única coisa que dão de serviço pra gente.” (Alfabetizando 20)

“Aprender as coisas nunca é demais, mesmo em idade avançada. Hoje tudo que vejo quero ler me sinto feliz, quero ler placas, não faço mais compra só por olhar as embalagens eu leio e sei o que quero.” (Alfabetizando n 14)

“Os que têm dinheiro humilham os que não têm, eu nunca aceitei. Por mais que não soubesse ler eu sabia e sou ainda, pois não deixo ninguém me humilhar. Hoje vou ao mercado conheço computador, sei o que estou gastando. Com essa idade sei que não vou chegar a lugar nenhum, mas vou para incentivar os outros.” (Alfabetizando n 21)

“Quando vou ao banco não preciso pedir que outras pessoas recebam para mim, no tempo de política a gente quer assinar.” (alfabetizando n 23)

“Aconteceram coisas horríveis por não ter estudo, ao chegar numa rodoviária para pegar um ônibus e não saber ler o que esta escrito, para preencher um currículo para entrar em uma firma e você ao saber escrever para mim isso é horrível, chegar em uma lanchonete comer um lanche olhar e não saber o que está escrito. Saber ler as palavras, um livro é maravilhoso e não depender de ninguém, hoje já faço isso.” (Alfabetizando n 25)

“No trabalho precisam marcar o cartão os horários de serviço, quero sair dessa vida de serviço pesado e pegar um serviço mais leve.” (alfabetizando n 30)

“Ofereço a minha casa para as aulas porque o estudo é uma grande coisa na vida, vejo por mim que não tenho estudo, a pessoa tendo estudo é tudo melhor para a pessoa enfrentar na vida.” (Alfabetizando n 48)

“Quero arrumar um serviço para mim e não quero que meu filho passe pelo que estou passando” (Alfabetizando n 52).

Diante das respostas apresentadas, vale a pena mostrar o comentário de Rui Beisiegel, em que ressalta o fato da importância dos pais estarem alfabetizados para que a mudança possa ocorrer na vida de seus filhos:

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (BEISIEGEL, 1974, p. 87).

“Quando uma pessoa estuda ela muda bastante, pois quem não tem estudo é como um cego.” (Alfabetizando n 50).

Esta resposta pode confirmar o comentário de Ferreira (2003), ao dizer que a Educação de Jovens e Adultos demonstra perspectivas de trabalhos fundamentados

nas teorias populares, como forma de discussões da própria realidade e busca encontrar soluções para as diversas decisões a serem tomadas.

A respeito da formação dos educadores, o Manual de Instrução do Programa Brasil Alfabetizado apresenta o seguinte:

É importante que as temáticas da formação inicial e continuada possam refletir as seguintes questões: Identificação dos sujeitos envolvidos (quem são eles, quais são seus interesses e suas expectativas); história da educação de jovens e adultos; concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias; processo histórico-cultural de humanização (relação homem, natureza e cultura); metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores ensinam e como os alfabetizados aprendem); função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; registro e avaliação da aprendizagem; temáticas específicas demandadas pelo Programa Brasil Alfabetizado, a exemplo da “Orientação para obter o registro civil – Manual do alfabetizador/2004”; o que muda na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO)

Apesar da solicitação, identifica-se que apenas 29% dos alfabetizadores selecionados e efetivados no ano de 2007 possuíam vínculo formal com as Redes de Ensino Municipal ou Estadual. Isto significa que muitos alfabetizadores estavam habilitados para o magistério, mas trabalhavam em outras áreas como no comércio, na indústria ou na agricultura. Estes alfabetizadores encontram no Programa Paraná Alfabetizado a oportunidade de desenvolverem ações e experiências educativas, bem como uma oportunidade de renda extra.

O processo de seleção deveria contar com coordenadores locais, que possibilitassem a formação continuada dos alfabetizadores, organizassem a documentação dos alfabetizados e articulassem a infraestrutura necessária à ação alfabetizadora junto às prefeituras municipais. Além da formação que acontece nos municípios, é dever do Estado oferecer por meio da Secretaria de Educação a sistematização do processo formativo. Assim, o Programa Paraná Alfabetizado conta com a sede de formação de professores em Faxinal do Céu, que acolhe os grupos de alfabetizadores para formação geral:

Segundo o sitio www.pr.gov.br/seed/iniversi, (dez 2002) fugindo aos padrões convencionais de reciclagem de professores, a Universidade organiza as propostas de capacitação da Secretaria de Educação. A idéia do projeto é explorar os temas de sala de aula e da escola, permitindo que o

profissional da educação assuma o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional. (PITON, p. 129)

Conforme portaria do Governo, acessado no Portal Educacional do Estado do Paraná Dia-a-dia Educação, na data de 24 de abril de 2009, encontramos o seguinte:

O programa Paraná Alfabetizado é uma ação do governo do estado do Paraná, coordenado pela Secretaria do Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD, Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais da Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. Tem como objetivo, articular as ações governamentais, buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso as demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, proporcionando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada. (SEED)

Os alfabetizadores, ao se inscreverem e se efetivarem nesta função, assumem e assinam o compromisso de participação em Curso de Formação Inicial e nas reuniões semanais ou quinzenais de Formação Continuada. Conforme orientação do MEC/FNDE, a formação inicial tem carga horária de 60h, sendo desenvolvida pelo Curso de Formação Inicial (carga horária de 30h) realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, e por Grupos de Estudos (carga horária de 30h), que se reúnem nos municípios e contam com mídia de apoio produzida pela TV Paulo Freire/SEED-PR. Todas as orientações pedagógicas na formação inicial são definidas pela SEED-PR/Coordenação de Alfabetização que seleciona e contrata assessores especialistas e define a pauta formativa.

Pode-se assim pensar que a “Universidade do Professor”, cuja ideia teve início em 1995, e a sua realização material, em colaboração com a Copel, em 1996, permanece com o seu objetivo primeiro, como observa Piton:

[...] os objetivos da Universidade do Professor eram: formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua atuação de cidadão no mundo; educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para valorização do aprender permanente, nos âmbitos individuais e coletivos; análise da realidade educacional contextualizada, mediante descoberta e valorização de experiência que revelam criatividade na intervenção para a mudança da sociedade [...] [...] profissionalismo e atualização no compromisso de construção do processo de qualificação teórico prático e atualização contínua [...] (2007, p. 131)

Os objetivos da Formação Continuada tratam de garantir a permanente reflexão e análise das práticas pedagógicas de alfabetização. Assim, visam possibilitar intercâmbios entre os conceitos estudados e as experiências vivenciadas; realizar reflexão sobre a avaliação da aprendizagem dos alfabetizandos e das ações pedagógicas desenvolvidas pelos alfabetizadores; incentivar o estudo de temas voltados para os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização e da educação de jovens e adultos; e para a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

No ano de 2009, o Relatório de Formação Continuada com Alfabetizadores, em Faxinal do Céu (04 a 07 de abril de 2009), trouxe algumas concepções importantes sobre o processo de formação docente.

A professora coordenadora da Conferência ressalta a grande dificuldade de se encontrar alfabetizadores com formação. Alguns deles possuem somente a 4.^a série do ensino fundamental, o que impossibilita por parte destes a compreensão de determinados termos técnicos.

Em outro momento, podemos encontrar, em análises dos próprios alfabetizadores e coordenadores, opiniões sobre algumas questões importantes que interferem no processo formativo, e, conseqüentemente, na eficiência do trabalho educativo.

1.º- Quem são os sujeitos alfabetizadores?

- São cidadãos interessados em partilhar seus conhecimentos com pessoas não alfabetizadas, jovens, adultos e idosos.
- São pessoas com diferentes níveis de formação: Ensino Fundamental (localidade de difícil acesso); Ensino Médio (completo ou incompleto); Formação de docentes (completo ou incompleto); Nível Superior.
- São pessoas voluntárias que disponibilizam parte de seu tempo, dividindo seu conhecimento para com o próximo.
- São sujeitos com formação ou não, sensíveis e interessados em modificar a realidade social.
- São alfabetizadores por amor, porque gostam, e outros por não ter outra opção. E este último dificilmente está aberto para aprender e melhorar;
- Aquele que ensina e também aprende.

- Voluntário que acredita que pode contribuir pela sua ação/dedicação.

Ainda hoje, os programas de governo, gratuitos, são a forma clara de preparação de mão-de-obra para as empresas, hoje complexificadas. O Programa Paraná Alfabetizado não foge à regra.

No Programa, o professor recebe a preparação para expor aos seus alfabetizandos que realmente “o mundo é cruel”, o “sistema exige”, a sociedade, no seu atual estágio, precisa de “pessoas preparadas” e que “voltar a estudar” é o meio essencial para concretizar esse processo.

Dentre os objetivos principais do Programa Paraná Alfabetizado está o de tornar o alfabetizando alguém consciente, autônomo e que participe da história e do seu tempo. No entanto, em quais bases se sustenta essa formação? Que sociedade querem construir? Qual o nível de autonomia pretendido?

Os critérios usados pelos programas de alfabetização teriam verdadeira intenção em contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos pertencentes às camadas populares?

No documento norteador do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) não há referência à mudança da sociedade, mas se encontra referência à construção da autonomia dos alfabetizandos. No entanto, à qual autonomia o documento se refere? Na medida em que o Programa chama a parceria dos “aparelhos” da sociedade civil, ele tenciona dividir os custos da alfabetização e retirar o bônus político da ação alfabetizadora, mas não se preocupa com uma formação para a autonomia tal como a percebe Paulo Freire.

A rigor, seria preciso que o educador se apropriasse de um conhecimento que lhe proporcionasse o mínimo de condições para trabalhar com os alfabetizandos, de modo a lhes auxiliar na busca, não somente do aprendizado da leitura e da escrita, mas, também, da necessária leitura do mundo.

Assim, o método Paulo Freire de alfabetização contribuiria de maneira exemplar para a formação da consciência crítica do alfabetizando. Iria apontar-lhe o caminho para a leitura da palavra por meio da leitura do mundo e por meio da leitura da palavra.

Segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem), realizado pelo IBGE (2006), havia no Paraná 508.000 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, o

que representava 6,51 % de todas as pessoas nessa faixa etária. Talvez dessa forma pode-se justificar ainda o grande número de analfabetos.

Mas, vejamos o que dizem os alfabetizadores do Programa Paraná Alfabetizado, como resposta às nossas perguntas:

“Minha maior dificuldade é de reunir os alunos”. (Alfabetizadora n 1)

“Os alunos têm N dificuldades. Eu acompanho todas as dificuldades deles, todos os dias que eles vêm para sala de aula. Tenho alunos que não vem para sala de aula porque tem vergonha dos colegas ou até mesmo dos amigos, é muito difícil trabalhar com eles desta forma, mas vou na casa, passo trabalho e incentivo para que eles continuem desenvolver as poucos.” (Alfabetizadora n 2)

“A maioria dos alunos tem vergonha de chegar na sala de aula e dizer que não sabe ler, pensam que outros sabem mais que eles, procuro deixar meus alunos à vontade para tirarem suas dúvidas. Eu também comecei a estudar tarde, se estou nesse lugar porque tive coragem e fui em frente briguei pelo que eu queria e sempre explico isso a eles, vergonha não saber e sim não saber e não correr atrás, aprender nunca foi vergonha para ninguém.” (Alfabetizadora n 3)

“Muitos destes alunos nunca frequentaram a escola, mal sabem pegar no lápis e são bastante faltosos, e quando eles retornam 30 a 45 dias afastados da escola eu não sei como trabalhar com eles, essa é a minha maior dificuldade, pois ele já esqueceu tudo que eu ensinei. Eles faltam muito por causa do trabalho, pois estamos numa onda de desemprego muito grande e eles procuram emprego em outras cidades, o emprego aqui em Palmas é temporário: colheita da maçã e batata. O apoio pedagógico é necessário e essencial, procuro nunca faltar às formações para tirar minhas dúvidas, partilhar as experiências. Outra dificuldade é a falta da merenda, este ano recebi uma vez só e ainda foi pouco eu faço o que posso tirando do meu, eles exigem a merenda, pois eles sabem que é um direito, mas onde está a merenda? Eu fico sem uma reação, uma pergunta que fica sem resposta, eu não sei o que responder.” (Alfabetizadora n 6)

Como vimos à preparação dos professores para alfabetizar não lhes permite desenvolver uma ação pedagógica condizente com o que os documentos do Programa proclamam. Na realidade, eles preferem relatar suas dificuldades, mais relacionadas com o comportamento e as dificuldades demonstradas pelos alfabetizandos. A pergunta que teima em aparecer é a seguinte: será que os

professores alfabetizadores dominam o método que deveriam utilizar nas suas aulas?

Isso, porque acreditamos que o método utilizado na alfabetização deve ser levado em conta como alternativa fundamental na construção da alfabetização dos educandos que permanecem nas turmas. Isso também faz parte do conteúdo expresso nas formações continuadas do Município e do Estado. De fato, como vem sendo expressa a metodologia do Programa segundo o entendimento dos próprios professores?

Segundo a concepção do que é metodologia e a que cada um usa nas suas aulas no PPA, elaboramos um questionário distribuído na formação dos alfabetizadores do município no qual constam as seguintes respostas:

- 1- A minha metodologia é colocar o que eu posso de alguma forma que eles gravem exemplo: nome conhecido, uma forma, desenho.
- 2- Trabalho com atividades diversificadas, muita leitura coletiva e individual, interpretação de pequenos textos orais com os alunos; trava-língua.
- 3- Trabalho passando no quadro, escrevendo suas dificuldades.
- 4- Trabalho à moda antiga, junção das sílabas, alfabeto.
- 5- Eu tento sempre saber a realidade dos alunos e trabalho individualmente.
- 6- Não respondeu.
- 7- Trabalho com bastante diálogo, o tema e conforme a dificuldade de cada um, na sua maneira de se expressar para aprender.

As respostas apontam para um desconhecimento do método Paulo Freire de alfabetização, pois o diálogo, a rigor, pelas nossas observações em sala de aula, não passa de uma conversa sobre assuntos triviais, o que o distancia do sentido que Paulo Freire dava ao diálogo. Ainda mais, os alfabetizadores não trabalham com palavras geradoras, nem com temas geradores, mas sim, com a sílabação, na sua forma mais tradicional. O processo de conscientização também está ausente do método empregado pelos alfabetizadores do Programa.

Mas, em Faxinal do Céu, como se dá a formação dos professores?

Abaixo algumas das concepções difundidas para alfabetizadores e coordenadores, nos programas de formação continuada ali desenvolvidos:

- Discutir sobre assuntos relevantes ao processo (esclarecimentos);
- Momentos de estudos;

- Troca de experiência a fim de melhorar a prática.
- Rever conceitos, ampliar conhecimentos, trocar experiências e obter uma visão melhor do programa.
 - Buscar conhecimento e troca de experiência entre coordenadores, alfabetizadores e palestrantes.
 - Como diz o ditado popular “O que é visto é bem lembrado”: Constantemente falar, discutir, interagir com um tema, faz com que as ideias, as concepções se aprofundem, contribuindo para a elevação da qualidade do objeto de estudo em questão.
 - Formação teórica e aprimoramento; troca de experiência, encaminhamento metodológico.
 - A formação continuada deve estar voltada às reais necessidades das turmas de alfabetização.

A análise desses dados mostra que o ponto alto da “formação continuada” em Faxinal do Céu é a “troca de experiências”, isto é, o “diálogo” travado entre os participantes sobre temas relacionados com a alfabetização desenvolvida pelos professores na sua prática da sala de aula. A última concepção apontada faz referência às “reais necessidades das turmas de alfabetização”, mas sem dizer quais seriam as “necessidades reais” daquelas turmas.

Em entrevista, uma das alfabetizadoras faz referência à formação continuada em Faxinal do Céu e a coloca como desarticulada da realidade da sua prática cotidiana:

“Fui para Faxinal do Céu ano passado. Foram três dias maravilhosos, encontros muito bons, mas lá nos passam uma realidade que na prática é outra, pois cada cidade é uma realidade. Dizem-nos que tem lanche, material, mas onde está? Aqui não temos o apoio que lá dizem que acontece. Passam-nos uma coisa que parece um sonho, maravilhoso, mas quando chegamos na prática encontramos muitas barreiras. O método lá colocado é do tema gerador, mas começar a trabalhar nas turmas é difícil, pois eles estão voltando para escola e acham que são crianças novamente. O tema gerador deve ser trabalhado aos poucos, pois eles não sabem o que é tema gerador, eles vêm para aprender ler e escrever. Antes torna-se necessário apresentar as letras depois a discussão. Eu começo a trabalhar como se

eles fossem crianças, e assim eles vão mudando os níveis e as coisas fluem bem.” (Alfabetizadora 6).

Torna-se difícil para as alfabetizadoras articularem a realidade dos alfabetizados impregnada de dificuldades com as “fantasias” de aprendizagem demonstradas politicamente nas formações conduzidas pela Universidade do Professor. Pítton reforça essa realidade:

A ênfase trabalhada nos seminários de motivação e atualização que permeou, também os demais cursos/eventos da UP, configura as reformas neoliberais no que tange à formação continuada dos docentes, na medida em que redimensiona e desloca as matrizes conceituais dos professores através de “receitas” individualistas e psicologizantes. (2007, p 140)

A Formação Continuada é realizada pela SEED-PR de quatro formas, organizadas por meio de reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais (carga horária total de 64h); Cursos de Formação Continuada Intensivos (carga horária total de 30h), realizados no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu; Oficinas de Formação Continuada Descentralizadas por Polos de NREs, que se realizam bimestralmente. Esta última está voltada somente para as coordenações locais; Oficinas de Formação Continuada junto a alfabetizadores e coordenadores de segmentos específicos.

As reuniões pedagógicas quinzenais ou semanais, conduzidas pelos coordenadores de turma, são planejadas pelos grupos locais dos alfabetizadores por meio da elaboração dos Planos de Formação Continuada. Os Planos de Formação Continuada devem pautar necessidades temáticas e cotidianas dos alfabetizadores em torno do processo de alfabetização.

As reuniões pedagógicas de formação continuada têm como subsídio seis Coletâneas de Textos Pedagógicos. São apostilas com textos selecionados e reproduzidos pela SEED-PR para cada alfabetizador e coordenação de turma. Este material subsidiaria a leitura e estudo permanente dos educadores. Nas reuniões, também poderão ser discutidos temas diversos voltados para a realidade dos alfabetizados, até convidando especialistas e lideranças das comunidades para contribuir nas reflexões. No entanto, essas ações dependem dos grupos locais, pois a realidade é diferente de município para município.

De acordo com a resposta ao questionário dos alfabetizadores, as estratégias e os instrumentos usados em suas práticas educativas seriam:

- 1- Paulo Freire e tema gerador.
- 2- Trabalho com bastante diálogo o tema e conforme a dificuldade de cada um, na sua maneira de se expressar para aprender.
- 3- Trabalho tema gerador; conversas do dia-a-dia ainda trabalho à moda antiga, junção das sílabas, alfabeto.
- 4- A minha metodologia é colocar o que eu posso de alguma forma que eles gravem exemplo: nome conhecido, uma forma, desenho.
- 5- Eu tento sempre saber a realidade dos alunos e trabalho individualmente.
- 6- Trabalho com alguma coisa, mas alguma coisa não trabalho.
- 7- Trabalho com atividades diversificadas, muita leitura coletiva e individual, interpretação de pequenos textos orais com os alunos; trava-língua.
- 8- Diálogo para saber qual é a dificuldade de cada um, conversar para saber até quando se pode começar a ensiná-los, qual a dificuldade que eles têm com eles mesmos.
- 9- Trabalho passando no quadro, escrevendo suas dificuldades.

Os alfabetizadores, portanto, encontram muitas dificuldades de entendimento quanto ao método, às estratégias e instrumentos utilizados, e ainda confundem muito a metodologia Freireana com os trabalhos em sala de aula. De modo geral, não conseguem estabelecer uma coerência entre estes e a aprendizagem da leitura e escrita. Por um lado, afirmam que a metodologia do PPA deve diferenciar-se dos demais sistemas de ensino, devem partir da realidade do aluno, por meio de temas interessantes do seu cotidiano, para suprir suas necessidades e interesses, respeitando suas diferenças e os tempos de aprendizagem de cada alfabetizando. No entanto, não fazem uso de imagens – importantes no método freireano –, nem se preocupam com a construção de uma consciência crítica.

Deste modo, as observações realizadas em sala de aula e nos próprios *portfólios* dos alunos deixam clara a escassez de relações existentes entre o uso do método Paulo Freire, como perspectiva de trabalho de conclusão das atividades conscientizadoras, e a prática efetiva dos alfabetizadores em sala de aula. Ao contrário, observamos uma distância entre o que falam sobre o método utilizado e o método Paulo Freire: cópias realizadas do quadro negro com textos prontos que são

retirados de cartilhas sem nenhuma relação com a realidade do aluno. Também não se pode identificar em momento algum um indício de sequência ou de tema gerador sobre aspectos apresentados nos trabalhos dos alunos. Observamos, ainda, que as atividades realizadas são totalmente infantilizadas, retiradas de livros que são estudados na escola de Ensino Fundamental.

Destarte, se é função da política pedagógica também definir as visões de mundo e de alfabetizando às quais se refere o Programa, como se pode analisar esta perspectiva no Programa Paraná Alfabetizado?

A SEED-PR considera jovem, adulto ou idoso não-alfabetizado, aquele que não escreve alfabeticamente, escreve textos copiados de cartilhas, ou seja, frases e palavras soltas, reproduzidas mecanicamente; “desenha” somente o nome, identifica as letras, mas não as compreende e não as articula em frases ou textos significativos ou que desconhece a estrutura de sua língua materna. Deveria ser considerado alfabetizado aquele que faz a leitura e a interpretação do código escrito, potencializada pela leitura crítica de mundo e que produz textos sobre, por exemplo, sua história de vida, com clareza e coerência na apresentação das ideias, mesmo que não sejam escritas na forma ortográfica. Nesta lógica, segundo o Departamento de Diversidade do Paraná (2009), “ler é muito mais do que juntar letras e ensinar a ler é muito mais do que ensinar o alfabeto e a silabação. Ler é perceber que em todo o texto há alguém, em um determinado tempo e lugar, que expressa suas visões de mundo”.

É a partir desse contexto e dessa perspectiva que os documentos norteadores da alfabetização de jovens, adultos e idosos, desenvolvidos pelo Programa Paraná Alfabetizado apresentam como referência teórico-metodológica as experiências de educação popular. Eles concebem (teoricamente) os educandos e educandas como centralidade do processo educativo e consideram seus saberes, suas experiências, suas culturas, seus tempos de aprendizagem, suas linguagens, suas histórias e sua realidade. Compreendê-los significa reconhecer as diversidades e singularidades social, cultural, etária, de gênero e de classe social presentes na vida e no cotidiano desses sujeitos. Fundamentam os processos de aquisição da leitura e da escrita desenvolvidos pelos alfabetizadores, reflexões teórico-metodológicas de autores, como: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, dentre outros. Potencializam no discurso as práticas pedagógicas que

tomam os saberes, as linguagens, as experiências e as realidades dos educandos como ponto de partida para o processo alfabetizador.

Dos temas geradores, opção política e pedagógica de cada coletivo de educadores, deveriam ser construídos novos e diversos textos, definidos a partir de uma opção crítica de leitura e de transformação da realidade. Assim, poderiam orientar a identificação e o significado das palavras, das sílabas, das letras, enfim, resignificar o alfabeto.

Mas o que entendem os alfabetizadores sobre o Método Paulo Freire?

1 - É o método que trabalha a partir de um tema gerador envolvendo o dia-a-dia dos alunos.

2 - É o sistema de trabalho com um tema gerador envolvendo a realidade de cada aluno... O dia-a-dia de cada aluno, suas experiências e seus conhecimentos.

3 - Ficar ao lado do aluno que tem mais dificuldade de aprender, fazer com que ele aprenda de um modo que ele possa entender o que nós estamos passando para eles com que a gente aprendeu.

4 - Não tenho muito conhecimento, ou seja, não trabalhei ainda.

5 - Não sei muito sobre o método.

6 - Não ouvi, sobre o método.

7- É trabalhar a partir do que aluno já sabe, com tema gerador (trabalhando no PPA.)

8 - Não tenho conhecimento, porque ninguém explicava.

9 - O centro do método é a palavra geradora e situações que envolvam a realidade e as experiências de vida que os alunos já têm, partindo do diálogo para a escrita.

10 - Trabalhar com tema gerador, texto coletivo, construir acróstico, desenhos, Etc.

11- Desde que entenda a realidade de cada aluno, o método de Paulo Freire é muito importante; é uma forma clara para que se possa somar as dificuldades usando o quadro negro fazendo com que se tenha uma participação coletiva partindo de dentro de uma sala de aula para a sociedade.

12 - Saber trabalhar tema gerador e o que posso obter através desta palavra e onde os alunos iriam se envolver a vida e a experiência de cada aluno.

13 - Não deixou claro.

14 - Que nunca é tarde para aprender, precisa incentivo.

As respostas dos alfabetizadores à pergunta sobre o método Paulo Freire mostram que eles o desconhecem, ou conhecem pouco. Portanto, o que é colocado nos documentos norteadores do Programa Alfabetizado sobre o método a ser empregado pelos professores, não chega ao “chão da escola”, pois os cursos de formação de alfabetizadores não trabalham este método. Em nenhuma resposta há qualquer referência aos círculos de cultura, à conscientização, consciência crítica, ao determinismo, à autonomia, ao diálogo tal como Paulo Freire o concebia.

As várias linguagens textuais, para o Programa Paraná Alfabetizado, inspiradas nos temas geradores, são referências metodológicas fundamentais no processo de alfabetização, mas, que, como vimos não se materializam na prática dos professores. Da mesma forma, o material didático-pedagógico elaborado pela SEED-PR não alcança os professores.

Na perspectiva do livro didático da escola pública (experiência desenvolvida pela SEED-PR que envolve professores da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná na confecção dos livros didáticos), foram publicados e distribuídos a todos os alfabetizadores e alfabetizandos os livros “Um Dedo de Prosa” (Anexo H).

Um deles é de apoio aos alfabetizadores, e o outro, é de apoio aos alfabetizandos. Como citado, esses dois livros foram elaborados por um grupo de alfabetizadores e coordenadores locais do Programa e duas assessoras externas. Eles contêm produções dos próprios envolvidos no Programa a partir das várias realidades locais, regionais, estadual e dialogam com temas sociais e culturais, bem como com poetas, pintores e fotógrafos consagrados no Paraná, no Brasil e na América Latina.

Os livros de apoio apresentam diversas linguagens textuais, o que torna possível os diálogos entre os diversos sujeitos e suas culturas, suas expectativas e necessidades em torno da alfabetização e levam a superar a simples e mecânica silabação de letras e fonemas. O processo de alfabetização, porém, é construído pelos alfabetizadores, com o grupo de alfabetizandos, muitas vezes sem que seja feito uso do material elaborado pela SEED, até porque nem sempre o material chega às mãos dos alfabetizadores e quando chegam, eles não sabem como usá-lo.

Nas respostas, vimos diversas alusões aos temas geradores, mas, a rigor, os alfabetizadores trabalham mais é com a silabação sem se preocupar com os temas geradores e com as palavras geradoras. O máximo que fazem é um “acróstico”.

Os temas geradores, em Paulo Freire, se apresentam como uma das estratégias de inserção e reconhecimento do ambiente social, cultural, político e econômico do educando. Eles possibilitam a problematização de questões de seu cotidiano e que envolvem suas necessidades pessoais e coletivas, para direito e acesso de serviços, benefícios e políticas sociais.

As narrativas, os textos escritos de diferentes tipos, as imagens fotográficas, as pinturas, os desenhos, dentre outras referências textuais utilizadas no processo de alfabetização são fundamentais para compor o ambiente alfabetizador. Fomentam e subsidiam os temas geradores que deveriam ser definidos pelas turmas de alfabetização.

Mas, afinal, o que seria o trabalho com tema gerador para os alfabetizadores? Muitas vezes sabem que este é um dos elementos que fazem parte do Método Freireano de alfabetização, pelo fato de terem sido brevemente orientados nos cursos de formação. Porém, não conseguem transportá-lo para a realidade em sala de aula, nem mesmo explicar como é desenvolvido:

“Estou satisfeita com o desenvolvimento de meus alunos, uso o método Paulo Freire, aprendendo sempre e continuando desenvolver cada vez mais”.
(alfabetizadora n 1)

“Utilizo um método de ensino com conversas, sobre a família do dia a dia deles”. (alfabetizadora n 5)

“O método que trabalho é o tema gerador com o som das letras, alfabetizando com o som das letras, pois eles se confundem muito com a pronuncia, confunde V com R, L com R, M por N, então eu procuro trabalhar o som encaixando o tema gerador, achando o tema para a letra para não confundir eles”. (alfabetizadora n 6)

Percebemos que muitos dos alfabetizadores não conhecem o processo de trabalho com o tema gerador, pois não possuem conhecimento básico do que se trata. Muitas vezes discutem o mesmo tema durante ou ao final do processo de alfabetização. Se o professor/alfabetizador não conhece a proposta, ele não dará conta de trabalhar com o tema proposto. Com certeza, vai perder-se no meio do caminho. Será difícil retomar, ou então, recairá no encaminhamento tradicional de

alfabetização e voltará a optar pela silabação e construção de frases prontas e mecânicas, como é comum acontecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou fazer uma análise interpretativa da relação que se estabeleceria entre a proposta do Programa Paraná Alfabetizado e o método de alfabetização de Paulo Freire.

Para tanto, inicialmente buscamos desenvolver uma síntese histórica da trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, desde os jesuítas até hoje. Procuramos, assim, com a pesquisa, encontrar a origem dos problemas vividos historicamente pela educação daqueles e daquelas que não tiveram a oportunidade e as condições para estudar no tempo/espço apropriados.

Os documentos e a bibliografia historiográfica mostraram a distância que se estabelecia entre os discursos dos agentes governamentais e a sua materialização no sentido de superar o alto índice de analfabetismo presente no país. De uma forma muito especial, essa distância ficou mais patente a partir do início da década de 1970, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Paiva e referenciada nesta dissertação.

A partir da década de 1940, vários foram os programas e ações governamentais destinados à educação de jovens e adultos: o SEA em 1947, o CEAA em 1950, em 1958, a CNEA e a Cruzada ABC, em 1962. No entanto, como vimos, essas “campanhas” não tiveram resultados efetivamente importantes, pois a distância entre a criação dos programas e sua concretização no âmbito da sociedade era relativamente acentuada.

Diante disso, é significativo o fato de que no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, tenha sido questionada a ação educativa e formativa com adultos na sua relação com o mercado de trabalho. Isto é, a oferta de formação aos jovens e aos adultos que não tiveram oportunidade e condições de se alfabetizar na época adequada, não ajudaria esses trabalhadores a encontrar emprego, já que a mão-de-obra que o mercado precisava teria de ser especializada. Não somente isso: o desembolso do Estado com programas dessa natureza não seria investimento, pois o mercado não absorveria esses trabalhadores cuja formação era insuficiente para desenvolver as funções exigidas.

É precisamente nesse momento histórico (décadas de 1950 e 1960), que Paulo Freire aparece no cenário educacional brasileiro desenvolvendo uma inédita análise interpretativa da realidade nacional e da situação em que se encontravam milhões de pessoas, excluídas da história, mas que tinham direito ao exercício da cidadania. Acreditava Freire que a culpa pela situação de opressão/marginalização, exclusão não podia ser colocada sobre o oprimido, mas, sim, sobre a “realidade opressora”. Acreditava, ainda, que a educação podia estimular uma verdadeira “invasão da práxis” capaz de transformar essa realidade e de incluir essas pessoas na sociedade como cidadãos e cidadãs:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. [...] ao fazer-se opressora, realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com ele em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 1983a, p. 39)

Impedido de continuar sua ação pedagógica como prática da liberdade, em 1964, sua práxis pedagógica seria substituída, em 1967, pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que refletia na prática uma forma técnico/autoritária de conduzir os indivíduos a pensar o mundo, as suas idéias e opiniões. O que prevalece são estimativas, índices e não a conscientização e autonomia, defendidas por Paulo Freire. Porém, o que queremos evidenciar em nossa pesquisa são as formas de atuação Freireanas neste longo e permanente processo educacional da EJA.

Paulo Freire, imerso na realidade dos movimentos populares, torna-se um pensador crítico da realidade dos sujeitos que vai além da alienação automática deles mesmos, mas permite criar estratégias de contato com a sociedade em que vivem de forma participativa. Esse processo, em primeira mão, acontece junto aos grupos de trabalhadores analfabetos do Recife, de forma a induzi-los à leitura da palavra, mas com ela também a leitura do mundo.

A atuação de Freire tem forte parceria da Igreja Católica, por ser ela uma considerável aliada na formação da consciência dos movimentos sociais, ou das massas, em especial por meio do Movimento de Educação de Base (MEB). Este

último movimento foi referenciado em nossa pesquisa, cuja atuação político/alfabetizadora se realizava com a utilização do rádio.

A ideia era de que, pelo MEB, parte significativa da população iletrada seria alcançada. A estratégia envolvia grupos, entidades, associações e dava ênfase à discussão dos problemas gerais dos grupos, com vistas a uma educação libertadora:

As lutas do movimento popular visam, em última instância a mudança estrutural da sociedade, de modo a se superarem as relações de exploração e de dominação e se criarem estruturas sociais justas e democráticas. Neste contexto, o objetivo básico dos processos educativos deve ser coerentemente, o de fomentar a compreensão crítica da realidade e a ação participativa para transformá-la em função das necessidades de todos. (FLEURI, 1992, p. 55)

Na década de 1960, a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, iria alfabetizar, pelo método de alfabetização de Paulo Freire, que não somente oferecia a oportunidade de alfabetização, como também atuava no desenvolvimento da consciência crítica com vistas à construção de uma nova sociedade.

Assim, os movimentos de cultura popular vão ampliando seu espaço de atuação com o emprego do método freireano de alfabetização, o qual exigia a criação de “Círculos de Cultura” como espaço informal de ação pedagógica:

[...] O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do Oprimido, chamei de (temas de dobradiça) — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. [...] Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura (FREIRE; BETTO, 1985 p. 14-15).

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 1964, foi uma maneira encontrada pelo governo de exercer o domínio sobre as formas de conhecimento da população. No que diz respeito à nossa pesquisa, isso se revela principalmente no que se refere à atuação da EJA.

O entendimento e a prática do método Paulo Freire na relação educador *versus* educando tem características próprias, como: conscientização, diálogo, libertação, autonomia, compreensão da cultura e da própria história. Jamais, porém, tem características de opressão, alienação, e sempre em relação dialética do sujeito com sua própria realidade:

Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo em que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o “compromisso com os pobres e com a sua realidade” (BEISIEGEL, 1992, p. 39).

Dessa forma, a cultura não somente seria apreendida como também edificada pelo diálogo, uma nova cultura, popular, articulada com a prática dialógica e conscientizadora proposta por Paulo Freire:

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 2002, p.83).

Mas, o que esse método tem de diferente que o torna um método libertador? De acordo com Gadotti (1991), os próprios passos da execução do método já o identificam como algo não somente inovador, mas revolucionário, com relação àqueles empregados até então:

1.º - Pesquisa das "palavras geradoras" e dos "temas geradores", isto é, do miolo do método. O alfabetizador saía a campo com caderno ou gravador, atento a tudo que via e ouvia. O objetivo era listar as palavras mais usadas. Tudo devia ser explorado: palavras, frases, ditos, provérbios, modos de falar, de compor versos, de

contar o mundo, tudo, enfim, tudo que revelasse a realidade vivida pelos analfabetos. A escolha das palavras geradoras decorria de sua relevância social para o grupo e pelo fato de apresentar todos os fonemas da língua portuguesa. Essas palavras deviam "codificar", isto é, representar o modo de vida dos alfabetizando.

2.º - Decodificação das "palavras geradoras", a cada palavra associando-se um núcleo de questões: questões existenciais ou ligadas à vida; questões políticas ou ligadas aos determinantes das condições de vida. Esse contexto figurativo dá sustentação psicológica à palavra geradora na mente do analfabeto. E a palavra geradora funciona como "chave".

3.º - A coordenação do Círculo de Cultura ou da alfabetização deve ser agente promotora de discussão e observadora atenta das dificuldades de expressão do grupo fazendo com que todos participem e estimulando-os com perguntas. A palavra geradora deve estar escrita de modo destacado e visível, para tentar fazer prolongar o debate sobre a palavra geradora, com a utilização de vários recursos didáticos: quadro-negro, vídeo-cassete, projetor de slides.

Em último lugar, levar o grupo a discutir a situação, o porquê dessa situação, o que fazer para sair dela. Assim, acontecerá a transformação social e a libertação tão almejada.

O tema gerador deverá ser trabalhado com o objetivo de fazer um diagnóstico da realidade. Ele poderá estar relacionado ao resgate das histórias de vida, problemas sociais, organizações de bairros/assentamentos, família, entre tantos outros. A partir da escolha do tema gerador, faz-se necessário organizar o planejamento, com os objetivos, com as questões geradoras, com a metodologia, recursos, avaliação, tempo de duração e outros tópicos pertinentes. O tema gerador deve nortear o contexto da alfabetização e pós-alfabetização ao longo das diferentes fases. Hilda Maria Monteiro (2002) diante do processo de alfabetização, assim os estabelece: - nível pré-silábico (fases: pictórica, gráfico primitiva e pré-silábica); - nível pré-silábico/silábico; - nível silábico; - nível silábico-alfabético; - nível alfabético. (Anexo I).

A nossa pesquisa aponta para uma primeira conclusão: o PPA nasceu com metas e objetivos diferentes do atual perfil em que se encontra hoje. Na realidade, o Brasil Alfabetizado foi implantado para fazer um resgate histórico social, ou seja,

tinha uma função social, que era a de dar oportunidade a todo indivíduo para retornar / iniciar um processo educacional, no qual, por interesse pessoal, ou por necessidade individual, pudesse se matricular em turma do PPA. Enquanto proposta, ela seria positiva, de qualidade e de resgate social, pois possibilitaria a cada um e a cada uma pertencente ao grupo dos não alfabetizados (por vários motivos) aprender a ler e escrever e contar. Assim, superariam limites e barreiras erguidas ao longo da vida.

O Programa apresenta teoricamente a intenção de não somente oferecer oportunidade, mas ainda dar condições para que as pessoas iletradas se alfabetizem. Ele estabelece metas e, desde que “formem turmas”, possibilita ao Município conquistar o selo de superação. Assim, poderá auferir mais verbas dos governos estadual e federal.

Quanto ao método, se os documentos apontam o método Paulo Freire como aquele que iria ser empregado nos “Círculos de Cultura”, as entrevistas e as observações realizadas mostram que o método Paulo Freire de alfabetização não é, na maioria, das vezes, nem mesmo conhecido pelos professores. Pesquisar a realidade (diagnóstico) é um primeiro momento, escolher e selecionar os temas geradores é o segundo momento, e um terceiro momento seria o de organizar a programação de cada tema gerador de acordo com o processo de alfabetização. Este, de forma alguma, pode deixar de ser uma experiência criadora, que instiga o alfabetizando a criar sinais gráficos que exponham sua realidade, sempre auxiliado pelo educador, que o respeita e media suas descobertas. Esses passos não estão presentes nas salas do PPA, objeto da nossa pesquisa.

Como vimos nos depoimentos e nos documentos locais analisados, a maioria das alfabetizadoras do programa Paraná Alfabetizado, desconhece o método Paulo Freire ou não sabe como utilizá-lo. É frequente aparecerem expressões, como: “não sei sobre... não ouvi falar... não há como trabalhar...”.

Também as observações realizadas nas diversas turmas, bem como a análise dos *portfólios* dos alunos, demonstram claramente que o método Paulo Freire não embasa as aulas práticas, muito menos os fundamentos teóricos, pois as atividades pedagógicas mostraram que o método empregado é o da repetição e infantilização dos conteúdos (Anexo I). Muitas vezes, observamos que as atividades eram repassadas aos alunos de forma “imposta”, sem diálogo, nem sondagem da

realidade. As atividades eram repassadas no quadro negro: sílabas, contas, textos copiados de livros, frases que não condizem com a realidade dos alfabetizados, etc. Tudo isso vem reforçar claramente a ausência do diálogo, do texto coletivo, dos debates e da sondagem da realidade de vida dos educandos.

A falta de material pedagógico para orientação do professor também foi uma das questões observadas como um empecilho do entendimento do método Freireano. Os treinamentos em Faxinal do Céu destacavam a necessidade de seguir o método, mas não havia nenhum material concreto que orientasse os participantes a empregarem o método Paulo Freire.

Na realidade, foi bastante difícil encontrar material para analisar e interpretar o Programa Paraná Alfabetizado, o método de alfabetização proposto. Do mesmo modo, foi difícil verificar o nível de formação dos professores. A bibliografia propriamente dita é inexistente e os poucos “documentos” encontrados foram aqueles que estavam disponíveis na internet. A maioria se referia à situação em que se encontram os programas de educação de jovens e adultos no Brasil. Por isso, foi necessário desenvolver uma pesquisa de campo. Fomos aos espaços de formação onde se desenrolava a alfabetização. Nosso objetivo era observar a ação pedagógica dos professores, entrevistá-los, para obter deles sua visão da tarefa da qual estavam investidos e, ainda, fazer entrevistas com os alunos, na base de conversas informais, com questões simples, mas que poderiam nos oferecer um mapa da situação.

É significativo que tanto as entrevistas feitas com professores, quanto aquelas com os alunos, revelavam anseios, frustrações, esperanças, como o próprio Paulo Freire constatou no início da década de 1960: “As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo” (FREIRE, 1983b, 112).

A rigor, a nossa pesquisa mostrou que os diversos programas de alfabetização de jovens e adultos nada mais têm feito do que formar verdadeiros “alfabetizados instrumentais”. Isto é, formar pessoas que lêem e escrevem, mas não fazem a leitura do mundo. Estas não têm consciência crítica da realidade na qual vivem. De modo geral, tendem a ser utilizados instrumentalmente. Outra característica do alfabetizado instrumental: ele não consegue decodificar a realidade

e permanece imerso na cultura do opressor, como diz Albert Memmi, no seu *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. De forma geral, ele continua a acreditar em determinismo, atitude constantemente combatida por Paulo Freire. Portanto, a nossa pesquisa mostrou que as ideias e o método Paulo Freire são presenças ausentes, ao menos em parte, nos programas de alfabetização que foram objeto de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Wagner. **Relatório de Pesquisa**. SEED, 2009 (Inédito)

BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1947. Volume IX, termo II, p. 271.

BARREIRO, J. **Educação Popular e Processo de Conscientização**. Trad. Carlos R. Brandam. Petrópolis: Vozes, 1980.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneiro, 1974.

_____. **Política e Educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo- Editora Ática- 1989.

_____. **Considerações sobre a política da União a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, n. 4, jan.fev.mar.abr., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação - FNDE. **Manual de Orientações pedagógicas - Resolução/cd/FNDE nº 028 de 14 de julho de 2005**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html> Acesso em: 07 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Alunos e Alunas da EJA. Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Estatísticas do Analfabetismo do Paraná**. Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>> Acesso em: 07 jun. 2009.

_____. **Índice de Analfabetismo dos Municípios do Paraná**. Disponível em: <[http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/paranaalfabetizado/arquivos/File/iNDICE%20DE%20ANALFABETISMO%20POR%20MUNICIPIO%20-%20CENSO%20IBGE%202000\(1\).pdf](http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/paranaalfabetizado/arquivos/File/iNDICE%20DE%20ANALFABETISMO%20POR%20MUNICIPIO%20-%20CENSO%20IBGE%202000(1).pdf)> acesso em 25 abr. 2009.

_____. LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996

_____. LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Programa Paraná Alfabetizado.** Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/>> Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. SEED – Secretaria de Estado da Educação – Departamento de educação de Jovens e Adultos – Programa Paraná Alfabetizado. **Formação dos Alfabetizadores de Jovens, Adultos e Idosos.** Coletânea de Textos n 2.

_____. SEED – Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DEEJA).** Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/DCE_EJA_2print_finalizado.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CÓCCO, Maria Fernandes. **ALP: alfabetização, linguagem e pensamento:** um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. (anotações para o professor) São Paulo: FTD, 1995 p. 9-12.

CORRÊA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária.** Rio de Janeiro: MOBREAL, 1979.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cad. CEDES v.21 n.55 Campinas nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt%2523back1> Acesso em: 07 set. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07 set. 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** 23^a ed. Trad. Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização.** 23^a ed. Trad. Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez, 1994.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** 4^a ed. Trad. Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, Rubens Alves; DUARTE, Márcia M. N. Baptista. Secretaria Mun. de Educação, Cultura e Esporte de Mauá/SP. **Políticas Públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos: Construindo a Educação para todos.** Disponível em: <www.ufscar.br/.../POLITICAS_PUBLICAS_VOLTADAS_PARA_A_EDUCACAO.doc>. Acesso em: 28 ago. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** – contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4. ed. (s. l.): Cortez, 1983c.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A experiência do MOVA. SP/ Brasil.** Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, (s. n.) 1996

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A experiência do MOVA.** Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 1996.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

GOÉS, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64)** Uma Escola Democrática. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1980.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago. nº 014. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em educação. São Paulo, Brasil, 2000 pp. 108-130.

JANUZZI, G.M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e o Mobral. São Paulo: Cortez, 1979.

JORGE, J. Simões. **Educação crítica e seu método** – Coleção Paulo Freire v.06, São Paulo: Loyola, 1981.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisas**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A educação de Jovens e Adultos como expressão da educação popular**: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, setembro 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20COMO%20EXPRESS%C3%83O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR%20A%20CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PENSAMENTO%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf> Acesso em 07 set. 2009.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. São Paulo: Civilização Brasileira, [196–]

MONTEIRO, Hilda Maria. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. São Carlos: UFSCar, 2002. 311 p. (Tese Doutorado)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneo. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gestão democrática e educação**: desafios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PAIVA, Jane. **Brasil Alfabetizado em Foco**. Alfabetização é só o começo: produzindo o direito de saber ler e escrever para todos os brasileiros. Boletim, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/index.htm>> Acesso em: 27 ago. 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**: in: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2000.

PARANÁ. **Políticas SEED/PR (Secretaria de Avaliação de Estado da Educação do Paraná)**: Fundamentos e Explicitações. [s. n.] Curitiba, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PITON, Ivania Marini. **Políticas e Conflitos Docentes**: globalização neoliberal na educação básica paranaense. Lages/SC: Uniplac – Curitiba/PR: Gráfica da Assembléia Legislativa, 2007

RIBEIRO, Maria Masagão; JOIA, Orlando. (Coord.) **Metodologia da Alfabetização**: Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Papyrus; CEDI, 1992.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação Para Jovens e Adultos**: ensino Fundamental: Proposta curricular – primeiro segmento. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001, 239p.

SIMÕES, Jorge. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Rosa Maria. (1992). **Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999)**. Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

UNESCO MEC: **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Cortez Editora: São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE DO PROFESSOR. **Formação Continuada de Professores do Programa Paraná Alfabetizado** – Relatórios de 04 a 07/04/2009. Disponível em

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html> Acesso em 07 set. 2009.

WANDERLEY, Luiz E. W. **Educar para transformar:** educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base. Petrópolis: Vozes, 1984.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 9-20, abril, 2001.

ELIAS, Marina Del Cioppo. **As idéias construtivistas mudam os caminhos da prática de alfabetização.** REVISTA ANDE ano 11, n. 18, 1992 p. 49-56.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo, 1980.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Política e Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época; v.23).

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez; 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAG, B. **Estado, Escola e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

GEHERKE, Marcos; ZANETTI, Maria Aparecida; SCHWENDLER, Sonia F. (Orgs.) **Formação de Educadoras e Educadores: O Planejamento na Alfabetização de Jovens e Adultos.** Curitiba: Gráfica Popular, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: Educação Popular.** São Paulo: Símbolo, 1978.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

ANEXOS

Anexo A - Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos (Pernambuco – 1958)

Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos (Pernambuco – 1958)

2.^a Comissão: Tema: O PROBLEMA DO ANALFABETISMO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

1 – A situação em face dos dados estatísticos oficiais, apresentados pelo Departamento regional de Estatística, Inspetoria Regional de Estatística Municipal, setor de Pernambuco, Conselho Nacional de Estatística:

a) em 1958, a matrícula inicial nas escolas primárias atingiu apenas a 33% da população em idade escolar;

b) em 1957, dos 4.010.883 habitantes do Estado, sabiam ler e escrever. 1.696.184, o que nos dá uma percentagem de 42,28% de letrados;

c) em 1950 a quota de alfabetização, baseada no Senso Demográfico, é de 31,75%, embora marque pequeno progresso em comparação à de 1940, que é de 28,33%;

d) a quota de alfabetização masculina é mais elevada do que a feminina, tanto em 1940 como em 1950; porém a diferença relativa entre as quotas de alfabetização dos dois sexos é menor em 1950 do que em 1940, tendo sido o progresso da alfabetização feminina maior do que o da masculina entre 1940 a 1950;

e) em relação às diferentes regiões do Estado, o resultado é o seguinte: A quota de alfabetização mais elevada é a da zona do litoral e Mata (33,76% em 1940 e 36,41% em 1950);

A zona do sertão do São Francisco foi a que apresentou o maior progresso (de 26,34% em 1940 para 31,90% em 1950);

A zona do Sertão Baixo e do Sertão do Araripe apresentam quotas de alfabetização ainda mais baixas (17,84% em 1940 e 20,06% em 1950, na Zona do Sertão Baixo, e 19,18% em 1950, na do Sertão do Araripe);

A quota mais baixa de alfabetização (16,50% em 1940 e 18,14% em 1950) corresponde à zona do Agreste;

f) examinando-se as quotas de alfabetização, por Municípios, encontram-se diferenças muito fortes: variam essas quotas entre os mínimos de 8,04% em 1940 (João Alfredo) e 9,41% em 1950 (Bom Jardim) e os máximos de 63,57% em 1940 e 60,04 em 1950 (recife).

Em 61 municípios a quota de alfabetização é maior em 1950 do que em 1940 e em 24, menor. Verificaram-se superiores a 10% da quota de alfabetização nos Municípios de Bezerros e da Jatinã. As maiores diminuições da quota de alfabetização foram verificadas nos Municípios de Gameleira, Manissobal (atual São José do Belmonte) e Recife;

g) em comparação com as outras unidades da Federação, Pernambuco ocupa o 14º lugar, levando-se em conta a alfabetização na população de dez (10) anos ou mais.

2 – A situação em face dos dados oficiais fornecidos pelo Instituto de Pesquisas Pedagógicas de Pernambuco:

a) é insuficiente a rede escolar do Estado: em levantamento procedido em 1955 era de 5051 o “déficit” de escolas, ficando fora das mesmas 67% das crianças;

b) a evasão dos alunos é problema que continua a desafiar todo o esforço dos responsáveis pela educação. A percentagem mais alta obtida, nos últimos anos, de alunos que concluem a 5.ª série, sobre o total da matrícula, foi de 10%, registrada em 1957; é aproximadamente de 90% a evasão até a conclusão do curso;

c) em relação ao rendimento escolar, o resultado apresentado pela 1ª série, tem feito, invariavelmente, baixar de muito a percentagem de todas as escolas.

A percentagem mais alta obtida nestas séries foi de 69% em 1957, isto mesmo devido a uma maior condescendência recomendada na organização e aplicação das provas. No mesmo ano, foi de 82%, 82%, 81% e 83% a percentagem nas 2.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª séries, respectivamente;

d) a repetição de série uma, duas, três, quatro e até 5 vezes é fato que tem ocorrido nas escolas do estado, obrigando muitas vezes o aluno a permanecer na

escola primária, sete, oito, nove e até dez anos, sem que muitas vezes, tenha concluído o curso;

e) enfim, soma de conhecimentos e técnicas dominadas por 70% dos escolares primários de Pernambuco é deficiente e não satisfaz aos propósitos de uma escola fundamental.

NOTAS:

1.^a - Vejam-se os quadros demonstrativos que acompanham o relatório da 2^a Comissão;

2.^a - Faltam dados sobre a instabilidade da população sertaneja, ou seja, sobre o seu deslocamento, sobretudo em períodos de estiagem prolongada, o que, como é óbvio, deverá pesar, e muito, no baixo índice de alfabetização do estado.

SUGESTÕES PARA UMA SOLUÇÃO:

a) Levar o governo federal a suprir as deficiências da rede escolar nos estados deficitários, de modo a que possa cumprir a Lei de obrigatoriedade do ensino primário, realizando-se simultaneamente campanhas reeducativas, neste sentido;

b) Oferecer facilidades à iniciativa particular, em tudo que diga respeito à difusão da cultura, sem diminuição das responsabilidades do Estado, neste setor de atribuições;

c) Manter a escola gratuita, mediante a execução de um vasto plano educacional, que atinja a todos os recantos do país, aberta a todos os seus habitantes, com efetiva igualdade de oportunidades, porque “educação não é privilégio”;

d) Aplicar, em cada unidade da Federação, os fundos de educação Estadual, previstos pela Constituição, em sua exata proporcionalidade;

e) Efetivar um inteligente plano de descentralização do ensino, dando aos estados maiores oportunidades de aplicação dos seus sistemas escolares, bem como de aplicação das verbas federais que lhes forem destinadas;

f) Rever cuidadosamente a rede escolar em função, mediante informação de Inspetorias locais, tendo em vista a supressão e localização de cadeiras nas zonas mais adequadas;

g) Assistir tecnicamente o professorado por meio de estágios, cursos, reuniões, círculos de estudo, mesas redondas, seminários, e pelo fortalecimento e

empréstimos de monografias, livros didáticos especializados, instruções, planos de trabalho, etc.;

h) Selecionar os elementos mais capazes do magistério de modo que possam cumprir com acerto a dedicação às funções a que se destinam;

i) Organizar o currículo da escola primária de forma que o processo educativo se exerça sem paradas, lacunas ou evasões, atendendo a programas flexíveis e adaptados às possibilidades do educando e às necessidades locais;

j) Conceituar exatamente os termos – alfabetizar, alfabetização – libertando a escola de conceitos tradicionais que levam ao impedimento de promoção de grau aos 33% de alunos matriculados nas escolas primárias e à evasão de 90% de seus alunos até a conclusão de Curso.

k) Combater sem tréguas o pauperismo e a ignorância das populações nordestinas, mediante um vasto plano civilizado, de aplicação imediata, aproveitando os recursos da eletrificação, irrigação, drenagem e açudagem, com o aproveitamento integral da energia de Paulo Afonso, obtendo-se uma industrialização bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo.

3.^a Comissão

Tema: A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E AS POPULAÇÕES DE MARGINAIS: O PROBLEMA DOS MOCAMBOS.

a) Apesar de serem considerados “marginais” todos aqueles que não se integram perfeitamente na vida social, dependendo como tal serem incluídos os inválidos de todos os tipos, os mendigos, as prostitutas, os fora da lei, em geral, a Comissão se fixou naqueles que residem em mocambos, este foi o tema que lhe coube, bem ajustado a uma das formas de habitação típica de grande parte dos marginais de Recife;

b) É de todo louvável o esforço do conhecimento das peculiaridades regionais brasileiras, de nosso contorno social e histórico;

c) O que mais enfaticamente nos interessa, no momento que passa, é na nossa “sobrevivência histórica do povo que vem vivendo a sua promoção de ser colonial, em ser nacional”; do “ser objeto de pensamento de outros, em ser sujeito

do seu próprio pensamento” (Vieira Pinto). E ao mesmo tempo, o estabelecimento de bases para nosso regime de vida e de trabalho, que de simplesmente agrícola, latifundiário, paternal e escravocrata, se transforma no de um país que se industrializa, inserida em um processo de desenvolvimento e de mudanças rápidas;

d) É tempo de, atendendo a estes imperativos, considerar a indispensabilidade da consciência de processo de desenvolvimento, por parte do povo, a emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública – como convém à estrutura o funcionamento de uma democracia;

e) Tomando em consideração muito especial o problema dos mocambos, vemos que estes, situados nos córregos e morros, mangues e areais do Recife, abrigam habitantes nem sempre marginais, mais de três tipos sociais distintos:

1. O proletariado assalariado;
2. O subproletariado, vivendo de “biscates”;
3. O mendigo, real ou falso.

O primeiro, fazendo parte sistemática do circuito econômico; o segundo fora do circuito em caráter permanente e esforçando-se para nele penetrar; o terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente esse aspecto da nossa patologia social.

Essas zonas se situam na parte urbana, suburbana ou urbana de Recife, e vem recebendo o impacto constante de populações rurais do estado e de outros estados da região, dando como resultado o que o sociólogo Gilberto Freyre já chamou de “inchação do Recife”.

Sugestões para uma solução: Conhecida tão criticamente quanto possível essa realidade, em mudança constante, passará o processo educativo a trabalhá-la, de um modo, aliás, que parece convir a todo o território nacional, sobretudo onde houver maior concentração de desajustes sociais:

a) Rever em todos os seus aspectos, a inadaptação dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, com aproveitamento dos positivos que passam ser adaptados á nova realidade;

b) Proporcionar ao homem um preparo técnico especializado, para poder interferir, de fato, no “processo de desenvolvimento” do país. Equivale a dizer: fazê-lo sair da condição de marginal para a de participante do trabalho, da produção, do

rendimento. Aí vale a pena ressaltar ainda o papel das escolas profissionais e rurais, de todos os tipos;

c) Impedir que o trabalho educativo se faça sobre ou para o homem, do tipo apenas alfabetizador ou de penetração auditiva simplesmente, substituindo-o por aquele outro que se obtém com o homem; evidentemente mais uma vez imperativo de sua participação em todos os momentos do trabalho educativo, preparatória ou concomitante àquela outra ainda mais estimável, que é participação na vida da região e nas esferas mais amplas da sociedade em que vive;

d) Organizar cursos de todos os tipos, para as zonas mais populosas, onde maior concentração houver de desajustados, de duração rápida, intensiva, ou prolongados, cujos programas devem ser, em parte, planejados com os alunos, para que correspondam à sua realidade existencial. Convém ainda lembrar os que se processam sob regime de internato, quando os recursos o permitirem. Nestes cursos seria dada ênfase ao ensino técnico e agrícola de acordo com a especial destinação de cada um deles. Ao lado destes, os de arte culinária, arranjos do lar, higiene e puericultura, corte e costura pequenas indústrias caseiras, com vistas ao aumento do poder aquisitivo da família;

e) Criar, posteriormente aos grupos de estudos, os grupos de ação dentro do espírito do auto-governo, agindo sobre problemas mais simples da vida local: buracos das ruas, poças de lama, combate às muriçocas e aos animais daninhos, construção de fossas, realização de feiras, programas esportivos e recreativos em geral, etc. Até uma interferência ativa na vida religiosa, econômica, política, do distrito, do município, do estado e do país;

f) Articular o trabalho das escolas de adultos com as instituições existentes, para crianças, onde funcionam “Clubes de Pais”, de modo a fortalecer por mais este meio, os laços de união entre família e a escola;

g) Interessar as instituições beneficentes e particulares de todos os tipos que se interessem por este trabalho de recuperação de adultos, bem como as de pesquisa social e pedagógica – estas fornecendo ao educador os elementos para uma ação positiva e realista;

h) Criar uma mentalidade nova no educador, a par de um preparo especializado que está a exigir esta forma especial de participação sua no trabalho de erguimento do país;

i) Renovar os métodos e processos educativos, sem a rejeição dos exclusivamente auditivos. Substituir o discurso pela discussão. Utilizar modernas técnicas de educação de grupos, com recursos áudios-visuais, ativos e funcionais, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc.

Anexo B: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA Julho 1997.

1. Nós participantes da "V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos", reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

2. 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. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.

3. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

4. Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

5. Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.

6. Esta Conferência reconhece a diversidade dos sistemas políticos, econômicos e sociais, bem como as estruturas governamentais entre os países-membros. De acordo com tal diversidade, e assegurando o respeito integral aos direitos humanos e às liberdades individuais, esta Conferência reconhece que as circunstâncias particulares vividas pelos países-membros determinarão, em grande parte, as medidas que os Governos devem adotar para avançar na consecução e no espírito de nossos objetivos.

7. Os representantes de governos e organizações participantes da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, dinamicamente concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida. 8. Durante esta década, a educação de adultos sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência e na sua escala. Em sociedades baseadas no

conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades. No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade civil visando à educação de adultos. O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. Do mesmo modo, é dever do Estado garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidades e suas aspirações em termos educacionais. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível. Além disso, empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades, para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida.

9. Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação

de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.

10. O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

11. Alfabetização de adultos. A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas — a maioria mulheres — que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida. Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-Membros, um ambiente favorável à proteção da cultura oral. Oportunidades de educação para todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente. A Conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.

12. O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

13. O fortalecimento e a integração das mulheres. As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens. A sociedade, por sua vez, depende da sua contribuição em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios. Qualquer argumentação em favor de restrições ao direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para fazer face a tais argumentações.

14. Cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia. Um dos principais desafios de nossa época é eliminar a cultura da violência e construir uma cultura da paz, baseada na justiça e na tolerância, na qual o diálogo, o respeito mútuo e a negociação substituirão a violência nos lares e comunidades, dentro de nações entre países.

15. Diversidade e Igualdade. A educação de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades. Por outro lado, a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural.

16. Saúde. A saúde é um direito humano básico. Investimentos em educação são investimentos em saúde. A educação continuada pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças. A educação de adultos democratiza a oportunidade de acesso à saúde.

17. Sustentabilidade ambiental. A educação voltada para a sustentabilidade ambiental deve ser um processo de aprendizagem que deve ser oferecido durante toda a vida e que, ao mesmo tempo, avalia os problemas ecológicos dentro de um

contexto socioeconômico, político e cultural. Um futuro sustentável não pode ser atingido se não for analisada a relação entre os problemas ambientais e os atuais paradigmas de desenvolvimento. A educação ambiental de adultos pode desempenhar um papel fundamental no que se refere à mobilização das comunidades e de seus líderes, visando ao desenvolvimento de ações na área ambiental.

18. A educação e a cultura de povos indígenas e nômades. Povos indígenas e nômades têm o direito de acesso a todas as formas e níveis de educação oferecidos pelo Estado. Não se lhes deve negar o direito de usufruírem de sua própria cultura e de seu próprio idioma. Educação para povos indígenas e nômades deve ser cultural e lingüisticamente apropriada as suas necessidades, devendo facilitar o acesso à educação avançada e ao treinamento profissional.

19. Transformações na economia. A globalização, mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimentos em educação, de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda.

20. Acesso à informação. O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante.

21. A população de idosos. Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e esta proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens. Suas habilidades devem ser reconhecidas, respeitadas e utilizadas.

22. Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios,

onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam.

23. Devemos agir como urgência para aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, devemos atuar de modo a garantir o engajamento dos recursos do setor privado e das comunidades locais nessa tarefa. A Agenda para o Futuro, que nós adotamos aqui, visa à consecução desses objetivos.

24. Dentro do Sistema das Nações Unidas, a UNESCO tem um papel preponderante no campo da educação. Assim, deve desempenhar um papel de destaque na promoção da educação de adultos, angariando apoios e mobilizando outros parceiros, particularmente aqueles dentro do Sistema das Nações Unidas. Isso contribuirá para a implementação da Agenda para o Futuro, facilitando a prestação de serviços necessários ao fortalecimento da coordenação e da cooperação internacionais.

25. A UNESCO deverá encorajar os Estados-Membros a adotar políticas e legislações que favoreçam pessoas portadoras de necessidades especiais, assim como a considerar, em seus programas de educação, a diversidade de cultura, de línguas, de gênero e de situação econômica.

26. Nós solenemente declaramos que todos os setores acompanharão atentamente a implementação desta Declaração e da Agenda para o Futuro, distinguindo claramente as responsabilidades e cooperando com outros parceiros. Estamos determinados a assegurar que a educação continuada durante a vida se torne uma realidade concreta no começo do século XXI. Com tal propósito, assumimos o compromisso de promover a cultura do aprendizado com o movimento "uma hora diária para aprender", e com a promoção, pelas Nações Unidas, da Semana de Educação de Adultos.

27. Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada.

Hamburgo, Alemanha, jul 1997. nexos C: Declaração de Compromissos do Município para com o Programa Paraná Alfabetizado.

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaração firmada pela Prefeitura do Município (*nome*), objetivando desenvolver ações no âmbito do PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

O (a) Prefeito (a) do Município (*nome*), (*nome do (a) prefeito (a)*) declara firme vontade de desenvolver, em 2005, ações no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005, e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1 – OBJETO – Constitui o objeto deste Instrumento a declaração de compromisso de implementar ações para a alfabetização de (*número de alfabetizandos*) jovens e adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

2 – CONDIÇÕES – A efetivação da presente Declaração de Compromisso dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, na forma estabelecida na Resolução CD/FNDE n.º 23, de 8 de junho de 2005.

3 – ATUAÇÃO COORDENADA – A Prefeitura buscará desenvolver as ações de forma coordenada com o governo estadual, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento à população jovem e adulta não alfabetizada, conforme disposto no Art. 4.º § 2.º da mesma Resolução.

4 – APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS – As dotações recebidas para o desenvolvimento das ações objeto do presente compromisso serão utilizadas exclusivamente para o fim proposto.

5 – VIGÊNCIA – A presente Declaração de Compromisso passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações

Local e data.

(nome do (a) prefeito (a))

Anexo D: Apresentação do Programa Paraná Alfabetizado

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE.

COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.

COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.

PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.

INICIATIVA I

O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil.

OBJETIVOS

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular; Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados desenvolvendo ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação para a garantia da EJA - Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham seus diversos tempos e realidades. Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos.

Articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços

sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada;

PRESSUPOSTOS

A alfabetização como resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da escolarização;

- A superação dos atuais índices de analfabetismo do Estado do Paraná e dos municípios;

- A implantação de uma política pública de alfabetização coordenada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em sintonia e parceria com os governos municipais e federais;

- A alfabetização articulada às demais políticas sociais no enfrentamento às condições precarizadas de vida da população paranaense analfabeta;

REALIDADE DO ANALFABETISMO NO PARANÁ

- Num mundo hegemonicamente letrado, há a existência ainda de 880 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas, dos quais 2/3 são mulheres (UNESCO, 2000);

O Brasil é o 73.º país em analfabetismo no mundo;

- Segundo o IBGE (2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,7% (uma das melhores do país), sendo o Paraná o estado com maior índice (9,5%), comparado com Santa Catarina (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,7%);

- O Estado do Paraná ocupa a 7.ª posição de analfabetismo entre os 24 Estados brasileiros, possuindo atualmente cerca de 540 mil pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, correspondendo a 7,1% da população paranaense com 15 anos ou mais (PNAD, 2005). No ano de 2000, 649 mil jovens, adultos e idosos se auto-declaram não alfabetizados, correspondendo a 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais (IBGE, 2000);

- No Paraná, 1/4 da população com 15 anos ou mais, se enquadra nos índices de analfabetismo funcional (inferior a 4 séries concluídas), ou seja, 25,4%.

- Cerca de 70% da população brasileira e paranaense não alfabetizada com 15 anos ou mais é constituída por mulheres.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Entendemos como pessoa alfabetizada (alfabetização inicial) quando:

- lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades (informativos, literários, narrativos, argumentativos, portadores de textos, etc.);
- participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada;
- expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive;

DINAMICA DO PROGRAMA

- O período previsto para o processo de alfabetização é de 8 meses;
- A carga horária total de alfabetização corresponde a 320 horas, sendo desenvolvida em 10 horas semanais, através de planejamento pedagógico de temas geradores definido pelo conjunto dos alfabetizandos e alfabetizadores, considerando as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade;
- As turmas de alfabetização deverão ser constituídas permanentemente ao longo do ano, através de chamamentos públicos de alfabetizadores e alfabetizandos, contando com o incentivo e participação de todos os segmentos da sociedade paranaense;
- As turmas de alfabetização podem ser localizadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos.

METAS E ABRANGÊNCIA METAS E ABRANGÊNCIA

- 1.^a Edição – 2004: presente em 225 municípios, sendo atendidos 24.624 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização;

- 2.^a Edição – 2005: presente em 340 municípios, sendo atendidos 46.966 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização;
- 3.^a Edição – 2006: presente em 381 municípios, sendo atendidos 60 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 3.088 turmas de alfabetização;
- 4.^a Edição – 2007: previsão de atendimento a 100 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 5 mil turmas de alfabetização, em 399 municípios paranaenses.

ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E PARCERIAS

Constituição do território paranaense num intenso e permanente ambiente alfabetizador, envolvendo os diversos segmentos governamentais e da sociedade civil num esforço articulado para superação do analfabetismo, através de ações como:

- Contatos, articulações e mobilizações com as Secretarias Municipais de Educação, empresas públicas e privadas, clubes de serviços, igrejas, organizações não-governamentais, demais Secretarias Estaduais e Municipais presentes nos municípios, dentre outras instituições, na perspectiva de constituir redes locais de alfabetização e de identificar e atender demais necessidades sociais dos alfabetizando (exames oftalmológicos, óculos, material escolar, alimentação escolar, documentação civil, dentre outras);

- Divulgação permanente das ações do Programa Paraná Alfabetizado nos municípios/região através de veículos de comunicação como: emissoras de rádio e de televisão, cartazes, eventos, etc.;

- Identificação das pessoas não alfabetizadas através do acesso aos cadastros sociais tais como:

Programa Nacional da Agricultura Familiar - PRONAF, Programa Leite das Crianças, CADÚnico dos beneficiários da Assistência Social, dentre outros;

- Visitas nas residências das pessoas não alfabetizadas para convidá-las para participar das turmas de alfabetização;

- Constituição de um Fórum ou Comissão Local de Alfabetização no município envolvendo lideranças comunitárias, autoridades políticas, representantes de

organizações governamentais e da sociedade civil para definir estratégias e ações de mobilização em torno da alfabetização;

- Integração de programas e benefícios sociais (Bolsa Família, documentação civil, Leite das Crianças, etc.) desenvolvidos pelas diversas Secretarias Municipais e Estaduais nas áreas do Trabalho, da Saúde, da Assistência Social, da Cultura, do Meio Ambiente, etc.

- Escolha anual progressiva de municípios para desenvolver agenda de mobilização permanente para superação do analfabetismo. A escolha do município considera: altas taxas de analfabetismo, número absoluto de não alfabetizados viável de superação no período de oito meses e adesão política e comunitária da Prefeitura Municipal.

PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES

Os (as) alfabetizadores (as) do Programa Paraná Alfabetizado são selecionados através de Editais públicos organizados pela SEED-PR, obedecendo aos seguintes critérios:

- professores (as) das diversas áreas do conhecimento, vinculados às redes públicas estaduais ou municipal de educação, ou;
- professores (as) habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculo com as redes públicas de educação, ou;
- educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros.), para alfabetização nestes locais.

O Programa conta com a participação de Coordenadores Locais de Alfabetização, sendo professores da Rede Estadual de Educação remunerados pela SEED-PR para acompanharem semanalmente as turmas de alfabetização, para garantirem a formação continuada dos alfabetizadores, para organizar a documentação dos alfabetizandos e para articularem a infra-estrutura necessária à ação alfabetizadora junto às Prefeituras Municipais.

Os alfabetizadores e coordenadores locais de alfabetização participam de momentos de formação inicial e continuada em alfabetização promovidos pela SEED-PR, tais como:

- Curso de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (30 horas);
- Grupos de Estudos de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizados nos municípios, contando com a TV Paulo Freire (30 horas);
- Reuniões pedagógicas de formação continuada realizadas pela Coordenação Local de Alfabetização, nos municípios (64 horas);
- Oficinas descentralizadas de Formação Continuada dos Coordenadores Locais de Alfabetização nos Pólos de NREs (48 horas);
- Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, contando com a participação de educandos (30 horas);
- Oficinas de produção de materiais de apoio pedagógico.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

- Reuniões semanais ou quinzenais de formação continuada a serem organizadas e desenvolvidas pela coordenação local de alfabetização, com carga horária de 8 horas/mês, sendo obrigatória a participação dos alfabetizadores;
- Visitas semanais ou quinzenais da coordenação local de alfabetização para contatos com alfabetizadores e alfabetizandos, observação, orientações e avaliação do processo de alfabetização.

AVALIAÇÃO DOS ALFABETIZANDOS AVALIAÇÃO DOS ALFABETIZANDOS

A avaliação dos alfabetizandos é diagnóstica e processual sendo realizada pelos alfabetizadores através da produção de 1 texto de cada alfabetizando, em cada mês e durante o processo de aprendizagem.

Além dos textos dos alfabetizandos, a avaliação deverá conter um parecer do alfabetizador acerca do desenvolvimento do educando. A avaliação do educando deverá contemplar aspectos da oralidade, leitura, escrita da língua portuguesa. Também deve considerar seu envolvimento no espaço da alfabetização, o uso social da escrita e sua participação em outros espaços sociais, culturais e políticos.

CONTATO: Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Superintendência da Educação

Departamento da Diversidade

Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos

Programa Paraná Alfabetizado

Av. Água Verde, 2.140 – Água Verde, CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná

Anexo E: RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 028, DE 14 DE JULHO DE 2005.

RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º 028, DE 14 DE JULHO DE 2005.

Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para entidades privadas, sem fins lucrativos, e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES), que comprovem experiência em projetos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, para o ano de 2005.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal – Art. 208;

Lei n.º 4.320, de 17 de março de 1964;

Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993;

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996;

Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000;

Lei n.º 10.172, de 10 de janeiro de 2001;

Lei n.º 10.934, de 11 de agosto de 2004;

Lei n.º 10.837, de 16 de janeiro de 2004;

Instrução Normativa n.º 01 da Secretaria do Tesouro Nacional, de 15 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.

O PRESIDENTE-INTERINO DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelo Art. 14, do anexo I, do Decreto n.º 5.157, 27 de julho de 2004, e pelos os Arts. 3.º, 5.º e 6.º do Anexo da Resolução/CD/FNDE n.º 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;

CONSIDERANDO que a Lei n.º 10.172 de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo

atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos, em uma década;

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações políticas de inclusão social, por meio de ações distributivas da União;

CONSIDERANDO 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;

CONSIDERANDO as diversidades regionais e culturais do país, que implica flexibilizar procedimentos para o alcance das metas;

CONSIDERANDO o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Brasil Sem Homofobia e a importância de se promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária, de gênero, de orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência; e,

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para habilitação e apresentação de planos de trabalho no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1.º Estabelecer os critérios e os procedimentos para a apresentação de pleito de assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado para entidades privadas, sem fins lucrativos, e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES), que comprovem experiência em projetos de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

I – DOS OBJETIVOS E DOS BENEFICIÁRIOS

Art. 2.º O programa consiste no repasse de recursos financeiros em favor das entidades e instituições e será destinado às ações de Formação de Alfabetizadores e Alfabetização de Jovens e Adultos.

§ 1.º A assistência financeira será processada mediante solicitação das entidades e instituições referidas no Art. 1.º, por meio de projetos educacionais elaborados sob a forma de plano de trabalho, conforme disposições constantes na

Resolução CD/FNDE n.º 7, de 4 de maio de 2005 – Manual de Orientação para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais 2005 – e no Manual de Orientações Pedagógicas – Anexo I desta Resolução.

§ 2.º O plano de trabalho a que se refere esta Resolução deverá ser entregue no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, até o dia 14/08/2005, no seguinte endereço: Setor Bancário Sul, Quadra 02, Bloco F, Edifício Áurea, Sobreloja, Sala 07, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

§ 3º Serão apreciados os projetos que contenham as ações “Alfabetização de Jovens e Adultos” e/ou “Formação de Alfabetizadores”;

§ 4º As entidades e instituições deverão informar no plano de trabalho a relação de municípios onde pretendem atuar e o correspondente quantitativo de alfabetizandos previsto.

II - DA AÇÃO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Art. 3.º Para a ação “Formação de Alfabetizadores” serão repassados às entidades e instituições R\$ 40,00 (quarenta reais) por alfabetizador, acrescidos de R\$ 10,00 (dez reais) por alfabetizador por mês, sendo limitado o valor total máximo a R\$ 120,00 (cento e vinte reais), relativos às formações inicial e continuada.

§ 1.º O valor a que se refere o *caput* deste artigo poderá ser utilizado nas seguintes despesas decorrentes do processo de formação:

- I. Remuneração do instrutor;
- II. Hospedagem, alimentação e transporte do instrutor e/ou alfabetizador;
- III. Material de consumo e material instrucional a ser utilizado na formação.

§ 2.º A formação inicial dos alfabetizadores será de, no mínimo, 30 horas e a formação continuada, presencial e coletiva de, no mínimo, 2 horas/aula semanais.

2 § 3.º Serão considerados os planos com distribuição da carga horária diferente da prevista no parágrafo anterior, desde que seja apresentada justificativa e não tragam prejuízo ao processo de formação continuada.

III - DA AÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 4.º Para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos” será repassado às entidades e instituições, a título de bolsa aos alfabetizadores para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, 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 alfabetizando em sala, limitado ao máximo de 25 alfabetizandos por sala, perfazendo um total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma.

Art. 5.º O valor fixo da bolsa para os alfabetizadores de turmas, que incluïrem jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e as que atenderem população carcerária e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas, será de R\$ 150,00 (cento e cinqüenta reais), acrescido do valor variável de que trata o art. 4º, no valor total máximo de R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais) por turma.

Art. 6.º A carga horária da alfabetização será de 240 horas a 320 horas, equivalente a 6 a 8 meses de duração, e a carga horária semanal, entre 10 e 12 horas.

Parágrafo único – Poderão ser considerados os planos com carga horária semanal diferente do estabelecido no *caput* deste artigo, desde que devidamente justificada no Plano de Trabalho.

Art. 7.º As turmas de alfabetização de jovens e adultos deverão ser formadas por, no mínimo, 05 alfabetizandos na área rural e 10 na área urbana, sendo devidamente justificadas no Plano de Trabalho; e, no máximo, 25 alunos por sala de aula em qualquer dos casos, sendo que turmas com menos de 13 alunos não poderão existir em mesmo local e horário de funcionamento.

Parágrafo único - As turmas de alfabetização que incluam jovens e adultos com necessidades educacionais especiais respeitarão a quantidade total de alunos por turma já definida no *caput*, sendo, no máximo, 3 pessoas com necessidades educacionais especiais por turma, quando demandarem metodologias, linguagens e códigos específicos.

IV - DOS CRITÉRIOS DE PRIORIZAÇÃO PARA APROVAÇÃO DE PLANOS DE TRABALHO

Art. 8.º Ficam definidos os seguintes critérios de priorização para a aprovação de planos de trabalho do Programa Brasil Alfabetizado, para o exercício de 2005:

I. Projetos articulados ou integrados com outras iniciativas sociais para o mesmo público-alvo, especialmente iniciativas de Educação de Jovens e Adultos;

II. Projetos que proponham atuação em municípios onde não há registro, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, da intenção de alfabetização por parte da prefeitura nem do governo estadual;

III. Projetos em municípios com maior taxa de analfabetismo, em relação à população de pessoas com 15 anos ou mais, conforme metodologia e dados do Censo 2000 – IBGE.

IV. Planos de trabalho com turmas que incluam segmentos sociais específicos como:

a) populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não;

3 b) populações do campo - agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos;

c) pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência auditiva, visual ou mental;

d) pescadores artesanais e trabalhadores da pesca;

e) população carcerária e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas;

f) pais de beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Parágrafo único - Quando o projeto incluir ações de alfabetização para os segmentos sociais descritos no item IV deverá apresentar justificativas pedagógicas apropriadas aos atendimentos específicos.

V - DO CADASTRO

Art. 9.º As entidades e instituições deverão encaminhar à SECAD/MEC, por meio eletrônico, via Sistema Brasil Alfabetizado - SBA, os Cadastros de Alfabetizandos, Alfabetizadores, Turmas e, quando houver, o de Coordenadores de

Turmas. O endereço eletrônico é www.mec.gov.br/secad, Programa Brasil Alfabetizado 2005.

§ 1.º - Os campos que compõem os Cadastros de Alfabetizandos, Alfabetizadores, Turmas e Coordenadores de Turmas estão relacionados no Anexo II desta Resolução e as instruções para o acesso e o preenchimento eletrônicos serão publicados em Portaria da SECAD/MEC.

§ 2.º - O acesso ao Sistema Brasil Alfabetizado – SBA – pela entidade ou instituição será autorizado pela SECAD/MEC e devidamente comunicado via e-mail.

§ 3.º Somente poderão receber os recursos as entidades e instituições que apresentarem, em até 45 dias após a assinatura do convênio, o Cadastro de Alfabetizandos, Alfabetizadores, Turmas e, se houver, de Coordenadores de Turmas do Programa; em meio eletrônico, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).

§ 4.º A SECAD/MEC disponibilizará ao FNDE, por convênio, o cadastro inicial em que constem os Alfabetizandos e Alfabetizadores.

Art. 10 As substituições de alfabetizandos e alfabetizadores poderão ocorrer desde que justificadas e registradas no controle de frequência.

§ 1.º Ao alfabetizador substituto deverá ser garantida, antes da substituição, a formação inicial e o conteúdo retroativo da continuada;

Art. 11 Todas as alterações ocorridas durante a execução do Programa deverão ser atualizadas continuamente em todos os cadastros no Sistema Brasil Alfabetizado – SBA, tanto para efeito de acompanhamento, avaliação e fiscalização *in loco* das ações de alfabetização como de consolidação do Cadastro Final.

Art. 12 Ao término da execução das ações financiadas, as entidades e instituições obrigam-se a apresentar, em 30 dias, o Cadastro Final de Alfabetizandos e Alfabetizadores à SECAD/MEC.

Parágrafo único – A SECAD/MEC enviará ao FNDE o relatório do cadastro final das entidades e instituições, para efeito de prestação de contas.

VI - DO DESEMBOLSO FINANCEIRO

Art. 13 O desembolso financeiro da assistência suplementar de que trata esta Resolução será realizado em 2 (duas) parcelas da seguinte forma:

I – primeira parcela: 60% (sessenta por cento) do valor total conveniado, correspondente ao número de alfabetizandos, alfabetizadores e turmas cadastrados, cujo pagamento será efetuado após a aprovação integral do processamento dos Cadastros de Alfabetizandos, Alfabetizadores, de Turmas, e, quando houver, de Coordenadores de Turmas, e após a entidade apresentar ao FNDE a prestação de contas, se houver convênio celebrado no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado em exercícios anteriores;

II – segunda parcela: 40% (quarenta por cento) do valor total conveniado, correspondente ao número de alfabetizandos, alfabetizadores e turmas cadastrados, cujo pagamento será efetuado até o dia 30 de dezembro de 2005, após a apresentação do relatório parcial das ações de alfabetização e dos relatórios de formação inicial e continuada de alfabetizadores, conforme Art. 18.

§ 1.º A constatação de qualquer irregularidade nos cadastros a que se referem os incisos I e II deste artigo implicará na não liberação dos recursos até que a irregularidade seja sanada.

Art. 14 Caberá às entidades e instituições convenientes ou parceiras fazer o repasse de recursos devidos aos alfabetizadores, mensalmente, de acordo com o número de alfabetizandos efetivamente em sala de aula, admitindo-se a evasão de até 2 alunos por turma.

§ 1.º Na hipótese de se verificar, em cada uma das turmas cadastradas, evasão superior a 2 alunos, a entidade ou instituição deverá descontar da ajuda de custo ao alfabetizador o valor correspondente a R\$ 7,00 (sete reais) por aluno evadido. O desconto incidirá no mês subsequente ao registro da evasão.

§ 2.º Os valores descontados mensalmente deverão ser devolvidos ao FNDE, devidamente corrigidos, por ocasião da prestação de contas dos recursos financeiros repassados.

Art. 15 Serão de responsabilidade das entidades e instituições os demais custos, encargos e ações necessárias à consecução do projeto.

Art. 16 A execução do projeto deverá ser iniciada somente após a assinatura do convênio, não sendo permitido, para efeito de repasse de recursos e de prestação de contas, o pagamento retroativo àquela data.

VII - DO ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES

Art. 17 A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros, relativos ao Programa, é de competência do FNDE, do MEC, do Tribunal de Contas da União – TCU e do órgão de Controle Interno do Poder Executivo Federal, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise dos processos que originarem as prestações de contas.

§ 1.º O acompanhamento e a fiscalização de que trata o *caput* deste artigo deverão, ainda, ser realizados pela Comissão Nacional de Alfabetização, sobre os aspectos sociais do Programa.

5 § 2.º O FNDE e o MEC realizarão, nas entidades e instituições, auditoria da aplicação dos recursos financeiros do Programa, por sistema de amostragem, podendo requisitar documentos e outros elementos que julgarem necessários, bem como realizar fiscalização *in loco* ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade estatal para fazê-lo.

§ 3.º A fiscalização pelo FNDE, pelo MEC e pelo Órgão de Controle Interno do Poder Executivo Federal será instaurada, isoladamente ou em conjunto, sempre que for apresentada denúncia formal de irregularidades no uso dos recursos públicos à conta do Programa.

Art. 18 Os documentos comprobatórios das despesas efetuadas na execução do Programa deverão ser arquivados na entidade, pelo prazo de 05 (cinco) anos, contado da data da aprovação da prestação de contas do FNDE pelo TCU, ficando à disposição deste, do FNDE, do MEC e do Sistema de Controle Interno do Executivo.

Parágrafo único - A instituição deverá, ainda, manter sob sua guarda, arquivados pelo mesmo prazo previsto no *caput* deste artigo, os seguintes documentos:

- a) planilhas de controle de frequência de alunos;
- b) relatórios da formação inicial e continuada;
- c) lista dos alfabetizadores com CPF, endereço e telefones residenciais;
- d) produção escrita para avaliação do desempenho dos alunos;

Art 19 O acompanhamento pedagógico será implementado pela SECAD/MEC, tendo a entidade que fornecer os dados referentes às ações executadas, quando solicitados.

§ 1.º A entidade enviará à SECAD/MEC o relatório parcial das ações, bem como os relatórios de formação inicial e continuada até o 4º mês da execução da ação, sendo o envio deste relatório condição para o repasse da segunda parcela dos recursos.

§ 2.º A entidade enviará ao MEC um relatório final das ações, em até 30 dias após o término das mesmas.

VIII - DAS COMPETÊNCIAS DAS ENTIDADES E INSTITUIÇÕES CONVENENTES

Art. 20 São competências das entidades e instituições:

I - manter, sob sua guarda, as planilhas de controle de frequência de alunos, relatórios da formação inicial e contínua e a produção escrita para avaliação do desempenho dos alunos, arquivados por um período mínimo de 05 (cinco) anos;

II - providenciar a celebração de Termo Aditivo, em caso de mudança do titular do órgão ou entidade conveniente ou parceira;

III - capacitar os alfabetizadores para que estes, no decorrer do processo de alfabetização, possam identificar os alunos e familiares sem registro civil de nascimento, atuando como agentes de mobilização e prestando orientações para o acesso à documentação civil básica (Registro Civil, Identidade, CPF, Título de Eleitor);

IV - orientar os alfabetizadores para que informem e encaminhem os alfabetizados, em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e Adultos, por meio da articulação com o responsável pedagógico da Equipe Coordenadora do Programa Fazendo Escola no município, conforme oferta disponível na localidade;

V - prover as condições técnico-administrativas necessárias para que se proceda às avaliações do processo ensino-aprendizagem;

6 VI – manter continuamente atualizados, junto ao Sistema Brasil Alfabetizado – SBA, as informações cadastrais da entidade e instituição, bem como os cadastros de alfabetizandos, de alfabetizadores, de turmas, e, quando houver, de coordenadores de turma, para efeito de monitoramento, avaliação e fiscalização da execução do Programa.

VII – fazer constar, em todos os documentos produzidos para implementação do programa, e nos materiais de divulgação, o nome do programa do Ministério da Educação e FNDE para a universalização da alfabetização: Programa Brasil Alfabetizado – Ministério da Educação/FNDE.

IX – DA AVALIAÇÃO

Art 21 A avaliação nacional, no âmbito do Sistema de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, será realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e considerará os aspectos da mobilização, eficiência, eficácia e focalização, para tanto, tendo autonomia para definição das amostras e dos processos avaliativos.

§ 1.º - A SECAD/MEC e as entidades e instituições deverão disponibilizar os dados e informações necessários ao processo de avaliação nacional, bem como autorizar o acesso aos locais de execução do Programa.

§ 2.º - O IPEA será o responsável pela montagem das amostras e pela seleção de alfabetizandos em turmas selecionadas.

§ 3.º - As entidades e instituições deverão promover avaliações locais de suas ações de alfabetização, podendo solicitar cooperação técnica da SECAD/MEC, devendo disponibilizar suas metodologias e bases de dados à SECAD/MEC, quando solicitados, com vistas à consolidação do Sistema de Avaliação do Programa.

X - DA DENÚNCIA

Art. 22 Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao FNDE, ao TCU, aos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo da União, ao Ministério Público e à Comissão Nacional de Alfabetização, as irregularidades identificadas na aplicação dos recursos do Programa, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e,

II – identificação da entidade ou instituição responsável por sua prática, assim como a data do ocorrido.

§ 1.º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível, o endereço e cópia autenticada de documento que ateste a sua identificação.

§ 2.º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da denunciante.

Art. 23 As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Coordenação Geral de Programas de Transporte, Saúde, EJA e Uniforme Escolar, da Diretoria de Programas e Projetos Educacionais - DIRPE, no seguinte endereço:

I - se via postal, Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício Áurea – Sobreloja, Sala 07, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

7 II - se via eletrônica, dirpe@fnde.gov.br.

XI - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24 A prestação de contas deverá ocorrer em até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do convênio, sob pena de inviabilizar a liberação de parcelas e a assinatura de novos instrumentos congêneres com o governo federal. As disposições relativas à prestação de contas constam na Resolução CD/FNDE nº 7, de 4 de maio de 2005 – Manual de Orientação para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais 2005.

Art. 25 Eventuais dúvidas poderão ser esclarecidas por intermédio do número do telefone 0800 616161, ligação gratuita, ou, pelo site do MEC no seguinte endereço: www.mec.gov.br.

Art. 26 Cada órgão ou entidade descrito no art. 1º desta Resolução poderá apresentar apenas um plano de trabalho para o Programa Brasil Alfabetizado, no exercício de 2005.

§ 1.º Todos os planos de trabalho serão submetidos à SECAD para aprovação, bem como as avaliações conclusivas sobre a solicitação de prorrogação de vigência e reformulação de metas, quando houver.

§ 2.º A entidade ou instituição deverá entregar ao FNDE, concomitantemente com a entrega do plano de trabalho específico, a documentação de habilitação.

§ 3.º As entidades e instituições que tiverem seus planos de trabalho aprovados ficam obrigadas, quando for o caso, a promover a atualização dos documentos referentes à habilitação que perderem a validade, nos termos da legislação vigente.

§ 4.º A celebração do convênio, objetivando a execução de planos de trabalho tecnicamente aprovados, fica condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros do FNDE, à adimplência e à habilitação, em 2005, das entidades e instituições.

§ 5.º Os planos de trabalho que forem aprovados tecnicamente, mas não firmarem convênio, perderão a validade em 31 de dezembro de 2005.

Art. 27 Para efeito de habilitação, recebimento e análise do plano de trabalho deverá ser apresentada documentação completa e o processamento dar-se-á de acordo com as diretrizes desta Resolução e as disposições constantes na Resolução CD/FNDE nº 7, de 4 de maio de 2005 – Manual de Orientação para Assistência Financeira do FNDE 2005.

Art. 28 A título de contrapartida financeira, a entidade proponente, participará do projeto com um valor mínimo de 1% (um por cento) do mesmo, conforme a Lei n.º 10.934, de 11 de agosto de 2004, Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2005, com exceção das instituições públicas federais.

Art. 29 As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado deverão obedecer ao disposto no artigo 11 da Lei 10.880/2002.

Art. 30 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RONALDO TEIXEIRA DA SILVA

Anexo F: Declaração de Compromisso do Estado com o Programa Brasil Alfabetizado.

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaração firmada pela (o) *(órgão estadual responsável pelo Programa Brasil Alfabetizado)* do Estado de (a) (o) *(nome do estado)*, objetivando desenvolver ações no âmbito do PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

O (a) *(cargo/ função dirigente do órgão estadual responsável)*, *(nome do (a) dirigente)* declara firme vontade de desenvolver, em 2005, ações no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005, e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1 – OBJETO – Constitui o objeto deste Instrumento a declaração de compromisso de implementar ações para a alfabetização de jovens e adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado nos seguintes municípios:

(lista com nomes dos municípios respectivos números de alfabetizandos) (Quantitativo total de alfabetizandos do estado:)

2 – CONDIÇÕES – A efetivação da presente Declaração de Compromisso dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, na forma estabelecida na Resolução CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005.

3 – ATUAÇÃO COORDENADA – A(o) *(órgão estadual responsável pelo Programa Brasil Alfabetizado)* buscará desenvolver as ações de forma coordenada com as prefeituras municipais, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento à população jovem e adulta não alfabetizada, conforme disposto no Art 4º § 2º da mesma Resolução.

4 – APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS – As dotações recebidas para o desenvolvimento das ações objeto do presente compromisso serão utilizadas exclusivamente para o fim proposto.

5 – VIGÊNCIA – A presente Declaração de Compromisso passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações.

Local e data.

(nome do (a) dirigente do órgão estadual)

Anexo G: RESOLUÇÃO/CD/FNDE N° 23, 08 de Junho de 2005. Manual de Orientação Para Elaboração Do Plano Pedagógico

ANEXO III

RESOLUÇÃO/CD/FNDE N.º 23, 08 de Junho de 2005.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO

Um plano pedagógico de Alfabetização de Jovens e Adultos inclui não apenas questões operacionais, mas também as concepções e valores relacionados à educação de todos os envolvidos: expectativas, sonhos e esperanças dos alfabetizandos; saberes e princípios metodológicos dos alfabetizadores; formas de articulações locais e visão da realidade econômica, política e cultural, entre outras, dos gestores das instituições e entidades.

Portanto, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) destaca a relevância da elaboração de um Plano Pedagógico que represente também as dimensões social, ética e política da alfabetização de jovens e adultos.

O caráter democrático da educação escolar enquanto serviço público, de direito de todos e dever do Estado, fundamenta o valor educativo do diálogo e da participação dos alfabetizandos e alfabetizadores como sujeitos portadores de saberes que devem ser considerados. Atitudes que traduzem as novas contribuições das teorias educacionais e concretizam as propostas da Declaração de Hamburgo (1997) onde se lê que "... a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida".

Nesse sentido, essas orientações têm por objetivo nortear a elaboração do Plano Pedagógico, que será apresentado ao Ministério da Educação. É importante, para o alcance dos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado, definir e formular criticamente o "Diagnóstico e Justificativa", a "Fundamentação Teórica do Plano Pedagógico", o "Planejamento das Ações" e as "Estratégias de Acompanhamento e Avaliação".

I – DIAGNÓSTICO E JUSTIFICATIVA

Na elaboração do Plano Pedagógico é importante realizar um diagnóstico da realidade local e dos alfabetizandos, como subsídio para identificar o perfil dos interlocutores e da localidade de abrangência das ações. Além disso, observe a compatibilidade entre os dados informados e as fontes disponíveis e oficiais, assim como a viabilidade de execução, a clareza e a consistência da argumentação.

Para a elaboração do diagnóstico e da Justificativa do Plano Pedagógico, considere:

1. Perfil populacional, social, econômico, educacional e cultural da localidade de abrangência do Plano Pedagógico;
2. Total de pessoas não alfabetizadas com 15 anos e mais, em número absoluto e percentual, de acordo com o Censo 2000 – IBGE;
3. Oferta de vagas no 1º Segmento da EJA (1ª a 4ª séries), por série, em 2005;
4. Matrícula no 1º segmento de EJA em 2005;
5. Estratégia para ampliação da oferta de vagas e incremento de matrículas na EJA em 2006;
6. Articulação e integração com outras iniciativas, como ações e projetos vinculados ao mundo do trabalho e práticas de leitura, especialmente ações de educação de jovens e adultos.

O Plano Pedagógico que apresentar inclusão de segmento social específico (populações indígenas – bilíngües, fronteiriças ou não; populações do campo – agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores artesanais e trabalhadores da pesca, remanescentes de quilombos; população carcerária; jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas; pessoas com necessidades educacionais ligadas à deficiência) deve explicitar a demanda a ser atendida e ter o cuidado de apresentar a especificidade no atendimento destes segmentos.

No caso do segmento de pescadores artesanais e trabalhadores da pesca, a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República

disponibilizará o Projeto Pedagógico do “Pescando Letras”, visando a sua implementação ou subsidiando a elaboração dos projetos educacionais dos parceiros locais.

II – FUNDAMENTAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO

A Fundamentação do Plano Pedagógico é a base conceitual que sustentará as ações de “formação de alfabetizadores” e “alfabetização de jovens a adultos”. Compõe-se de Referencial Teórico, descrevendo as linhas teóricas de pensamento, fundamentos e princípios que embasam as ações e seus principais autores.

III – PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

1 – FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES –

A metodologia para a formação dos alfabetizadores deverá ser coerente com o referencial teórico apresentado na Fundamentação do Plano Pedagógico. É importante que as temáticas da formação inicial e continuada possam refletir as seguintes questões: Identificação dos sujeitos envolvidos (quem são eles, quais são seus interesses e suas expectativas); história da educação de jovens e adultos; concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias; processo histórico-cultural de humanização (relação homem, natureza e cultura); metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores ensinam e como os alfabetizados aprendem); função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; registro e avaliação da aprendizagem; temáticas específicas demandadas pelo Programa Brasil Alfabetizado, a exemplo da “Orientação para obter o registro civil – Manual do alfabetizador/2004”; o que muda na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização.

O material didático para formação do alfabetizador deverá estar de acordo com os princípios metodológicos adotados para formação e os trabalhados nas turmas de alfabetização.

Além de explicitar a concepção de avaliação adotada, assim como suas formas e instrumentos, vale considerar na avaliação dos alfabetizadores aspectos como: engajamento e compromisso social; dedicação aos estudos e à formação; valorização e participação da reflexão coletiva; aspectos de assiduidade e pontualidade.

Os alfabetizadores serão orientados pelo coordenador técnico-pedagógico para mobilização e encaminhamento dos alfabetizados para cursos de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, procedimentos e instrumentos de encaminhamento deverão ser planejados.

Com base no artigo 23, § 1.º, desta Resolução, a entidade enviará à SECAD/MEC o relatório da formação inicial (Informando: entidade executora, dados dos instrutores, carga horária, período e local, conteúdo abordado, referência bibliográfica, metodologia e avaliação) e a programação da formação continuada (observando as mesmas recomendações).

O relatório parcial das ações (§ 2.º) deverá registrar o andamento da execução até o 4.º mês (planejamentos, programações, dificuldades e soluções encontradas ao longo do processo, assim como registros audiovisuais: fitas cassete, vídeo, fotografias), para contribuir na sistematização e avaliação do processo e subsidiar as ações de monitoramento, acompanhamento e avaliação.

2 – ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Nos primeiros encontros é necessário que o alfabetizador conheça o grupo que irá alfabetizar. Dessa maneira, é importante fazer um diagnóstico inicial nos primeiros encontros, considerando a importância do conhecimento e da experiência dos alfabetizados, reconhecendo o valor cultural de suas linguagens e a especificidade do aluno jovem e adulto nos procedimentos utilizados na alfabetização.

Para o processo de alfabetização inicial têm-se como expectativas principais possibilitar ao alfabetizando ler, compreender e produzir textos simples, de diferentes tipos e finalidades; utilizar textos com diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalingüística); ler e escrever números – preços, datas, horários, medidas; utilizar as operações matemáticas em seu

cotidiano – pagamento, cálculo de troco, salário, parcelamento; participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade e de seu interesse próprio; ter acesso a outros campos do conhecimento.

É imprescindível reconhecer as necessidades e singularidades dos diferentes sujeitos, para manter a coerência e adequação da metodologia à realidade dos alfabetizandos.

A metodologia adotada para a ação de alfabetização de jovens e adultos deve estar em consonância com o perfil do público alvo, considerando, inclusive, os segmentos sociais específicos, citados no campo Segmentos Sociais Específicos. As turmas de alfabetização de jovens e adultos que atenderem o segmento específico de pessoas com necessidades educacionais associadas à deficiência, sob a responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios, deverão contar com as condições que garantam a oferta de Tradutor de Libras, em turmas que tiverem pessoas com deficiência auditiva e materiais didáticos específicos tais como: produção em Braille orientada à alfabetização de pessoas com deficiência visual, textos ampliados para pessoas com visão reduzida, textos apropriados para pessoas com deficiência mental e Dicionários de Libras e de Língua Portuguesa.

Além de valorizar informações úteis e pertinentes para os dias atuais, o processo de alfabetização deverá ser trabalhado de forma contextualizada, articulando as diferentes áreas do conhecimento, a fim de que os alfabetizandos fortaleçam sua condição de sujeitos atuantes no ambiente social, econômico e cultural. Nesse sentido, os materiais e recursos didáticos utilizados deverão ser citados no plano.

A concepção de avaliação de aprendizagem adotada, suas formas e instrumentos deverão ser apresentados no Plano Pedagógico, visando o alcance dos objetivos almejados.

É necessário o registro, pelo alfabetizador, do desenvolvimento da aprendizagem por meio de relatos de acompanhamento individual e produções dos alfabetizandos a fim de redimensionar as ações de intervenção. O alfabetizador arquivará, mensalmente, na entidade, pelo menos uma produção escrita de cada um de seus alfabetizandos, que serão utilizadas na elaboração do relatório parcial da ação de alfabetização, conforme estabelecido no § 2.º, do artigo 23 desta

Resolução. Os alfabetizadores serão parceiros na elaboração desse relatório, considerando o desempenho e frequência dos alfabetizandos.

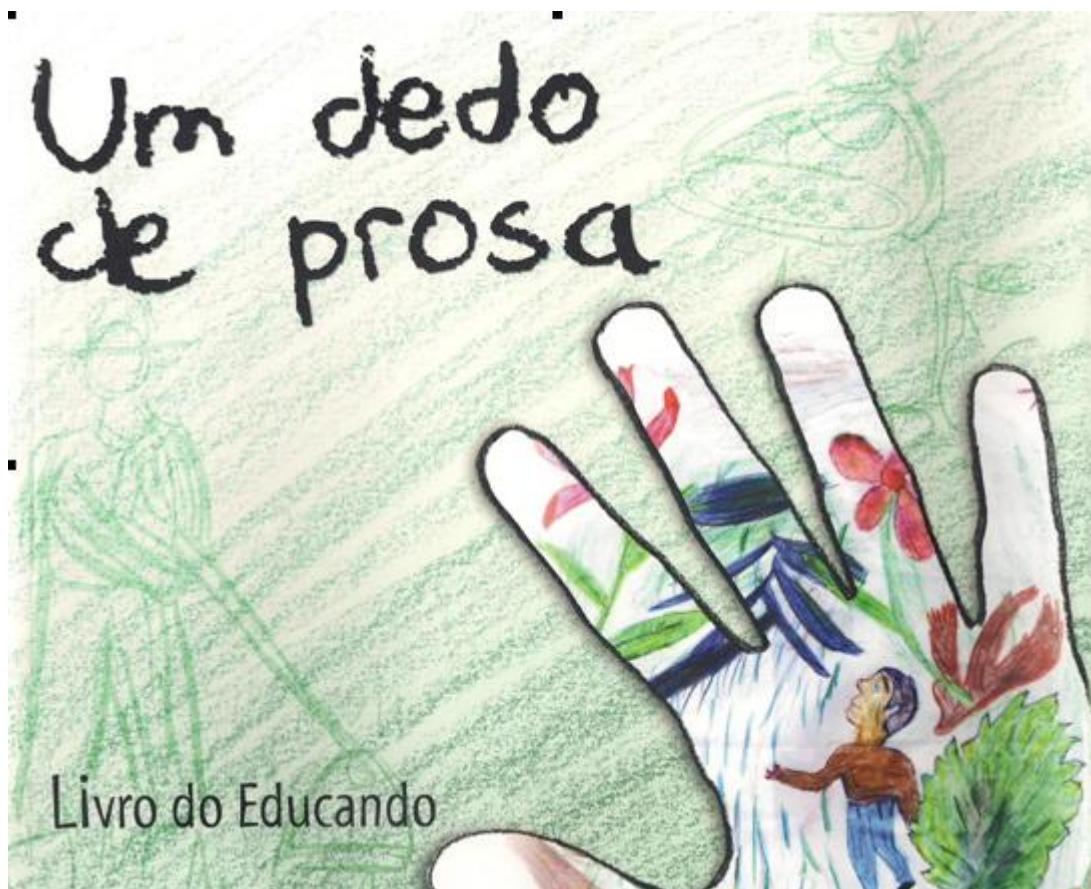
IV – ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

Tendo em vista as preocupações com o acompanhamento e a avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, a SECAD/MEC estima ser necessário que as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais explicitem as estratégias, instrumentos, recursos materiais e humanos para acompanhamento e avaliação das ações do programa.

O planejamento e a execução do sistema de acompanhamento e avaliação das ações previstas no plano pedagógico exigem uma clara definição dos objetivos, das metas e dos mecanismos voltados para a solução dos principais problemas que podem afetar o seu desenvolvimento. Solicitamos a descrição da estrutura organizacional e funcional da entidade para executar, acompanhar e avaliar as ações de Alfabetização, Formação Inicial e Formação Continuada.

A entidade enviará à SECAD/MEC um relatório final das ações, conforme § 3.º, do artigo 23 desta Resolução no qual constará a quantidade de jovens e adultos alfabetizados e, posteriormente, matriculados em EJA; o número de evadidos e de não alfabetizados, assim como o procedimento adotado em relação à evasão e a não alfabetização.

Anexo H: Capa livro do alfabetizando “Um dedo de prosa”



Anexo I: NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA

NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA

Hilda Maria Monteiro

Este texto esquemático foi organizado com o objetivo de facilitar a avaliação dos níveis conceituais lingüísticos de alunos em processo inicial de alfabetização. Os exemplos são escritas de crianças com as quais tenho trabalhado.

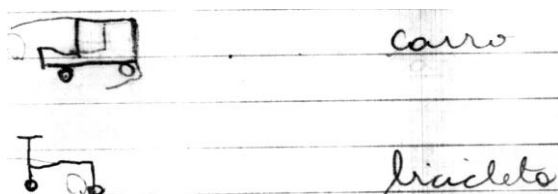
- NÍVEL PRÉ-SILÁBICO (fases: pictórica, gráfico primitiva e pré-silábica)
- NÍVEL PRÉ-SILÁBICO/SILÁBICO
- NÍVEL SILÁBICO
- NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO
- NÍVEL ALFABÉTICO

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

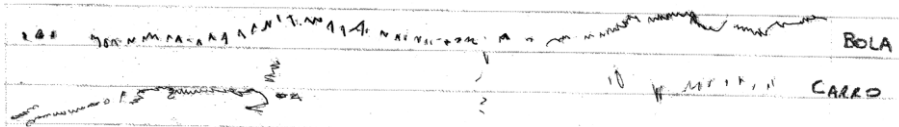
Fase pictórica. A criança registra garatujas, desenhos sem figuração e, mais tarde, desenhos com figuração.

No exemplo 1 foi solicitado que a criança escrevesse as palavras "CARRO" E "BICICLETA". No exemplo 2 solicitou-se que escrevesse "BOLA" e "CARRO".

Exemplo 1

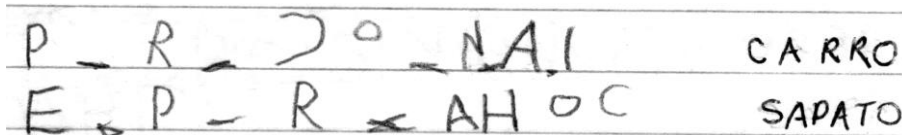


Exemplo 2

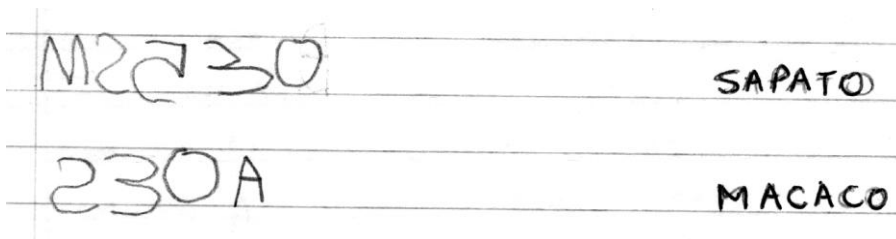


Fase gráfico-primitiva. A criança registra símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. Já demonstra linearidade e utiliza o que conhece do meio ambiente para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras).

Exemplo 1



Exemplo 2



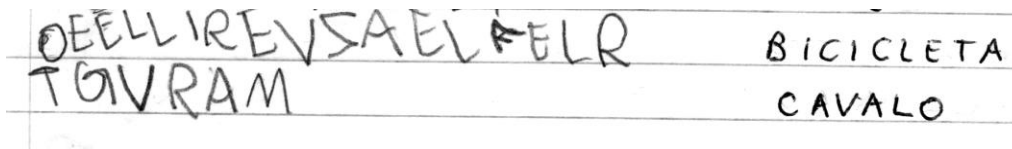
Fase pré-silábica. A criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.

Nesse momento a criança apresenta as seguintes concepções:

- Falta de consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita.
- Falta de correspondência entre fonema e grafema. Não há reconhecimento do valor sonoro convencional, isto é, não é observada a relação existente, por exemplo, entre o som A e a letra A.
- Impressão de que a ordem das letras não é importante. Podem ser quaisquer letras, em qualquer ordem, pois a escrita não é estável. A mesma palavra pode mudar de significado em um lugar diferente, porque ela corresponde ao que o sujeito desejou escrever. Uma criança pode escrever **girafa** assim: **LTUXTOAVEMOXOAT.**

- Impressão de que só existe a possibilidade de escrever substantivos, pois eles têm significado. Geralmente a criança não escreve verbos e artigos.
- Necessidade de quantidade mínima de letras e uma variedade de caracteres para que a leitura e a escrita sejam possíveis³.
- Tentativa de correspondência entre o tamanho do objeto e a escrita. Nessa fase, é comum a criança dizer que para escrever **boi** precisa de muitas letras, porque *boi* é grande, e para escrever **formiga** precisa de poucas letras, porque *formiga* é pequena.
- Outros exemplos de escrita:
VESALFL (LEITE)
ELFMAN (MESA)
AEAESNFV (EU TOMEI LEITE NA MERENDA)

Exemplo 1



Exemplo 2

• ³ Se a criança acredita que as letras ou sílabas não se repetem na mesma palavra e são necessárias várias letras para se escrever, pode-se imaginar o que passa em sua cabeça “pré-silábica” quando se inicia o processo de alfabetização pelo A E I O U, pelas sílabas LA LE LI LO LU e quando se usa e abusa de sílabas dobradas (lalá, lelé, lili, fafá etc).

ARISIO IS
 O LEÃO
 AMIOSIOSIMNA
 QUANDO PASSOU O LEÃO A BRUXA VIU ELE.
 APLOSIMLOSLA
 A BRUXA FICOU APAIXONADA PELO LEÃO.

No exemplo 2, a criança escreveu o texto mesmo não estando alfabetizada.

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO/SILÁBICO

Esta fase caracteriza-se por um conflito na contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras e ainda a escrita dos adultos (que parece ter mais letras). A criança foi provocada a repensar a certeza do nível pré-silábico, mas não consegue ainda entender a organização do sistema lingüístico. Pode haver a negação da escrita, pois o aluno diz que “não sabe escrever”.

No exemplo abaixo, se a criança estivesse segura de sua hipótese silábica, bastariam as três primeiras letras “ICA” para escrever “xícara”, e duas, “AO”, para escrever “balão”. Porém, ainda não admite que se possa escrever com poucas

AOUHEU BALÃO

letras e acrescenta outras.

ICAHAXÍCARA

Neste outro exemplo a criança conhece e usa alguns valores sonoros convencionais e, ao escrever **avião**, justificou que a palavra começa com **A** e termina com **O**. As letras que acrescentou no meio da palavra resolvem a questão da quantidade mínima de letras que acredita serem necessárias.

ACBMEDELRIRO AVIÃO

A criança, no exemplo a seguir, escreveu e leu a palavra TARTARUGA (TAOL) apontando uma letra para cada sílaba (característica do nível silábico). Na palavra RÃ, deslizou o dedo rapidamente sobre todas as letras pronunciando “rãã”. Ao ser solicitada que lesse da maneira como havia lido TARTARUGA, ou seja, apontando as letras que lia, entrou em conflito. Depois de pensar por algum tempo



respondeu: “É impossível ler esta palavra devagar.”

Para a criança neste nível de conceitualização da escrita, é mais fácil escrever



palavras que tenham um número maior de sílabas pois não coloca em xeque a sua hipótese de que para escrever precisa, no mínimo, de três letras.

NÍVEL SILÁBICO

Quando a criança chega ao nível silábico sente-se confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Ela conta os “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas, e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço. Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. A criança pode, por exemplo, escrever *fita* assim: **IA** ou **LX**. Aqui o aluno acredita que resolveu o problema da escrita, mas a leitura ainda continua problemática, porque os adultos não conseguem ler o que ele escreveu.

As características do nível silábico são:

- Aceitação de palavras com uma ou duas letras, mas ainda com certa hesitação.
- Possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras⁴ por um bom tempo.
- Utilização de uma letra para cada palavra ao escrever uma frase.

⁴ Pode acrescentar letras.

- Falta de definição das categorias lingüísticas (artigo, substantivo, verbo etc.)
- Maior precisão na correspondência som/letra, o que não ocorre necessariamente sempre. O essencial da hipótese silábica é a sonorização ou a fonetização da escrita, inexistentes em fases anteriores.

Exemplo 1

| | |
|-----|----------|
| AOL | MINHOCA |
| ACE | MOSQUITO |

Exemplo 2

| | |
|------|------------|
| POQA | PIPOQUEIRA |
|------|------------|

No exemplo 1 (acima) a escrita é silábica (uma letra para cada sílaba) mas

| |
|------------------------------|
| OGAOUAVO |
| HOJE FALTARAM MUITOS ALUNOS. |

| | | | |
|------------|-----------------|----------------|--------------|
| OLUA | VIOLIO | E O EAL | OLIO |
| O LOBO MAU | VIU O PORQUINHO | E CORREU ATRÁS | DO PORQUINHO |

não há correspondência som/letra. No exemplo 2 a escrita é silábica, com valor sonoro correspondente. Abaixo, outros exemplos de escritas silábicas.

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Este é mais uma vez um momento conflitante pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico.

- As escritas aparecem com a característica de “omissões”⁵ de letras pela coexistência das hipóteses alfabética e silábica. É o momento em que o valor sonoro torna-se muito importante e a criança começa a acrescentar letras. Exemplo: **TOAT (tomate)**.

| | |
|------|---------|
| CADO | CADERNO |
|------|---------|

⁵ Costuma-se dizer que a criança “come” letras quando, na verdade, está acrescentando letras pois está em transição entre a hipótese silábica, em que usava uma letra para representar uma sílaba, e a hipótese alfabética.

PAI NET PATINETE

BIQ DO BRINQUEDO

- Surgimento de perguntas e pedidos de ajuda em relação a qual fonema ou sílaba usar. Nesse nível a criança está a um passo da escrita alfabética.

- Outros exemplos de escrita:

TEFNE (TELEFONE)

GVDO (GRAVADOR)

ELA VO AIPA E OREO DELHA
ELE ARRUMOU A PIPA E MORREU DE ALEGRIA.

NÍVEL ALFABÉTICO

A criança reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização, conseguindo ler e expressar graficamente o que pensa ou fala.

Apresenta as seguintes características:

- Compreensão da logicidade da base alfabética da escrita. Exemplo: a criança sabe que os sons de **G** e **A** são grafados **GA** e que **T** e **O** são grafados **TO** e que juntos, significam **GATO**.

- Conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para que formem sílabas e palavras.

- As frases podem ser feitas sem deixar espaços entre as palavras ou podem ser feitos cortes que não correspondem à separação convencional (gramatical) da escrita. Exemplo: **OMININU COMEUM DOCI**.

- Escreve foneticamente (faz a relação entre som e letra), mas não ortograficamente.

- Outros exemplos de escrita:

-

ORELA (ORELHA)

MASA (MASSA)

EOTOMEBONHODEPICINA (EU TOMEI BANHO DE PISCINA)

Exemplo 1

O GATO QUE GOSTA VA DA GATA
 UM DIA UM GATO QUE GOSTAVA DA
 GATA E FOI NA CASA DE LA E FALOU VOCE
 QUE NA MORAR CO MIGO SIM E LES SI, NHA
 FILHINHO E FICAR M FELISE E PARA SEM PRES

Exemplo 2

O carro do papai
 A minha historia sempre assim era uma.
 vez eu e meu papai fomos para na.
 meu tio e na minha casa carro quebrou.
 e chamamos a mecanica e a mecanica.
 arremeter o carro do meu papai.
 e meu papai ficou com muita dor
 de mecanica e meu papai levou a casa de mecanica
 e fomos para a casa de titia.
 mais a titia não estava na casa.
 e chamamos para a titia e a vovó sabe
 o que a titia falou que ^{contou} ^{força}
FIM

O desafio daqui para frente é caminhar em direção à convencionalidade, em direção à correção ortográfica e gramatical.

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](#)