

IVANISE MARIA ROTTA

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: ANÁLISE
DOS RESULTADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE UM GRUPO
DE PROFESSORES – A EXPERIÊNCIA DA SEMED –
CAMPO GRANDE /MS.**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2006

IVANISE MARIA ROTTA

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: ANÁLISE
DOS RESULTADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE UM GRUPO
DE PROFESSORES – A EXPERIÊNCIA DA SEMED –
CAMPO GRANDE /MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2006**

**PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: ANÁLISE DOS
RESULTADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE UM GRUPO DE
PROFESSORES – A EXPERIÊNCIA DA SEMED – CAMPO GRANDE
/MS.**

IVANISE MARIA ROTTA

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira

Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Prof.^a Dr.^a Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

DEDICATÓRIA

A minha irmã Ane, grande amiga, que partilhou comigo dos sentimentos e das vitórias ocorridas no presente trabalho.

Aos meus pais Auxiliadora e Moacyr pela minha vida e pelo exemplo de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita misericórdia que me confortou nas horas de aflição.

Ao Evandro que me incentivou e apoiou.

Ao Prof. MSc Roberto Figueiredo, grande amigo e incentivador.

A professora Dr.^a Ruth Pavan pela disponibilidade, apoio e principalmente por acreditar na finalização deste trabalho.

A professora Dr.^a Leny Martins Rodrigues Teixeira pela orientação e contribuição crítica para a conclusão desta pesquisa.

Aos professores e às professoras do Mestrado em Educação pela contribuição intelectual.

À minha família que reclamava minha ausência, mas torcia por minha vitória.

Aos amigos e às amigas, especialmente a Flávia e a Vera.

“O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de ‘si mesmo’”.

Paulo Freire

ROTTA, Ivanise Maria. Programa Brasil Alfabetizado/2003: Análise dos resultados de alfabetização de um grupo de professores – experiência da SEMED – Campo Grande/MS. Campo Grande, 2006. 171p. Dissertação Mestrado em Educação: Formação de Professores. Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar os resultados da prática alfabetizadora de um grupo de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação no Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido em forma de projeto em Campo Grande/MS, em 2003. Insere-se na linha de pesquisa práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente do Programa Mestrado em Educação da UCDB. Para realizar o trabalho optamos pela pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de instrumentos que nos auxiliassem no alcance dos nossos objetivos: análise dos questionários abertos respondidos pelos alfabetizadores do Programa, documentos oficiais da SEMED, relatos orais dos formadores. Serviu-nos de referencial um breve histórico da EJA no Brasil, trouxemos as abordagens teóricas sobre alfabetização e descrevemos o processo de formação dos alfabetizadores. Observamos nos resultados que os alunos evadidos dos alfabetizadores não titulados equivaliam a mais que o dobro em relação aos dos alfabetizadores titulados, sendo que esses últimos alfabetizaram um percentual maior de alunos. Estes dados reforçam a importância da formação inicial e dos saberes específicos na alfabetização da EJA, estes são fatores determinantes na obtenção de resultados satisfatórios no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita. Aponta ainda que não é possível formar um alfabetizador em cursos de curta duração.

PALAVRAS-CHAVE: PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO, ALFABETIZADORES, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

ROTTA, Ivanise Maria. Program Brazil Alphabetized/2003: Analysis of the results of alphabetization of a group of professors - experience of the SEMED - Campo Grande /MS. Campo Grande, 2006. 171p. Paper (Master's) in Education: Formation of Professors. University Dom Catholic Bosco

ABSTRACT

This paper describes and analyses the results of the practice of alphabetizing from a group of alphabetizers from the Municipal Secretariat of Education in the program called Brazil Alphabetized, which was developed as a Project in Campo Grande, Mato Grosso do Sul in 2003. Pedagogical usage and its relationship to the academical formation in the program for the Master's degree in Education at UCDB (Dom Bosco Catholic University) were inserted in the research. In order to accomplish the project, research was done using the qualitative approach through instruments that could help in reaching the given objectives: analysis of open questionnaires answered by alphabetizers from the program, official documents from SEMED, oral reports from developers. A short history of the EJA in Brazil served as reference giving the theoretical approaches about alphabetization after which the process of the formation of alphabetizers was described. It was observed in the results that the evasion of students of the alphabetizers without titles was more than double that of the alphabetizers with titles even though the latter alphabetized a greater percentage of students. This data reinforces the importance of initial formation and specific knowledge in the alphabetization of EJA. There are determining factors in obtaining satisfactory results in teaching and learning reading and writing. It is also pointed out that it is impossible to form alphabetizers in short term courses.

KEY WORDS: PROGRAM BRAZIL ALPHABETIZED, ALPHABETIZERS
TEENAGE AND ADULT EDUCATION.

LISTA DE TABELAS OU QUADROS

Quadro 1 – Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental	39
Tabela 1 – Professores não titulados, desempenho quantitativo na alfabetização.....	104
Tabela 2 – Professores titulados, desempenho quantitativo na alfabetização.....	104
Tabela 3 – Justificativa da não alfabetização com base nas limitações cognitivas.....	110
Tabela 4 – Justificativa da não alfabetização com base nos problemas de saúde.....	112
Tabela 5 – Justificativa da não alfabetização com base no tempo.....	115
Tabela 6 – Justificativa da não alfabetização com base na ausência.....	116
Tabela 7 – Justificativa da não alfabetização com base nos problemas emocionais.....	118

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003.....	134
Anexo2 – Projeto do Programa Brasil Alfabetizado da SEMED aprovado pelo MEC/FNDE.....	150
Anexo 3 – Orientações gerais: Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 20 de agosto de 2003.....	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	23
1.1 Elementos históricos na educação de jovens e adultos no Brasil.....	24
1.2 A produção do analfabetismo.....	35
1.3 A formação docente.....	47
1.3.1 Formação de alfabetizadores.....	47
1.3.2 Formação de alfabetizadores não titulados.....	55
CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	61
2.1 As abordagens sobre alfabetização.....	61
2.1.1 Alfabetização tradicional: influências e críticas.....	61
2.1.2 Abordagem comportamental.....	64
2.1.3 Abordagem cognitivista.....	66
2.1.4 Abordagem sócio-cultural.....	69
2.2 Buscando outros caminhos.....	70
2.2.1 Somente decodificação não, alfabetização sim!.....	72
2.2.2 Educação de jovens e adultos como prática da autonomia e liberdade.....	74
CAPÍTULO 3: PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: A EXPERIÊNCIA DE CAMPO GRANDE.....	77
3.1 Especificando o caminho metodológico.....	78

3.2 Programa Brasil Alfabetizado Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Campo Grande/MS.....	83
3.2.1 A Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande/MS.....	83
3.3 Características gerais do Programa Brasil Alfabetizado.....	87
3.3.1 A proposta de formação de alfabetizadores.....	89
3.3.2 Metodologia utilizada na formação.....	91
3.3.3 Proposta de alfabetização.....	94
3.3.4 O contexto da implementação das turmas do Programa.....	97
3.3.5 Acompanhamento pedagógico das turmas.....	102
3.3.6 Os resultados da alfabetização.....	103
3.3.7 Dificuldades no processo de alfabetização: as justificativas dos alfabetizadores.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

O analfabetismo continua sendo um dos maiores problemas que o Brasil enfrenta, apesar de todas as campanhas realizadas, tanto pelos órgãos federais, estaduais e municipais, como por meio de iniciativas da sociedade civil. Para que os cidadãos possam participar ativamente da vida em sociedade, faz-se necessário que se apropriem do conhecimento da cultura letrada a fim de compreenderem as informações nela produzidas que afetam suas vidas cotidianamente.

O Governo Federal vem nos últimos anos conclamando as organizações governamentais e não-governamentais para o enfrentamento do problema denominado analfabetismo.

A Constituição Federal e a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 9.394/96 procuram sanar a dívida que tem com a população de jovens e adultos analfabetos. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE – desenvolveu um conjunto de diretrizes e metas com o objetivo de reverter o atual quadro de analfabetismo no país. O Programa Brasil Alfabetizado, contexto em que se inscreve nossa pesquisa, pode ser considerado um dos efeitos do referido plano.

Campo Grande/MS possui 663.621 habitantes (Censo Demográfico 2000), e de acordo com o Censo 2000 constatou-se que a população alvo de nossos estudos, isto é, pessoas maiores que 15 anos analfabetas, é de 28.466 pessoas. O analfabetismo persiste, apesar das ações (projetos, campanhas, abertura de salas EJA, etc.) realizadas para abolí-lo.

Para explicitar as razões da escolha do tema desta pesquisa, trago algumas reflexões sobre minha vida, além da reflexão acadêmica propriamente dita, pois “[...]a natureza da produção acadêmica define-se, geralmente, a partir das circunstâncias, interesses e necessidades que permeiam o cotidiano de quem a produz[...]foi essa convivência que nos levou a direcionar o olhar para a alfabetização de jovens e adultos” (FERNANDES, 2004, p. 9).

No início de minha trajetória profissional deparei com o dilema radical de Vasconcellos (2003), “ser ou não ser professor?” Optei pela primeira alternativa, “cabe destacar que tais dilemas não se configuram como questiúnculas, firulas pedagógicas; ao contrário, são autênticos dramas existenciais” (VASCONCELLOS, 2003, p.13).

Minha vida como professora começou cedo, imitando minha mãe que era professora, e que para o meu olhar de criança era uma heroína. Sabia tudo e me levava desde pequena para beber dos conhecimentos da tão sonhada Escola. Queria ter uma professora como minha mãe, ou melhor, queria ser como ela!

Com quatorze anos completos, a visão da criança sonhadora mudou. Entrei em uma sala de aula para cursar o segundo grau, chamado de primeiro ano básico. Os sonhos agora eram compartilhados com meus amigos e minhas amigas. Éramos aspirantes a engenheiros, médicos, dentistas, etc., nada de professores. Acredito que a escolha da profissão está diretamente ligada ao reconhecimento social, pois o “olhar” que a sociedade

tem para cada tipo de atividade profissional influencia a jovem na hora desta fazer uma opção.

Fiz o magistério também por influência do meu pai. Aos quinze anos foi muito ruim me separar dos amigos e amigas, pois eles e elas continuaram fazendo o curso científico no período matutino e eu fui sozinha para o noturno.

Aos dezesseis anos assumi uma sala de aula da Educação Infantil, cursava o terceiro ano do Magistério. Não tinha idéia da responsabilidade assumida. Era uma estagiária exercendo a função de uma profissional, me senti “entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (professor e aluno simultaneamente) encontra-se numa situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso” (PACHECO e FLORES, 1999, p.54). Quando o estagiário chega à sala de aula, esta tem suas regras estabelecidas pelo próprio sistema institucional ou pelo intercâmbio dos sujeitos participantes desta. Eu era uma intrusa, independente da minha vontade, pois a inexperiência não me deixava pôr em prática o que aprendia em minha formação.

Diante desse quadro surge uma ótima solução para mim naquele momento, era tudo que precisava. A diretora da escola deu algumas aulas na sala que eu assumi, como professora. Eu apenas observava e mais tarde reproduzia exatamente tudo que ela havia feito, me senti satisfeita e segura agindo assim, naquela época.

Nos anos seguintes fui aprimorando minha prática profissional pela experiência adquirida. O que dava certo eu mantinha e aperfeiçoava por meio da formação continuada e o que não funcionava eu descartava, pois “o professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações” (PACHECO E FLORES, 1999, p.56).

Lembro-me que “a sobrecarga de trabalho, as exigências crescentes frente a condições mínimas que não são garantidas (nunca se pediu tanto e nunca se deu tão pouco ao professor)” (VASCONCELLOS, 2003, p.13), não me deixaram muita escolha, lancei-me no mundo do *merchandising*, ou seja, mudei de profissão.

Após três anos afastada da educação, resolvi voltar na década de 1990. Voltei com a “revolução” e o “fervilhar” das novas tendências pedagógicas em nosso estado (MS). Segundo Vasconcellos (2003) nas últimas três décadas, ocorreram profundas mudanças na escola brasileira, nas condições de vida e de trabalho do professor, bem como nas relações escola-sociedade.

Estava confusa com tanta mudança de pensamento, era necessário me atualizar: Emília Ferreiro, Vygotsky, Wallon, Piaget, Perrenoud entre outros, autores que convergiam e divergiam, era o que eu buscava neste processo de crescimento como educadora.

Naquele momento, na condição de professora ministrei aulas em uma conceituada escola de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, considerada uma das pioneiras em nossa cidade na prática da proposta sócio-construtivista. Parti em busca de pesquisas, respostas, verdades, incertezas.

Comecei meu curso de graduação no ano de 1991 e paralelamente uma formação continuada oferecida pela instituição em que trabalhava. Acredito que poucos tiveram essa oportunidade de conciliar teoria e prática. Isto é, a minha formação inicial privilegiava a teoria e a formação continuada a prática.

Atuando como professora, eu desenvolvia minha prática de forma autônoma, convicta e compromissada com o meu fazer pedagógico. Fiz um concurso público para as

séries iniciais do Ensino Fundamental e comecei a trabalhar na periferia de Campo Grande em 1995. Logo de início me deram uma sala de primeira série, com alguns alunos que nunca haviam freqüentado a escola e outros “repetentes”, ou seja, não tinham se alfabetizado. Meu curso de graduação não me preparou para alfabetizar. Minha experiência era apenas com a Educação Infantil e a Contabilidade para adultos.

Tinha uma formação alfabetizadora baseada em textos, sem ba-be-bi-bo-bu. O meu discurso era “lindo”, as idéias que eu tinha também eram “boas”, mas ao colocá-las em prática (...). Na época, a sala super lotada, a indisciplina, a baixa auto-estima dos alunos, a professora inexperiente frente a essa situação, apesar de todo meu esforço e dos alunos, obtive um resultado regular.

Segundo Vasconcellos (2003) e Perrenoud (1993) a situação de muitos professores é difícil, por isso esses estão sempre em busca de alternativas. O ensino e a aprendizagem são uma via de mão dupla, mas que muitos professores, cansados de serem massacrados pela desvalorização da classe, não ousam trafegar.

Toda experiência que tive e as teorias que discutimos no curso de mestrado, me levaram a fazer uma previsão, o que nós¹ fizemos? Foi certo? Poderia ser melhor?

O analfabetismo de pessoas jovens e adultas é um fato que sempre me instigou. Meu primeiro contato com essa modalidade de ensino foi em 1996, quando me ofereceram uma sala no período noturno, chamava-se PEB (Programa de Ensino Básico) que tinha a duração de três anos. A etapa um equivalia à alfabetização. A etapa dois era a intermediária que visava aprimorar a leitura, a escrita e o cálculo para que finalmente o aluno pudesse ir para a etapa três se preparar para a “5ª série” do Ensino Fundamental. O

¹ Utilizamos *nós* porque o (a) pesquisador (a) não é um sujeito abstrato, mas socialmente construído, produto dessas relações.

contato com esses educandos foi ao mesmo tempo gratificante e assustador, pois devo admitir que não estava preparada. Percebi que dar aulas para jovens e adultos não funcionava, caso o professor utilizasse a mesma linguagem/metodologia/materiais que utilizava para crianças e adolescentes. Infelizmente a universidade não nos prepara para essa prática. Fiz o que todos em minha situação faziam, lancei-me em busca de capacitações que ajudaram um pouco; as leituras e pesquisas a respeito dessa prática foram fundamentais, pois muitas vezes as capacitações são pontuais, apresentam determinados materiais e como utilizá-los, entretanto, não há uma discussão sobre como estamos trabalhando em sala, quais caminhos podemos seguir a fim de buscar uma prática pedagógica mais adequada para esses educandos. Como lidar com o cansaço dos alunos trabalhadores? E com a evasão? O que fazer do silêncio frente a uma pergunta pertinente? Temos conhecimentos suficientes para fazer o movimento de refletir para agir e, após a ação, refletir novamente sobre a mesma a fim de implementarmos nossas aulas?

Pensamos que, se já é difícil, para professores formados em Pedagogia, ou seja, titulados, que estudaram e supõe-se que ainda buscam aprimorar e aperfeiçoar seu *fazer* para aumentar seu *saber*, por meio da chamada formação continuada, maiores ainda serão as dificuldades em se tratando de alfabetizadores não titulados ou leigos desenvolverem a complexa “arte” de ensinar e aprender. E será que conseguem obter resultados satisfatórios? Devemos nos lembrar que a produção de conhecimento é fator determinante na formação dos sujeitos, que acreditam em nós professores, e merecem ter sucesso como cidadãos atores no palco da vida!

Estas reflexões inquietações suscitaram a presente pesquisa que tem como objetivo geral descrever e analisar os resultados da prática alfabetizadora de um grupo de

alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, promovido pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria firmada com a Prefeitura Municipal de Campo Grande do Estado de Mato Grosso do Sul e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no ano de 2003.

Para dar conta do objetivo geral desta pesquisa estabelecemos como objetivos específicos: a) contextualizar o Programa Brasil Alfabetizado relacionando-o com a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Brasil; b) relatar a produção do analfabetismo na nossa sociedade para compreender esse fenômeno; d) caracterizar as diferentes abordagens teórico-práticas da alfabetização; e) descrever o processo de formação dos professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado; f) analisar os resultados de um grupo de alfabetizadores não titulados e titulados, do referido Programa, em relação à alfabetização dos alunos jovens e adultos; g) analisar os motivos relatados pelo grupo de alfabetizadores titulados e não titulados sobre o índice de alfabetização de seus alunos.

Ainda que os procedimentos metodológicos sejam especificados ao longo da dissertação e mais detalhadamente no capítulo 3, pensamos que para situar o leitor seja fundamental descrever brevemente este processo na introdução. A pesquisa, uma articulação entre teoria e campo empírico, caracteriza-se como pesquisa com uma abordagem qualitativa, descritiva-explicativa e baseia-se nos registros (relatórios e documentos) da SEMED/Campo Grande feitos durante a efetivação do Programa. Do número total de alfabetizadores participantes do Programa Brasil Alfabetizado/2003 na SEMED em Campo Grande/MS, selecionamos todos os professores titulados e verificamos

que eram 17. Para que fosse possível analisar os resultados de alfabetização em relação aos professores não titulados, escolhemos 17 não titulados que tivessem o mesmo número de alunos das 17 turmas dos professores titulados. Estes dois grupos de professores são os sujeitos desta pesquisa. Esclarecemos, ainda, que os alunos dos dois grupos analisados possuem basicamente as mesmas características quanto à ocupação profissional, faixa etária, condição social, econômica e como já afirmamos, possuem o mesmo número de alunos matriculados. Analisamos os índices de aprovação e evasão e as justificativas dadas pelos professores para a não aprovação dos seus alunos. Com os dados dos relatórios em mãos, fizemos uma pré-análise e estabelecemos as categorias baseando-nos na **recorrência das respostas dadas** pelos dois grupos de alfabetizadores selecionados para esta pesquisa, nos questionários contidos nos relatórios da SEMED. A partir desta categorização criamos tabelas para análise dos dados. A fim de mantermos o anonimato dos alfabetizadores, utilizamos a letra T para denominar os alfabetizadores titulados e as letras ÑT para os não titulados, sendo atribuído também os números de 1 a 17 para cada grupo, por exemplo, o sujeito 3 do grupo dos não titulados foi assim representado: 3 ÑT. Com o intuito de compreender melhor as explicações dadas pelos alfabetizadores referentes às suas dificuldades em relação à execução do Programa Brasil Alfabetizado/2003, faremos a descrição de como foi elaborado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o referido Programa no município de Campo Grande – MS.

Para dar conta dos objetivos propostos organizamos a presente dissertação em três capítulos, mantendo uma profunda articulação entre eles:

No capítulo 1, descreveremos, na primeira parte a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como se apresenta a produção do

analfabetismo, isto é, nos enveredaremos por caminhos em busca de acontecimentos que geraram esse fenômeno. Este capítulo servirá para compreendermos as razões que, no século XXI contribuem para que ainda haja analfabetismo. Além disso, abordaremos também, a formação docente, suas dificuldades e contribuições, bem como a formação de alfabetizadores não titulados, isto é, trataremos da formação de professores, esta difícil tarefa de formar e ser formado e suas implicações na prática pedagógica.

Apresentaremos no capítulo 2, as perspectivas teóricas relevantes no campo da educação a fim de fundamentarmos as razões pelas quais os alfabetizadores não alfabetizaram seus educandos: abordagem tradicional, abordagem comportamental, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural. Ainda no capítulo 2, lembraremos das conquistas que a alfabetização pode proporcionar e no caso da Educação de Jovens e Adultos, ressaltaremos, a autonomia e a liberdade.

O capítulo 3 refere-se à experiência de Campo Grande, profundamente articulado com os capítulos anteriores. Inicialmente especificamos os procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, apresentamos a caracterização do Programa Brasil Alfabetizado/2003 e dos alfabetizadores executores do mesmo, descrevemos os procedimentos e os instrumentos utilizados. Relataremos o processo de implantação e execução do Programa Brasil Alfabetizado/2003 desenvolvidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação – em Campo Grande/MS. Traremos também a análise dos dados obtidos por meio do exame dos relatórios e questionários abertos feitos pela SEMED, referente aos 17 alfabetizadores não titulados e 17 titulados, sujeitos desta pesquisa, e participantes do Programa Brasil Alfabetizado/2003, quanto ao resultado de sua prática alfabetizadora.

Nas considerações finais destacaremos as principais contribuições do problema analisado neste trabalho com o intuito de que esta pesquisa seja um subsídio para o debate, ainda necessário, sobre a alfabetização de alunos jovens e adultos.

Esta pesquisa, dentre outros, poderá servir de subsídio para organizar/executar projetos dentro de um contexto específico de nossa região, ou seja, apontar caminhos para fazer um planejamento de ações contextualizadas que atendam às necessidades dos cidadãos analfabetos, oportunizando o acesso destes ao mundo letrado.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Devemos pensar que a educação existe desde que a humanidade se fez presente neste mundo e começou a viver e conviver em grupos. O ensino e a aprendizagem eram passados de geração em geração assim como costumes, crenças e culturas.

Antes da palavra escrita, a palavra falada era a responsável na transmissão das tradições, histórias, costumes, feitos, crenças, etc., perpetuando, assim, a história dos povos. Portanto, o diálogo era um elemento imprescindível para manter viva a memória individual e coletiva das comunidades pré-escrita. A memória era dinâmica e ativa, necessitava do diálogo para referência ético-existencial e afirmação da identidade de um povo. (BRANDÃO, 2001, p.43).

Pensarmos que só podemos considerar como educação os momentos históricos que foram registrados por meio da escrita é negar os feitos sobre o ensino e a aprendizagem que os povos, que desconhecem esse tipo de registro, viveram ao longo da história. Sendo assim, não vamos desconsiderar as culturas pré-existentes em nosso país para não cometermos o equívoco de destruímos a sua identidade. Desta forma, reconhecemos que estamos fazendo um recorte em nossa história, partindo do ano de 1549 com a educação trazida pelos jesuítas.

1.1 – ELEMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

Em 1549, os jesuítas vieram ao Brasil. Segundo Hansen (2003), depois de apenas 15 dias, em nosso país, os jesuítas abriram a primeira escola para ensinar a ler e escrever e também podemos dizer que os mesmos deram início ao ensino profissionalizante, pois ensinavam a prática agrícola, a marcenaria e a ferraria. É fato que “o analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do século XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional” (FÁVERO, 2004, p.14). Apesar de ter-se começado a educar formalmente há séculos, o que constatamos é que tínhamos as cópias do ensino de outros países que se chocavam com nossa cultura.

Contudo, segundo o Parecer CEB 11/2000: “Nos anos de 1920, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo, considerado um *mal nacional* e *uma chaga social*” (CURY, 2002, p.48). As reformas educacionais ganharam um grande impulso no período em que havia escassez de mão-de-obra especializada para atender o crescimento da industrialização nacional, ocorria o crescimento populacional nos centros urbanos, e também porque os Estados estavam preocupados em manter a ordem social nas cidades, ou seja, de acordo com o autor, independentemente da inspiração que motivava os grupos operários, estes movimentos passaram “a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações” (CURY, 2002, p.49). Então,

[...] A partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Entendemos que é importante conhecer o momento histórico, econômico e social pelo qual vem passando a sociedade brasileira, bem como a relação que existe entre este momento e as propostas educacionais que dele decorrem, pois há muito tempo busca-se uma política educacional para a educação de jovens e adultos, capaz de apresentar resultados satisfatórios principalmente com relação à alfabetização. “A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do Papel do Estado no Brasil” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110). Sendo assim, temos a década de 30 como marco inicial dessas propostas, devido às modificações políticas, econômicas e sociais que aconteciam no Brasil. O governo Getúlio Vargas tinha plenos poderes para definir a política brasileira. Para controlar e fiscalizar as instituições de ensino criou em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública. Surgiram nessa época as primeiras universidades.

E um grupo de educadores inquietos com o caminho pela qual enveredava as propostas educacionais organizaram-se e elaboraram o Manifesto dos Pioneiros, explicado por Soares:

‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ de 1932 que não defende só ‘o direito de cada indivíduo à sua educação integral’, mas também a obrigatoriedade que, ‘por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos...’ (CURY, 2002, p.52).

Isto é, os educadores pediam ao Governo um plano nacional para a Educação Brasileira, a fim de substituir as diversas propostas existentes. Este manifesto foi também o

responsável pela inclusão do direito de todos à educação e o dever do Governo de promovê-la. O Estado reconhece esse dever na constituição de 1934.

Dá-se início à campanha eleitoral para a sucessão de Getúlio Vargas, em 1937. Com o golpe de 1937, foi instalado o autoritarismo no Governo, o que refletiu diretamente na Política Educacional. Surgem então algumas iniciativas visando à Educação de Jovens Adultos.

Podemos destacar algumas campanhas que objetivaram, além da alfabetização, a qualidade de vida e que aconteceram na década de 1930, com o movimento da Educação Rural. Esse movimento veio a fim de manter o homem no campo, produzindo. De acordo com Fávero (2004) pode parecer que esse tipo de iniciativa tenha sido pequena, mas mesmo depois de sua extinção, ainda “encontrava-se no interior excelentes quadros técnicos de nível médio por ela formados: educadores sanitários, extensionistas rurais, agentes da malária e também professoras para as escolas rurais” (FÁVERO, 2004, p.17), ou seja, estas campanhas, no meio rural, foram muito importantes para melhorar a qualidade de vida daquela população. Reafirma o autor:

Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. A ação educativa tendia a concretizar-se em ações práticas, vistas no que se entendia naqueles anos como desenvolvimento de comunidades. (FÁVERO, 2004, p.17).

Em 1940 houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – que foi organizado e dirigido pela “Confederação Nacional da Indústria” e, precisava-se superar a baixa escolarização, que foi gerada pela falta de escolas quando

esses jovens e adultos eram crianças (FÁVERO, 2004). Deu-se início ao ensino supletivo, uma modalidade de ensino para jovens e adultos, pois o país precisava de mão de obra qualificada para atender à demanda das indústrias. Era, conforme explica o autor,

era a inexistência de escolas primárias para as crianças que gerava o analfabetismo e, mesmo sem maiores conseqüências práticas, se entendia que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização. Gera-se neste contexto a idéia da ação supletiva do Estado para atender aos não escolarizados, supondo sua inserção na vida produtiva industrial e na vida cívica urbana, ou para viabilizar, por intermédio dos instrumentos de divulgação cultural, a continuidade da aplicação e a atualização de conhecimentos aprendidos na precária escolarização. (FÁVERO, 2004, p.16).

Cabe salientar que o processo de industrialização intensificou-se no período de 1930 a 1945, pois esta passou a receber grandes incentivos governamentais. Com a industrialização aumentou a procura pelas escolas, principalmente, as técnicas.

Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir dentre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Trava-se, então, de 1945 a 1964, no contexto político econômico do Brasil, um período de luta democrática, constituindo o pano de fundo, com o intuito de retomar as grandes discussões educacionais que marcaram a década de 30.

O Estado torna-se novamente responsável e comprometido com a Educação, em conseqüência da promulgação da Constituição de 1946. Com base nos princípios constitucionais de solidariedade humana e liberdade, assim,

Na segunda metade dos anos de 1950, no calor dos debates relativos à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, e no momento mais forte do desenvolvimentismo nacionalista, foram explicitadas novas funções para a educação brasileira. (FÁVERO, 2004, p.18).

Encaminhou-se ao Congresso, em 1948, o projeto de lei contendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei só foi aprovada pelo Congresso em 1961, ou seja, 13 anos depois de sua criação. A ruptura, em relação à legislação, que esta nova lei introduziu foi a “abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.122).

Com a finalidade de melhorar a qualidade de vida do homem rural, em 1952, começa-se mais uma Campanha Nacional da Educação Rural. Para Fávero: “Outra perspectiva deve ser destacada: a exigência da ação direta junto às comunidades, para além das escolas [...] ampliando as ações conjugadas dos órgãos de educação, saúde e agricultura, na perspectiva de um trabalho junto às populações rurais” (2004, p.17).

Diante da realidade dos resultados, não satisfatórios, obtidos na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do DNE (Departamento Nacional de Educação), o Governo Federal inicia, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA. E em 1961, perante o PNE (Plano Nacional de Educação) encerra-se a CNEA, juntamente com todas as outras Campanhas do MEC.

Surge, em 1961, vinculado a UNE (União Nacional dos Estudantes), o CPC (Centro Popular de Cultura) “por iniciativa da Prefeitura de Recife, na gestão de Miguel Arraes, e com apoio da união, aproveitando recursos disponíveis do Plano Nacional de Educação de 1962” (FÁVERO, 2004, p.21). O CPC tinha o objetivo de promover exposições gráficas e fotográficas, oferecer cursos sobre cinema, artes plásticas e teatro,

sendo este último o responsável pela atuação básica do Centro. Em 1963, o CPC intimamente ligado à União Nacional dos Estudantes – inicia a alfabetização junto aos demais trabalhos que o Centro já desenvolvia, pois sentiram a necessidade de realizarem trabalhos mais sistemáticos junto às comunidades menos privilegiadas. Utilizou-se de peças teatrais nas quais os temas abordavam fatos reais e atuais, em linguagem popular e apresentada em espaços alternativos – praças, universidades, sindicatos, etc.

A alfabetização baseada em Paulo Freire teve seu início em 1961, também em Pernambuco pelo MCP (Movimento de Cultura Popular) que tinha como objetivo trabalhar com as massas populares informando-as de seus direitos e deveres por meio de ações diversificadas, inclusive educação radiofônica. Isto é,

Nasce no MCP e logo é sistematizado no Serviço de extensão Cultural da então Universidade do Recife, o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. A partir da crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, criticando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula em um debate e o professor em um animador, Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos. (FÁVERO, 2004, p.21).

O trabalho de Paulo Freire foi adotado e difundido como um método de alfabetizar as classes populares de acordo com sua realidade. Os centros de Culturas Populares em expansão por todo Brasil utilizaram este método de ensino. Inspiravam-se e praticavam a teoria freiriana, motivados pela orientação humanista de Freire, na qual o alfabetizando é sujeito do seu processo de aprendizagem e no significado da alfabetização enquanto conscientização do cidadão, ou seja,

[...] elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. [...] É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas

e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964 [...] O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961, Os Centros populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, e, finalmente em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do prof. Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do estado ou sob seu patrocínio. (HADDAD e DIPIERRO, 2000, p.113).

Ainda em 1961, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) em convênio com o Governo Federal, aproveitando as “escolas radiofônicas”, cria o Movimento de Educação de Base – MEB. Isto é,

A Igreja Católica se mobilizava nesse momento em defesa do desenvolvimento equilibrado das regiões, em particular do Nordeste, fazendo fé nos programas da recém-criada SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – e advogando que o homem fosse colocado no centro desse processo. No deslocamento que faz em direção às populações mais pobres a Igreja determina como prioridade a educação rural de massa e cria, por meio da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) e apoiado pela Presidência da República, o Movimento de Educação de Base (MEB). (FÁVERO, 2004, p.21)

E trabalhos com objetivos sócios-políticos são organizados nas comunidades por meio da “animação popular”. Segundo Fávero (2004) o MEB tinha como meta implantar em seu primeiro ano de funcionamento, 15 mil escolas radiofônicas para alfabetizar aproximadamente 500 mil pessoas. Apesar do MEB ter começado com um método tradicional da educação de base, logo trouxe inovações nas implantações das escolas radiofônicas, com caráter mais popular, e a “participação de monitores voluntários, treinados para as tarefas a realizar” (FÁVERO, 2004, p.21). Abandonou o formato educacional do Rio de Janeiro e desenvolveu programas e produção de aulas educativas em nível de estados e mesmo de microrregiões. “No contato com outros movimentos de educação e cultura popular do período, ao final de 1962, o MEB se redefine, alinhando-se a

esses movimentos e ampliando sua ação no apoio ao sindicalismo rural, cuja implantação estava sendo iniciada” (FÁVERO, 2004, p.21)

Com o golpe de 1964, os MCP foram extintos. No entanto houve a expansão dessa educação em outros países como, por exemplo, em alguns países da América Latina e da África. Os responsáveis por essa ação educacional de adultos eram os integrantes das MCP, inclusive Paulo Freire.

Então, “a ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113). Sendo assim, o planejamento educacional passa a integrar o PND – Plano Nacional de Desenvolvimento. A educação passa a ser decidida pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República, desconsiderando as ações dos educadores participantes do Ministério da Educação (MEC).

Devido às necessidades de crescimento, previstas no modelo econômico da época, algumas medidas foram tomadas para a formação de mão-de-obra, pois precisavam atender à demanda desta economia. Esta nova educação foi a consequência do acordo MEC/USAID², são elas: Reforma no ensino de 1º e 2º graus (lei 5692/71), na qual contemplava a inicialização ao trabalho no 1º grau e o curso profissionalizante no ensino de 2º grau; A criação do Departamento de Ensino Supletivo (Decreto nº 71.737, de 22/01/1973) no MEC, para fomentar a expansão do ensino supletivo, que pretendia enfatizar a formação da mão-de-obra. Parece-nos que a tentativa era de colocar em prática

² A fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID). Conhecidos como acordos MEC-USAID tinha por objetivo introduzir no Brasil o modelo educacional norte-americano. As medidas impostas pelo acordo MEC-USAID visavam atingir principalmente o ensino superior, pois este tinha um papel estratégico: a formação dos quadros técnico-profissionais brasileiros, alinhando-os com a política norte-americana.

o que Juscelino Kubitschek previu em seu discurso proclamado na abertura do II Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também, e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho, que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação. (1958, p.3, apud FÁVERO, 2004, p.19).

Fez-se necessário regulamentar a Educação de Jovens e Adultos, que tinha como um dos seus objetivos “suprir a escolarização regular, para os adolescentes e adultos que não tenham, seguido ou concluído na idade própria” (Lei 5692, artigo 22, a). Sendo que a própria legislação previa que a estrutura, duração e regime escolar dos cursos supletivos deviam ser realizados de acordo com os educandos a que se destinavam, adequando suas finalidades a elas. E para tanto, segundo Fávero “Os professores teriam preparação especial, seria elaborado material didático adequado, seriam construídas novas escolas, inclusive acopladas com oficinas para iniciação profissional” (2004, p.18).

Durante a década de 70 surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), isto é, “em 1968, foi criado o Mobreal, inicialmente com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso, a rigor restritas à Cruzada

ABC³, e as experiências de alfabetização funcional, tuteladas pela Unesco” (FÁVERO, 2004, p.25). E se expandiu por todo território nacional, diversificando sua atuação de acordo com cada região. Ou seja,

A lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta Lei a propósito de levantamento de recursos (Dec. 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Dec. 61.314/67). (SOARES, 2002, p.56).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL veio para dar uma resposta ao direito à cidadania segundo a concepção do regime militar e foi no ano de 1969, que ele “passou a se configurar como um programa que, por um lado atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114).

Das iniciativas que derivam do Programa de Alfabetização, tivemos também o Programa de Educação Integrada (PEI):

A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiram ao curso de alfabetização. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.115).

O referido Programa era composto por conteúdos condensados. Abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados.

³ “Cruzada de Ação Básica Cristã: programa de caráter conservador, nascido no Recife o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar”, (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114). Segundo os autores, devido às críticas acumuladas que receberam foram se extinguindo dos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Na década de 80, ampliam-se as iniciativas voltadas para programas de educação básica de adultos. “O Mobral foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.116). Em 1986 extingue-se o Mobral e cria-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta era dar autonomia pedagógica a experiências diversificadas. A Fundação Educar foi criada em 1989 e após sua extinção em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prevista na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Título III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI-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).

Sendo que, segundo Soares (2002), já estava previsto desde 1961 a formação de classes especiais para os educandos, maiores que 7 anos, que ingressarem na escola:

A nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 reconhece a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27: “o ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. (SOARES, 2002, p.55).

De acordo com Soares (2002), a LDB de 1996, além de reforçar a antiga Lei, trouxe uma modificação que deve-se ressaltar como positiva para a EJA:

Ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos arts. 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p.12).

Ou seja, a escola não deveria ser mais uma mera repassadora de conteúdos, deveria também estar atenta às necessidades destes educandos, e educar estes cidadãos para a cidadania é responsabilidade da escola, prevista em lei.

As questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Campo Grande serão tratadas no capítulo 3, refere-se, entre outros, aos resultados de alfabetização da experiência da SEMED em Campo Grande no ano de 2003.

1.2 – A PRODUÇÃO DO ANALFABETISMO

Por que o nosso país tem tanta necessidade a cada governo que assume o poder, de criar novas estratégias para acabar com esse “mal”, denominado analfabetismo, que assola os menos favorecidos? Talvez por acreditar que há uma dívida social, com a camada popular, que deve ser sanada. Sendo assim, acreditam que retirar essa população de sua difícil situação sócio-político-econômica passa pela educação. Contudo,

Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela

insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (FÁVERO, 2004, p. 26).

Ou seja, infelizmente a história vem mostrando que programas e projetos ao longo do tempo têm fracassado em sua missão de garantir a todos os cidadãos brasileiros o direito à alfabetização. E quando freqüentar a escola passou a ser um direito de todos, aí era a escola⁴ que não estava preparada para receber os alunos e suas diversidades. E a falta de respeito, a estas diversidades, levou-a a excluir aqueles que não se encaixavam no perfil exigido pela escola. Isto é, a escola não conseguiu e nem está conseguindo ensinar efetivamente a todos os alunos a ler e escrever.

Com base nos discursos das justificativas dos alfabetizadores no Programa Brasil Alfabetizado/2003 da Prefeitura de Campo Grande, conforme descreveremos no capítulo 3, no item 3.7.1, sobre “A análise das justificativas dos alfabetizadores referentes à não alfabetização dos alunos jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado em Campo Grande – MS”, podemos afirmar que os programas/alfabetizadores estão mais preocupados em buscar justificativas para a não alfabetização, do que procurar meios/instrumentos diversificados para tornar a alfabetização eficaz. Para Jaqueline Moll: “Alfabetizar-se é a condição *‘sine qua son’* para permanência no processo de escolarização” (1996, p.34). Esse é um dos motivos pelos quais os educandos abandonam a vida escolar logo nos primeiros anos de freqüência e só retornam, quando retornam, anos mais tarde e, geralmente, por meio de projetos e programas de educação para jovens e

⁴ Lembrando que a escola nunca está dissociada da sociedade, no nosso caso uma sociedade capitalista periférica.

adultos, acreditando que poderão recuperar o tempo “perdido” fora da escola. Estar em uma situação econômica desfavorecida contribui para a crença de que se estivesse estudado supostamente estaria melhor e que essa oportunidade de estudo pode lhe dar de volta o que foi lhe negado no passado.

Quando os alunos jovens e adultos vêm estas suas expectativas frustradas, acabam abandonando novamente a escola, pois essa escola que antigamente não era feita para eles, depois de tantos anos ainda continua a mesma, contribuindo para a evasão escolar e com a reprodução das desigualdades sociais que, ao longo da história, contribuíram para aumentar a produção do analfabetismo, ou seja,

O processo seletivo das classes populares está ligado ao fato de o currículo escolar refletir os interesses das classes dominantes, utilizar o ‘código’ elaborado da classe dominante e incorporar pressupostos ligados às práticas e expectativas das classes dominantes. (MOLL, 1996, p.35).

Então, percebe-se que a escola é feita para educandos que já fazem parte da cultura letrada, na qual o processo de leitura e escrita é experimentado desde cedo e o tempo todo, sendo que a realidade das classes baixas é feita basicamente de atividades do cotidiano (lavar, passar, cozinhar, cuidar dos irmãos menores, vender produtos e serviços, etc.) Estas diferenças entre as classes influenciam e atingem diretamente os educandos. A escola não deveria desvalorizar as culturas e os aprendizados diferentes dos da classe dominante, pois cabe à escola a responsabilidade de valorizar os saberes “não-escolarizados” e manter os educandos nos bancos escolares. Portanto, o controle da evasão depende sim da política escolar. Para Moll (1996), as abordagens psicologista, biologista e culturalista, que serão explicitadas no capítulo 2, são abordagens que vêm ao longo da

história tentar explicar e repassar a responsabilidade do não aprendizado para os próprios alfabetizados e suas respectivas experiências de vida.

A escola está diante de um movimento que pretende levá-la a refletir e agir sobre sua prática didática pedagógica na qual conteúdos, atividades, jogos simbólicos e experiências só são válidos ou tidos como adequados quando comparados a atitudes dos sujeitos das classes média e alta, que desconsideram, portanto, as contribuições que as experiências dos sujeitos das classes populares trazem consigo. E isto tem como consequência o grande número de reprovação, principalmente na 1ª série, dos alunos das classes baixas. Reprovar ou reter um aluno é o mesmo que dar-lhe um atestado de incapacidade, esquecendo-se que muitas vezes este sujeito nunca esteve em situação escolar, nunca pegou em um lápis, não conhece as regras do ler e escrever. No entanto, é comparado e obrigado a desenvolver atividades como se suas experiências fossem iguais aos dos alunos que já têm interação com a leitura e a escrita. Por isso a escola acaba taxando os alunos repetentes como deficientes, desnutridos, sem maturidade, sem coordenação motora. A escola ainda expõe e defende que

O modelo correto, a ser copiado e reproduzido pelos alunos, é o modelo da professora, ou seja, de sua classe social, com seus valores, suas formas de expressão, atitudes, normas, etc. Neste processo, paulatinamente se constrói para as crianças de camadas populares a visão de que tudo que sabem ou pensam, e, por conseguinte o que sabe e pensa seu grupo social, é incorreto e, portanto, precisa ser modificado. (MOLL, 1996, p.50).

Se o aluno se recusa a modificar o que sabe, é visto como mau aluno, indisciplinado e transgressor. A escola consegue excluí-lo e o mesmo por se sentir marginalizado faz o que lhe resta, abandona a escola ou “repete o ano” várias vezes. Isto é

o que nos têm apontado as pesquisas desde 1956, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

*Nos anos 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN (PROFA, 2001, p.9)

1999**	2000**	2001**
70,4%	69,1%	73,8%

**fonte INEP. Nestes anos algumas secretarias continuaram com o sistema de ciclos.

O exame do quadro acima mostra que o fracasso escolar não é um problema só da atualidade. Há muito tempo vem assombrando o ensino: “A crise da educação vem sendo objeto de análise dos educadores brasileiros, que vão buscar os sinalizadores dessa crise, sobretudo naquilo que se convencionou chamar de *fracasso escolar*’ e que se configura nas formas de *evasão e repetência* dos alunos” (KLEIN, 1997, p.17). Um dos fatores que contribui para que estes índices não baixem significamente, segundo a autora citada, é que hoje apesar da maioria dos educadores terem um discurso progressista, sua prática continua sendo de décadas atrás, na qual o professor é detentor de todo conhecimento e responsável por fazer com que seus alunos “aprendam” tudo que este tem para lhes transmitir durante um determinado período de tempo. A individualidade e o ritmo de cada um não é respeitado, pois se têm um cronograma e um currículo a cumprir. De acordo com Klein:

Partindo do pressuposto que os índices de reprovação e repetência são mais significativos entre alunos das chamadas “classes populares”,[...] existe uma incompetência técnica um despreparo do professor para ensinar um aluno que apresenta características *sócio-culturais* decorrentes da sua condição de classe – a classe trabalhadora – e, mais do que isso, de segmentos acentuadamente pobres dessa classe. Segundo ainda, essas análises, esses alunos – que constituem a grande maioria da população escolar – não corresponderiam às características que constituem o “modelo” de aluno para o qual se organiza a escola pública brasileira, desde as suas origens. (KLEIN, 1997, p. 19).

Infelizmente também o adulto que se vê despreparado diante dos desafios e exigências propostas pelo alfabetizador, acaba abandonando a escola, contribuindo para o aumento do fracasso. Ao contrário do que defendem as abordagens psicologista, biologista e culturalista (MOLL, 1996), o fracasso não deveria ser atribuído apenas ao sujeito individualmente e sim a todo o processo no qual o grupo está submetido. Para não assumir esse fracasso é que alfabetizadores buscam justificativas de insucesso nas características individuais dos sujeitos, ou seja, utilizam as abordagens citadas neste texto como verdades, para que a responsabilidade da não aprendizagem seja toda do aluno. Abre-se mão de sonhos e convicções porque acabam influenciados pelos que se utilizam do poder da cultura letrada para dominar aqueles que não tiveram acesso à leitura e à escrita. Sendo assim, basta saber ler e escrever para ajudar os “coitadinhos”, isto é,

Desde esse momento, configura-se também o “voluntariado”, tanto para as ações de apoio e coordenação, como para as ações didáticas propriamente ditas. Encontramos referência aos quadros do “magistério noturno”, em algumas cidades, mas o voluntarismo se expande nas ações escolares como nas ações ditas “comunitárias”. Esse modo de atuação na educação de jovens e adultos perpassa os anos 1960. Mesmo nas formas atuais, a contratação e os pagamentos são meramente simbólicos, criando quadros docentes mal preparados que atuam em escolas mal-equipadas e com material didático quase sempre inadequado. (FÁVERO, 2004, p. 16).

Cabe lembrar que a educação de jovens e adultos passou por anos de descaso do poder público. Contudo a população analfabeta das camadas populares lançou mão de

uma política voluntária⁵ a fim de desenvolver atitudes solidárias, ou seja, mobilizou a sociedade civil para que seus elementos voluntariamente se comprometessem a “doar seu tempo” em prol dos menos favorecidos. Diante desse quadro de movimentos populares, não governamentais, podemos dizer que a Assembléia Nacional Constituinte contribuiu quando contemplou na Constituição de 1988, a educação obrigatória e gratuita para todos: “nenhum feito do terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.120).

Haddad e Di Pierro (2000) se aproximam do pensamento de Moll (1996) quando dizem que a escola não estava preparada para receber a camada popular porque esta é feita para atender aos interesses das classes pertencentes à cultura letrada. Juntamente com a conquista prevista na Constituição de 1988, deveria ter sido desenvolvido também uma reformulação nos métodos do ensino e da aprendizagem e principalmente no currículo do ensino fundamental, pois o choque cultural entre as classes populares e conteúdos escolares é inevitável e devido as aprendizagens apresentarem-se não significativas acabam transformando a escola em uma grande máquina reprodutora de “fracassados” e “repetentes”. Sem essa reformulação do ensino o resultado não poderia ser diferente, ou seja,

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem

⁵ Na década de 60 o voluntariado tinha um caráter crítico e de conscientização. Hoje o próprio Estado promove o voluntariado como forma de se desresponsabilizar pela educação.

lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125-126).

De acordo com nossa experiência junto a comunidades menos favorecidas, mais especificamente nas salas de EJA – Educação de Jovens e Adultos, percebemos que estes alunos não se iludem com a hipótese de melhorar sua condição financeira por meio dos estudos. Esses sujeitos buscam na alfabetização e na educação, melhorar a qualidade de vida, a fim de serem aceitos e incluídos no mundo alfabetizado. Para eles é mais importante obter conhecimentos para realizarem atividades simples do dia-a-dia (anotar recados, pegar ônibus, fazer lista de compras, etc.), manterem seu emprego e para não serem enganados por aqueles que abusam da inocência dos não alfabetizados do que apenas “estudar para ganhar mais”, pois a realidade aponta para um mercado muito competitivo na qual só a escolarização não é garantia de sucesso profissional. Por isso traçam os seus objetivos em curto prazo por necessidade imediata de profissionalizar-se para sobreviver de seu trabalho.

O fracasso e o sucesso escolar, além dessas questões de ordem didático-pedagógica e expectativas depositadas nos alunos deve-se também ao fator econômico como já foi citado por Moll (1996). E a produção de analfabetos ao invés de se erradicar vem aumentando só que além de analfabetos absolutos, temos também os analfabetos funcionais, produzidos pela escola que antes não tinha vagas para os pobres e hoje tem, mas o ensino precário e a exclusão dos alunos que não aprendem (na visão escolar), aumentam o número de analfabetos funcionais que Haddad e Di Pierro esclarecem:

Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126).

A preocupação com a erradicação do analfabetismo tem razão de ser, pois o aumento de pessoas com escolaridade mínima é um fato real. Se antes a preocupação era somente com os analfabetos absolutos hoje a expansão dos analfabetos funcionais faz com que os esforços educacionais objetivem atender a esses dois tipos de situação. Haddad e Di Pierro afirmam que:

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende à aquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. (2000, p.126).

Temos ainda outra preocupação quando os analfabetos funcionais retornam à escola na série na qual pararam e não conseguem acompanhar o trabalho desenvolvido pela EJA e a escola por sua vez tenta suprir essa deficiência, ensinando estes sujeitos a ler e escrever com competência, sendo assim,

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturam para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.127).

Infelizmente a educação de jovens e adultos ainda é vista pelo poder público como uma modalidade de ensino que deve ser trabalhada à parte, uma “doença” que deve ser curada com a ajuda e o apoio de toda sociedade, ou seja,

[...] o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

Enquanto houver este descaso no olhar do poder público que não assume seu papel como protagonista da erradicação do analfabetismo que sempre conta e repassa a responsabilidade para toda a sociedade, intimando-a a sanar a dívida social que ela contraiu ao produzir cada vez mais analfabetos, a Educação de Jovens e Adultos dificilmente alcançará seu objetivo de alfabetização. Os esforços de parceria via projeto e/ou programas temporários e o pouco recurso financeiro que vêm sendo destinado à escolarização dos jovens e adultos tem contribuído para o insucesso e o aumento da produção do analfabetismo no Brasil.

A solução poderia vir do exemplo de outros países, conforme afirma Haddad e Di Pierro (2000). Há países que adotam a educação continuada ao longo da vida. Existe

Um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos à escolaridade básica vem sendo observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.128).

É preciso encontrar qual a melhor estratégia para reverter essa situação do crescimento de analfabetos, quais as práticas pedagógicas e quais os currículos são mais adequados, para nossa realidade.

Reafirmamos com Fávero (2004), que a partir do momento que se subestima uma camada da população traça-se um destino que muitas vezes poderia ser modificado sem ter que passar por processos dolorosos de luta pelos direitos e pelo valor que cada cidadão tem, pois

A leitura dos artigos e relatórios da época (1947 – a união lança um plano nacional a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA), revela uma definição preconceituosa do analfabeto, principalmente das áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior, etc. A referência evidente era a cidade, a sociedade que se industrializava; a cultura popular se restringia à divulgação da cultura considerada erudita às populações pobres e marginalizadas. (FÁVERO, 2004, p.15).

Este preconceito, de que quanto mais pobre e afastado da civilização, vida urbana, menos capacidade para aprender o indivíduo tem, contribuiu de forma negativa na alfabetização de jovens e adultos, porque a idéia de que esses alunos jovens e adultos fazem de si mesmos possivelmente está relacionado com as afirmações que ouviram a vida inteira. E torna-se mais difícil reverter esse quadro de baixa auto-estima e descrédito em si mesmo, devido às suas tristes histórias de fracasso que acreditam ser a confirmação do que se esperavam deles: “Pobre e rural não poderia dar grande coisa”.

Temos indivíduos que só contam com a compaixão das campanhas e programas que foram criados para “ajudá-los”, com o intuito de contribuir para um mundo melhor. O voluntariado doa seu tempo para construir um mundo mais justo. Será mesmo? A saúde também está um caos e pessoas morrem por falta de atendimento, é o que ouvimos

nos noticiários quase todos os dias. Entretanto não vemos grupos de pessoas querendo agir como médicos ou enfermeiros, porque um leigo pode levar a pessoa enferma à morte. Mas quando se “tenta” alfabetizar não se pensa nos problemas que podem ser causados na vida dessas pessoas. Trabalha-se com expectativas, com objetivos e quando os alunos não os alcançam culpa-se o próprio aluno responsabilizando-o pela não aprendizagem, podendo comprometer todos os outros passos que o indivíduo daria a fim de viver melhor. Será que uma alfabetização frustrada também não mata? É possível que o indivíduo morra aos poucos, vivendo anos acreditando na sua incapacidade e simplesmente ir “levando” a vida. O objetivo deste pensamento não é condenar todo e qualquer tipo de trabalho desenvolvido fora das escolas, mas: “É radicalmente diferente, todavia, a incorporação de profissionais e estudantes nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960, por forte motivação ideológica e decidido compromisso público” (FÁVERO, 2004, p.16-17). Isto é, os envolvidos letrados lutavam organizados, acreditavam que a mudança político-social e econômica era possível desde que se desenvolvesse uma educação em massa. E ainda:

Não é mais possível fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO, 2004, p.27).

Segundo Fávero (2004), um comprometimento com a educação de jovens e adultos é um ato cujo caráter é urgente. Colocar o aluno em processo de alfabetização e “abandoná-lo” é muito cômodo. O grande desafio é propiciar a continuidade na

escolarização, pois dessa forma se estará mais próximo de garantir o direito à educação de todos os cidadãos previstos na Carta Magna do Brasil.

1.3 – A FORMAÇÃO DOCENTE

1.3.1 – FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Trazemos neste capítulo uma reflexão sobre formação docente, porque o Programa Brasil Alfabetizado/2003 ofereceu um curso de capacitação para alfabetizadores e por supormos que há uma estreita relação entre a formação dos professores e os resultados que estes obtém em sua prática de sala de aula.

Segundo Garcia (1999) o conceito de formação geralmente está associado a uma atividade.

Assim, a formação pode ser entendida **como função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (GARCIA, 1999, p.19).

Então, a formação deve ser elaborada e executada considerando a articulação entre os fatores externos e internos que constituem o sujeito que aprende. A fim de atravessar a barreira entre o que já sabemos e o que devemos aprender, ou ainda “o que, como e quem” o curso de formação quer capacitar, podemos nos apoiar na definição da

teoria de Ausubel definida por Moreira (1999) sobre a aprendizagem, que para ele só ocorre se for significativa:

Aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor*, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos* ou *proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento da informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. (MOREIRA, 1999, p.153).

Ou seja, a aquisição de novos conceitos depende primordialmente da existência de subsunçores para ancorar os novos conhecimentos. Chamamos de subsunçores “conceitos ou proposições claros, estáveis, diferenciados, especificamente relevantes – na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1997, p.36).

Os novos conhecimentos se tornarão aprendidos se forem armazenados em suas estruturas cognitivas, se forem ancorados aos seus pré-conceitos. Isto é, “a educação como construção humana está institucionalmente simbolizada. Atribuir-lhe significado e sentido implica imprimir-lhe as marcas do contexto no qual o sujeito se insere e com o qual se identifica”, (LENZI, 2005, p.5).

Sendo assim, quais conhecimentos são necessários para “formar” um alfabetizador? Parte-se do pressuposto de que os formadores de alfabetizadores estabelecem o que estes precisam para realizarem seu trabalho, a metodologia e o conteúdo a ser desenvolvido no processo de execução do mesmo, de acordo com a proposta do projeto ou nesta pesquisa do programa de alfabetização. No discurso sobre a formação

fala-se muito na questão de levar em conta a realidade e os saberes do aluno. Entretanto, verificamos que na formação de alfabetizadores os saberes destes são muitas vezes deixados de lado, pois na proposta do Programa já vem como o mesmo deve ser desenvolvido. No caso deste Programa podemos verificar conforme, o anexo 3, que as orientações gerais para a capacitação de alfabetizadores apontam conteúdos dentro de uma proposta construtivista. Os alfabetizadores não têm a opção de utilizar outra abordagem para alfabetizar. Estarão os formadores e os formados preparados para desenvolverem uma formação crítica? O que observamos é que “os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos” (IMBERNÓN, 2002, p.105). A contradição se estabelece justamente porque fala-se de um ensino e aprendizagem participativos, mas não se desenvolve uma formação democrática.

O processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem. (PACHECO e FLORES, 1999, p.46).

Isto é, o processo de aprender a ensinar está diretamente ligado ao contexto no qual o formando está inserido. Não se pode pensar que apenas repassar conhecimentos e exemplos práticos de situações alfabetizadoras de sucesso, será suficiente para que os indivíduos tomem esse aprendizado como modelo a ser seguido, pois os sujeitos aprendizes e a realidade na qual fazem parte, por mais parecidas que possam parecer são distintas entre si, suas particularidades são essenciais para o bom desenvolvimento do

trabalho proposto. E cabe nesta formação levar os alfabetizadores a reconhecer o meio em que estão trabalhando e qual a melhor forma para aplicar o novo conhecimento.

Ressaltamos que neste trabalho são abordados também professores com formação acadêmica, e neste sentido partimos do pressuposto que “as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (GARCIA, 1999, p.81). Entretanto atingir a meta nestas dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências não garante ao sujeito uma utilização adequada quando se depara com situações inesperadas, que não foram citadas no curso de formação. Além de adquirir destrezas e habilidades tem que haver disposição para aplicá-las, conforme nos diz Garcia (1999), “as disposições são tendências para agir que não devem ser confundidas com as destrezas ou habilidades. Pode acontecer que um professor domine uma destreza, mas que não tenha disposição para utilizar” (GARCIA, 1999, p.81). O referido autor nos dá alguns exemplos da não disposição: não compreender os problemas dos alunos, não conseguir utilizar métodos e modelos diversificados de ensino, não interpretar as perspectivas de outros, etc.

A formação dos alfabetizadores implica em utilizar os conhecimentos para se atingir o objetivo maior que é alfabetizar seus alunos, como afirma Garcia (1999), conhecimento é o *saber pedagógico, o saber fazer e saber por que*, necessários para conseguir articular teoria e prática e obter resultados satisfatórios em diferentes situações de ensino, pois os professores “em formação de um *saber-fazer* prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitem aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino” (GARCIA, 1999, p.84). Então, a fundamentação teórica está ligada ao *saber-fazer*, o

conhecimento só terá utilidade a partir do momento em que os alfabetizadores tiverem a consciência e a disposição de utilizá-los em seu trabalho a fim de aperfeiçoar e/ou modificar o que precisa ser melhorado. A propósito do uso adequado dos conhecimentos, Garcia (1999) esclarece,

O conhecimento dos professores tem de ser diferente, dado que deve ser explícito, autoconsciente. [...] o conhecimento disciplinar do professor é diferente na medida em que é um conhecimento para ser ensinado, o que obriga a que se organizem não apenas em função da própria estrutura disciplinar, mas pensando nos alunos a quem se dirigem. [...]trata-se de formar os professores para que possuam um conhecimento didático do conteúdo a ensinar. (GARCIA, 1999, p.88)

Sendo assim, cabe salientar que, além de saber “o que” ensinar deve-se saber “como” ensinar, pois adquirir conhecimentos e continuar sua prática como se nada tivesse acontecido, ou utilizar o conhecimento apenas para fazer bons discursos, compromete o objetivo de utilizar a formação como uma aliada para melhorar a qualidade da *práxis* alfabetizadora, isto é, precisa-se fazer a “combinação adequada entre conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (GARCIA, 1999, p.88).

Portanto, o “como” ensinar não depende só do conhecimento do conteúdo, principalmente quando falamos em alfabetização de jovens e adultos. É primordial que o professor alfabetizador conheça onde seus alunos moram, trabalham e se relacionam socialmente, de acordo com Freire:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos seus educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética,

epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2005 b, p.47).

O contato com o mundo dos educandos aumenta a possibilidade de articular adequadamente o conteúdo com a prática, pois deve-se levar em conta a comunidade alfabetizadora em suas diferentes dimensões: cultural, social, econômica, religiosa, etc. Ou seja, tem-se a “necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça, mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade, etc.” (GARCIA, 1999, p.92).

Segundo Garcia (1999) somente possuir conhecimentos, em diferentes dimensões, não basta: “além de conhecimentos, os docentes têm de possuir **competências**, habilidades, tanto de conduta como cognitivas” (GARCIA, 1999, p.93). Ou seja, o professor alfabetizador deve ter a capacidade de avaliar seus alunos levando em conta todo o contexto no qual fazem parte, problematizar situações, estimular seus alunos como cidadãos, resolver conflitos de ordem didática e de relacionamento, analisar o contexto antes de tomar a melhor atitude, etc. Então,

ser um educador que medie palavras, significados do e no mundo, passa necessariamente pelo reconhecimento e pela apropriação da condição de sujeito que, por estar em relação nas diferentes e diversas instâncias sociais, compartilha universos de significados. Nesse sentido, os significados atribuídos na esfera social na qual valores de diferentes orientações se entrecruzam num movimento intenso de troca entre sujeitos em suas coletividades, possibilitam outras tantas produções, ampliações e apropriações de sentidos e significados que, ao serem tomados como construídos historicamente, trazem em si a necessidade de intercâmbio. (LENZI, 2005, p.8).

E ainda, faz-se necessário que o professor alfabetizador “tome consciência de si mesmo, das suas origens e preconceitos culturais e sociais” (GARCIA, 1999, p.94) e compreenda “que a tolerância e a flexibilidade perante a diferença de gênero, raça, idioma, etc., devem ser uma norma habitual de comportamento na aula” (GARCIA, 1999, p.94).

E é no curso de formação que os professores alfabetizadores poderão encontrar o caminho para desenvolver atitudes flexíveis e tolerantes perante as diferenças culturais existentes em sua rotina de sala de aula, pois para Freire:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (2005b, p.23).

Por isso a responsabilidade dos formadores não pode ser minimizada. Trazer qualidade para a estrutura do curso de formação deve ser uma das prioridades para que se dividam as “responsabilidades” do complexo ato de pôr em prática o que se aprendeu nos cursos de formação, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”, (NÓVOA, 1992, p. 26). O curso de formação tem que instrumentalizar quem ensina, com reflexões e ações em relação à comunidade escolar que atua, a fim de conhecer e contribuir para a valorização pessoal de quem aprende, e do grupo no qual faz parte, pois “os saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação”, (CASTILHO, 2005, p.11).

Portanto, segundo Garcia (1999), falar em qualidade profissional de um programa de formação tem a ver como é que os formadores relacionam os conteúdos abordados com a prática de ensino: “Trata-se, pois de analisar em que medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino”, (GARCIA, 1999, p.107). Ou seja, selecionar conteúdos sem ter o cuidado de verificar como o mesmo pode ser abordado em diferentes situações de ensino, pode criar uma falta de credibilidade na importância do mesmo e sem acreditar que o mesmo pode ser relevante, terá sido mera perda de tempo esse processo de formação que os alfabetizadores participaram, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2005b, p.68). Assim, o alfabetizador deve ir fazendo a articulação entre a teoria que norteia a sua formação e a prática pedagógica a fim de se concretizar o aprendizado.

Segundo Soares “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (2002, p. 115). Jovens e adultos precisam que seus conhecimentos sejam adquiridos de forma significativa. Neste sentido trazemos Freire (1987b) que vê na infantilização uma estratégia de opressão: “as massas querem participar mais da sociedade. As elites acham isto um absurdo [...] atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças” (ibid, p.37) e reafirma, conforme já apontamos anteriormente, que o aluno precisa ter *voz* para

dizer como ele *lê* o mundo, ou seja, é necessário promover o diálogo⁶ entre alfabetizador e alunos para construir aprendizagens significativas, capazes de transformar a realidade em que vivem.

1.3.2 – FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NÃO TITULADOS

Para se alfabetizar jovens e adultos basta ser uma pessoa alfabetizada? A alfabetização, ou melhor, a educação escolarizada tem como princípio ser discutida e realizada por professores titulados que, presume-se possuem um conhecimento prévio sobre o ensino e a aprendizagem. A partir das análises e reflexões de algumas vertentes, que fazem parte do complexo ato de alfabetizar, pode-se desenvolver um trabalho sistematizado de letramento⁷, mas isto não quer dizer que devemos olhar a alfabetização somente pelo prisma do letramento, pois segundo Soares (2003) não podemos dissociar alfabetização de letramento. Segundo a autora, tanto as crianças como os adultos analfabetos passam pelos dois processos (alfabetização e letramento) simultaneamente, um depende do outro, isto é o que reafirma Mortatti: “[...] não há total desvinculação entre letramento e alfabetização (escolar). Embora se trate de processos distintos, não se pode

⁶ “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 1987a, p.107).

⁷ Letramento “[...] é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”, (SOARES, apud MORTATTI, 2004, p.104).

desconsiderar a relação de interdependência e indissociabilidade que se estabelece entre ambos”, (2004, p.108).

Ou seja, conforme já afirmamos anteriormente, não basta que o educador ensine o educando apenas a decodificar letras, palavras e textos, mas também que faça uso adequado e freqüente da leitura e da escrita, a fim de atender suas necessidades em todas as suas particularidades, de forma abrangente na qual o ato de alfabetizar seja um ato político democrático e o jovem e/ou adulto alfabetizando seja visto como um agente ativo, construtor de sua própria história dentro do universo alfabetizado, para que possa ler e interpretar o mundo por outro prisma, o de sujeito alfabetizado. Entendemos que se esse novo caminho alfabetizado, for traçado embasado por profissionais titulados, os equívocos e os fracassos nessa modalidade de ensino tendem a ser menores, devido às constantes preocupações destes na busca de soluções de problemas dentro deste segmento de ensino.

Entretanto, no Brasil o Ensino Fundamental ainda não foi universalizado e a dívida social para com todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria faz com que programas de alfabetização de jovens e adultos surjam com a esperança de sanar essa dívida que a sociedade tem com esses indivíduos não alfabetizados.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a [escola] e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (SOARES, 2002, p.32).

No entanto, apenas ensinar a ler e escrever não é suficiente para os alfabetizadores das classes populares, pois estes são geralmente colaboradores das diversas

áreas profissionais. O que o habilita para esse trabalho é o seu engajamento com o projeto de vida dos alfabetizandos; mas a tarefa de alfabetizar exige mais, exige o desenvolvimento de um saber que vai além desse engajamento, um saber que se desenvolve mais especificamente na prática de “sala de aula”, (BEZERRA,1985, p.60).

Então a alfabetização de jovens e adultos muitas vezes é realizada no meio de muitas atividades, pois o ler e escrever no atual meio sócio-político é imprescindível também na concepção dos não alfabetizados e “ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”, (CURY, 2002, p.32).

A formação de alfabetizadores que não são da área de educação é um desafio constante para os formadores destes, pois precisam “capacitar” os alfabetizadores com procedimentos educacionais próprios para atender a necessidade dos alunos da comunidade a ser alfabetizada. Fala-se muito “que as pedagogias são freirianas e os métodos se baseiam em Paulo Freire. Há muito que rever nisso, para não comprometer nome tão respeitável: a proposta desde sua concepção até como é instrumentalizada, assim como os recursos disponíveis”, (FÁVERO, 2004, p.27). Mais uma vez retoma-se a questão de que o discurso de formação de alfabetizadores deve ser coerente com a prática do mesmo.

A questão é: participar de uma formação de alfabetizadores é suficiente para que alfabetizadores não titulados sejam capazes de alfabetizar? Cabe salientar que o alfabetizador não titulado vem realizando a alfabetização da mesma forma que foi alfabetizado, pois ele geralmente tem internalizado o método tradicional de ensino, e acredita mais no que viu e viveu do que nas “suposições”, “hipóteses”, “falatórios” que os formadores apresentam e sustentam como mais adequado. E diante disso fica

secundarizado que: “O papel do educador é pensar formas de intervir e transformar a realidade, problematizando-a, dialogando com o educando. [...] Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada” (PULICE, 2004, p.140).

O Programa Brasil Alfabetizado/2003⁸ compreendeu que desenvolver um programa de capacitação para alfabetizadores não titulados de jovens e adultos é só um ponto de partida. É necessário que os alfabetizadores tenham encontros sistemáticos ao longo do processo para resolverem as questões pedagógicas, refletirem sobre sua prática alfabetizadora e quais avanços a mesma vem tendo junto aos alfabetizandos.

O alfabetizador não titulado teria condições de repensar sua prática? Será que suas provocações e intervenções têm ou não sido adequadas? Ao invés de dizerem que têm alunos com problemas, se questionarem: “O que eu não fiz, ou fiz mal, para que tal ou tais alunos não estejam avançando?”. De acordo com Grossi (1993), todos os alunos são capazes de aprender, mas é necessário que os professores alfabetizadores os agraciem com provocações inteligentes e oportunas. Os procedimentos são atos de leitura e de escrita e a melhor maneira para que ocorra a aprendizagem é por meio da didática da provocação, dos questionamentos, da problematização. O aluno precisa de desafios para superar e aumentar seu conhecimento.

E ninguém aprende sem ser provocado. Essa é a função do professor. O bom professor é aquele que sabe provocar bem, na hora certa, de maneira adequada, e é capaz de acelerar o ritmo da aprendizagem fazendo isso. Neste sentido “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à

⁸ A formação desse programa será discutida no próximo capítulo.

aventura do espírito [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”, (FREIRE, 2005b, p.69). Porém, não é isso que vem acontecendo nos programas de alfabetização e sim “um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal malpreparado e malpago, insuficientemente assessorado”, (FÁVERO, 2004, p.27).

Nas últimas décadas, segundo Soares (2003a), o professor de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais o ponto essencial nas práticas educacionais e nas discussões sobre as teorias que norteiam a EJA. A LDB 5692/71 “explicitou em um artigo a necessidade de preparação do professor tendo em vista as especificidades de se trabalhar com adultos” (ibid, p.129). Podemos concluir que esta lei não foi suficiente para que o quadro se revertesse e que realmente antes de trabalhar com jovens e adultos o profissional se preparasse. E mais uma vez, após quase duas décadas, a “LDB, Lei 9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”, (ibid, p.130). A formação dos profissionais da EJA é uma preocupação que está contemplada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, prevê ainda que as instituições formadoras devem “oferecer esta habilidade em seus processos seletivos”, (apud SOARES, 2003a, p.130). As Diretrizes Curriculares para a EJA acrescentam ainda que a realidade desta não pode ser desconsiderada dentro dos cursos ligados às habilidades de ensino e que devem consolidar uma formação integrada com as secretarias de educação e os programas que atendem esses alunos. Infelizmente, o que encontramos atualmente é “a ausência de políticas específicas para a formação, inicial e em serviço, do professor que atuará com esse tipo de população”, (ibid, p.131). Segundo

Soares (2003a) pouco se conhece dos processos formativos oferecidos para aqueles que atuam na EJA.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar como é possível abolir o analfabetismo no Brasil – ainda que esta resposta não esteja restrita tão somente a relação professor e aluno – com profissionais despreparados ou sem titulação?

CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para nos possibilitar a análise dos dados coletados nesta pesquisa, entendemos que é necessário primeiramente abordarmos as teorias que trazem concepções metodológicas sobre alfabetização. Neste sentido, é desnecessário lembrar que elementos da história da educação brasileira mais uma vez estarão presentes neste trabalho, não no sentido de apresentarmos etapas estanques, mas de continuarmos refletindo sobre os avanços e retrocessos ao longo de nossa história.

2.1 – AS ABORDAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

2.1.1 – ALFABETIZAÇÃO TRADICIONAL: INFLUÊNCIAS E CRÍTICAS

Na concepção teórico-metodológica tradicional o aluno é passivo, não tem liberdade individual de escolha e autonomia. Isto é, “O ensino em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é

externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”, (MIZUKAMI, 1986, p.8).

A escola tradicional, segundo Klein, “prima por fragmentar o real, quer fragmentando o conteúdo ministrado, quer tomando aspectos isolados do próprio aluno”, (1997, p.40). A história nos apresenta que a prática da escola tradicional quanto à alfabetização no Brasil, até meados do século XVIII, tinha o processo do ensino e da aprendizagem organizado por meio do método alfabético, no qual o professor apresentava aos alunos primeiro as letras, sua grafia e seu som e os educandos deveriam memorizá-los.

Depois ensinava-lhes as sílabas que eram organizadas em famílias silábicas seguindo a ordem alfabética (ba, be, bi, bo, bu; ca, co, cu; da, de, di... etc.). Portanto, as letras não deveriam ser pronunciadas isoladamente, apareciam geralmente em pares ou trios a fim de compor palavras. Somente após dominarem a composição e o som das sílabas é que os alunos passavam a formar palavras e das palavras formadas, frases e, estas frases unidas, poderiam compor um “texto”. Com as palavras que já sabia grafar corretamente. Mas o alfabetizador, diante do ensino da produção de texto, não estava atento ao fato de que “ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade”, (MIZUKAMI, 1986, p.14). Este “texto” era geralmente fragmentado e sem significado para o produtor, cujo objetivo principal era grafar corretamente as palavras. Sendo assim,

a abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. (MIZUKAMI, 1986, p.11).

O que determina se o ensino faz parte desta ou daquela abordagem é a prática pedagógica em sala de aula e não o discurso que o professor faz a respeito de sua *práxis*. Em uma concepção tradicional o professor

se dirige a um aluno abstrato, ideal, cujo modelo é a criança ou jovem oriundo da classe dominante, distante, portanto do aluno concreto que frequenta a escola pública brasileira, cuja clientela é, basicamente, formada por alunos ligados à classe trabalhadora. (KLEIN, 1997, p.40).

A partir do decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878 feito por Leôncio de Carvalho criando os cursos noturnos, destinados especialmente aos alunos trabalhadores, nos quais os conteúdos e metodologias deveriam ser as mesmas do diurno, é possível dizer segundo Freire (1993) que nessa época se ensinavam crianças, jovens e adultos do mesmo modo. Embora as cartilhas e metodologias tivessem sido preparadas para ensinar crianças, ambas eram utilizadas no ensino de jovens e adultos também, tornando assim a alfabetização infantilizada e distante da função social que a leitura e a escrita deveriam desenvolver. “Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”, (MIZUKAMI, 1986, p.14). Isto é, não se leva em conta que o sujeito, como ser histórico, é responsável pela construção de sua história “o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele”, (FREIRE, 2005a, p.17). Utilizar-se de *conhecimento pronto e acabado* é inadequado, quando se busca formar cidadãos, ou seja, alunos críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres. Assim,

No ensino tradicional, segundo constata a crítica, o professor ministra um *conhecimento pronto e acabado*, ignorando, desta forma, o próprio movimento da realidade, de modo que esse conteúdo, desvinculado da realidade, é mera abstração. A escola está, portanto, veiculando um conteúdo a-histórico. A superação deste procedimento é proposta, hoje, na forma de negação das ‘verdades consagradas’, e no exercício pelo aluno, de um permanente questionamento, na *substituição de uma ‘consciência ingênua’ por uma ‘consciência crítica’*. (KLEIN, 1997, p.40).

E ainda, na escola tradicional exigia-se que o aluno fosse um sujeito passivo, sendo usado como um depósito de conhecimentos. É o que Paulo Freire chama de *educação bancária* “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, (FREIRE, 1983, p.66). Não há comunicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1983, p.66).

O professor assume o papel de detentor absoluto do saber, e o aluno o de desprovido de conhecimento. Para Klein, “A escola tradicional peca, ainda, segundo essas análises, por relegar o aluno a uma atitude passiva, atribuindo exclusivamente ao professor a ação pedagógica”, (1997, p.40). O alfabetizador perante seus alunos é o detentor do saber e cabe a ele decidir o que, como, quando e quem ensinar.

2.1.2 – ABORDAGEM COMPORTAMENTAL

Essa abordagem surge com o objetivo de reformular a escola tradicional, “transmissora de conhecimento” abstrato, enciclopédico, conforme descrevemos no item

anterior. Soares (2002) afirma que a escola, a partir da década de 1930, buscava formar pessoas para o trabalho, pois fazia-se urgente a formação de mão-de-obra devido às modificações, principalmente, no setor econômico do nosso país, isto é, educar formando para o trabalho. De acordo com Mizukami:

Tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. Essa abordagem se baseia, no entanto, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço. (1986, p.36).

Esta afirmação vai ao encontro do que propunha o MOBREAL, já mencionado no primeiro capítulo, no qual o aluno jovem e adulto analfabeto era visto como alguém que precisava se inserir na sociedade como sujeito produtivo e a alfabetização, visando à preparação para o mercado de trabalho, era o caminho mais curto para a inclusão.

Havia uma ânsia de querer alfabetizar a todos, pois se tratava de uma “vergonha nacional” um número tão elevado de analfabetos no Brasil. Criaram-se inúmeros programas, pois consideravam que a educação de adultos deveria estar baseada na “[...] experiência ou experimentação planejada como a base do conhecimento[...] é o resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 1986, p.19). Também nesta abordagem, o sujeito apenas recebia algo que já pertencia ao mundo externo, ou seja, um conhecimento existente que bastaria um pouco de esforço e boa vontade para se apropriar dele. Segundo esta abordagem “o ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas” (ibid, p.21). Após identificar os elementos específicos que caracterizam o comportamento

dos alunos o professor pode “ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões” (ibid, p.21). “Treinar” os jovens e adultos para exercer qualquer tipo de trabalho era só uma questão de tempo e de um “bom” professor.

Ainda segundo Mizukami (1986), quando a escola toma consciência do poder que ela tem nas mãos o ensino se torna diferente, “muitos se negam a admitir tal poder. Um problema de natureza epistemológica, no entanto persiste: o de se saber, exatamente, o que se quer ensinar”, (ibid, p.27). Nesta abordagem o conhecimento tem a função de modificar o comportamento do indivíduo.

2.1.3 – ABORDAGEM COGNITIVISTA

Para a abordagem cognitivista o esquema de assimilação é uma estrutura interna que incorpora o que vem de fora. Só se incorpora o conhecimento que faz sentido para o sujeito: “a memória é operativa, ou seja, não é apenas um depósito de lembranças, mas modifica as lembranças, de acordo com o nível de desenvolvimento mental do indivíduo”, (MIZUKAMI, 1986, p.84). Cabe ao alfabetizador considerar como ponto de partida a resposta da questão: como um aluno jovem ou adulto aprende?

Ao falar sobre aprendizagem Piaget (1971) abre uma discussão discordando que o conhecimento (como contemporaneamente pregava o behaviorismo) seja um acúmulo de aprendizagens, pois para ele “conhecimento não é uma cópia da realidade (...) conhecer é modificar, transformar o objeto e entender o processo dessa transformação, é como uma consequência, compreender a maneira como o objeto foi construído”, (ibid,

p.2). Ou seja, quando se tenta alfabetizar apenas por associação do novo conhecimento com os objetos que os alunos já conhecem, agregando-os sem transformá-los ou modificá-los, não podemos dizer, segundo Piaget (1971), que houve assimilação deste novo conhecimento. Este teórico define assimilação como “a integração de qualquer tipo de realidade numa estrutura, e é esta assimilação que me parece ser fundamental na aprendizagem e parece-me ser fundamental do ponto da vista das aplicações didáticas e pedagógicas”, (ibid, p.17).

Portanto, Piaget coloca o indivíduo como um ser atuante na sua aprendizagem: “aprendizagem é possível somente quando há uma assimilação ativa” (ibid, p.17). Quando dizemos que o aluno é o sujeito ativo de sua aprendizagem, queremos indicar que é dele o movimento de “ressignificar” o mundo. O referido teórico ainda coloca: “classicamente, a aprendizagem é baseada no esquema estímulo-resposta. Acho que este esquema, enquanto não digo ser falso, é de qualquer modo inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva”, (PIAGET, 1971, p.12), pois o estímulo que se dá para que o sujeito assimile e responda determinado assunto só funciona a partir do momento em que o sujeito tenha condição de responder a este estímulo. Isto é, a possibilidade da resposta já está dada antes do estímulo.

Após a assimilação o sujeito equilibra e acomoda, esse novo conhecimento, “combinando os fatores de ação exterior (reforços externos, etc.) com fatores de organização que seriam ao mesmo tempo internos e não hereditários”, (PIAGET e GRÉCO, 1975, p.36). Sintetizando essas idéias, Mizukami (1986) afirma,

consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações

sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações processá-las. (p.59).

Segundo Piaget (1975) aprendizagem é mudança de conhecimento. A mente elabora o conhecimento e há mudança na capacidade de conhecer. Todos partem de um pressuposto indo do conhecimento simples para o mais complexo. “O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc”, (MIZUKAMI, 1986, p.76). O raciocínio se desenvolve gradativamente e a inteligência é uma característica construída no ser humano, segundo esta abordagem, é de uma natureza de adaptação. Classificar, ordenar e seriar é da capacidade humana, independente da sua cultura: “O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processo e não em produtos de aprendizagem” (ibid, p.76).

Enfim, do ponto de vista da abordagem cognitivista

o objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. (MIZUKAMI, 1986, p.71).

A aprendizagem não é uma coisa imediata. Nós podemos aprender dependendo do nível de conhecimento em que estamos. A construção do conhecimento é um processo de adaptação no qual ocorre a assimilação e a acomodação.

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário. (MIZUKAMI, 1986, p.76).

Porque a inteligência do ser humano é a única que faz relações combinatórias e cabe ao alfabetizador provocar o aluno com situações problemas desafiadoras e orientá-los para que as resolvam com autonomia.

Embora esta abordagem tenha trazido uma importante contribuição para pensarmos a alfabetização, ela não se embasou nos autores que tenham se preocupado especificamente com a alfabetização de alunos jovens e adultos.

2.1.4 – ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL

Conforme já afirmamos no capítulo 1 desta pesquisa, o Movimento de Cultura Popular no Brasil, até 1964, “contribui para a elaboração de uma verdadeira cultura, a partir de uma motivação de cunho vivencial. Tratava-se de um trabalho com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural”, (MIZUKAMI, 1986, p.85). Sendo assim, os novos conhecimentos são adquiridos de acordo com as experiências dos sujeitos e suas atitudes perante as situações e os objetos de estudo. Nesta abordagem a autora aproxima Freire e Vygotsky.

O ensino da escrita e da leitura tem como principal fonte de ensino a escola, na qual o sujeito muitas vezes não vê e nem vivencia ou (co)relaciona o conhecimento que lhe foi transmitido com sua realidade. Segundo Castorina (2001) para Vygotsky “as formas culturais internalizam-se ao longo do desenvolvimento dos indivíduos e constitui-se no material simbólico que medeia sua relação com os objetos do conhecimento” (ibid, p.29). O alfabetizador deve, ao ensinar, considerar os conhecimentos que se originam das

experiências pessoais do sujeito e sua (co)relação com as situações e os objetos concretos, pois considerando que, mesmo seguindo caminhos diferentes há momentos em que o conhecimento escolar e o cotidiano se encontram, então ambos são necessários para a alfabetização do sujeito. Assim sendo, faz-se necessário criar diferentes situações de aprendizagem para trazer à tona o que o aluno já sabe, para que estes possam se apropriar da alfabetização na intersecção dos conhecimentos escolares e cotidianos.

Na obra de Paulo Freire, a educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si e nem em um processo de educação formal. Caso a escola seja considerada, deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades. (MIZUKAMI, 1986, p.95).

A prioridade é o aluno e seus saberes para que de um modo reflexivo possamos alfabetizar o sujeito como um ser histórico e atuante na construção de seu aprendizado. De acordo com Mizukami (1986) o alfabetizador, nesta abordagem, deve criar condições para desenvolver o processo de alfabetização de uma forma que faça com que o sujeito jovem adulto assuma a construção de seu próprio conhecimento e não apenas consuma coisas prontas.

2.2 – BUSCANDO OUTROS CAMINHOS.

Trouxemos Paulo Freire como grande contribuidor teórico do nosso trabalho porque este autor e seus escritos estão diretamente ligados à população a qual se destina o Programa Brasil Alfabetizado/2003, ou seja, aos analfabetos produzidos e excluídos pelo meio social que deveriam ter seus direitos à educação assegurados. E também porque

Freire não era apenas um pesquisador que “envolvia as pessoas emocionalmente só através de suas tão encantadoras falas, mas também através de seus escritos”, (GADOTTI, 1997, p.4). Esta afirmação pode explicar a nossa opção de, embora Freire ser apontado por Mizukami (1986) como o autor mais relevante da abordagem sócio-cultural, tratá-lo mais enfaticamente como possibilidade de outros caminhos.

Os jovens e adultos analfabetos são alunos que precisam resgatar sua posição de ator principal no exercício de sua cidadania. E segundo Gadotti (1997) a relação entre o afetivo e o cognitivo na obra de Freire é muito forte e o seu compromisso era, sobretudo, o compromisso com os oprimidos. Além disso, seu pensamento era também de conectar/interligar toda a sociedade a fim de lutar pela conscientização da não violência em todas os seus aspectos (sócio-político-cultural), ou seja, “sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele como ser conectivo, queria ver também os não pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo”, (GADOTTI, 1997, P.5). E ainda Gadotti (1997) destaca que Paulo Freire praticava além de tudo a virtude do exemplo e dava testemunho de seus pensamentos. Sua teoria vai além dos estudos de conteúdos, ela quer que busquemos

levar adiante o esforço de uma educação com uma nova qualidade para todos. Essa nova qualidade não será medida pela quantidade absorvida de conteúdos técnico-científicos apenas, mas, pela produção de um tipo novo de conhecimento, ‘molhado de existência’ e de história, um conhecimento que deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena. (GADOTTI, 1997, P.13).

Sendo assim Freire nos aponta caminhos além dos que estamos hoje, nossa busca é aumentar a qualidade de vida dos não alfabetizados por meio de uma educação transformadora.

2.2.1 – SOMENTE DECODIFICAÇÃO NÃO, ALFABETIZAÇÃO SIM!

Para Freire (1987b) os alunos jovens e adultos devem ser tratados diferentemente das crianças. Devem ser reconhecidos como possuidores de diversificados conhecimentos acerca do mundo e de hipóteses de leitura e de escrita, construídas durante sua história de vida. Mas “o isolamento das escolas e o artificialismo dos programas não facilitam a transferência de aprendizagem. Ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe” (MIZUKAMI, 1986, p.14).

Então, partindo do pressuposto de que a alfabetização não se trata de mera decodificação como era tratada no ensino tradicional,

Se a aprendizagem da leitura e da escrita não está relacionada com a aprendizagem de códigos nem com a decodificação; se o processo de interação com a escrita se dá de forma concomitante com as propriedades formais e instrumentais; se os adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados possuem conhecimentos da escrita, mesmo sem passar pelo processo normal de escolarização, e se não é a aprendizagem da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas seu uso nas suas multiplicidades de funções então, a educação de adultos deve-se pautar na diversidade de textos de uso social, considerados como a unidade básica de ensino. (DURANTE, 1998, p.31).

Nesta perspectiva alfabetizar não é simplesmente decodificar palavras, ao alfabetizar jovens e adultos o alfabetizador deve lançar mão de textos diversificados e que façam sentido e/ou sejam significativos para os educandos. Cabe ressaltar que o conhecimento significativo é utilizar-se apenas dos conhecimentos do entorno do educando, isto é, somente da comunidade na qual está inserido, por exemplo. Mas pode ser

significativo sem ter caráter reducionista, pois deve ampliar os conhecimentos dentro de uma dinâmica que estude outras realidades também. Portanto,

toda atividade pedagógica deve ter, como ponto de partida, *a realidade do aluno*. Essa expressão apresenta um desdobramento curioso: o simples fato de apor uma locução adjetiva ao termo “realidade” permite supor que esta realidade é, na verdade, plural, ou seja, é um conjunto de realidades, pois, se existe a do aluno, há que existir alguma outra que não é a do aluno. Assim, se o ponto de partida é a realidade do aluno, por certo o ponto de chegada será uma outra realidade. [...] Mais uma vez, aqui, abstraem-se as relações mais amplas que fazem com que, para além das diferenças individuais, locais, regionais, todos os homens se encontrem e se reconheçam como homens de uma mesma sociedade. (KLEIN, 1997, p.53).

De acordo com a autora, cabe ao educador o papel de construir conhecimentos com base nos saberes do aluno. E lançar mão de instrumentos e métodos pedagógicos, que possam levar o educando a transformar sua realidade atual em uma outra mais inclusiva e menos opressora, diferente daquela em que vive. O professor aponta caminhos e o aluno desenvolve sua autonomia fazendo suas próprias escolhas. Conforme nos diz Paulo Freire:

São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (2005a, p.16).

Segundo Freire (1987a) podemos afirmar que, possivelmente, o objetivo seja mesmo formar decodificadores incapazes de interpretar o que lêem. Presume-se que politicamente são mais fáceis de serem manipulados e, continuarem em sua situação de oprimidos, sem se darem conta de que o sistema adotado para alfabetizá-los contribuiu para que eles aceitassem sua condição de alfabetizados, porém iletrados.

2.2.2 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PRÁTICA DA AUTONOMIA E LIBERDADE

Conforme já afirmamos neste trabalho, temos como um dos primeiros teóricos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil Paulo Freire, que muito contribuiu com suas obras para que cidadãos analfabetos se incomodassem com sua situação de oprimidos e lutassem por meio da educação, da reflexão e da ação por uma sociedade mais justa e menos opressora. “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência”, (FIORI, 1983, p.3). Sendo assim, não se pode falar em Educação de Jovens e Adultos sem falar de Paulo Freire, que pensava no sujeito como cidadão construtor de sua própria história.

O educador e o educando não podem se acomodar diante de uma *educação bancária*. Modificar a situação de sujeito passivo do educando na escola e na sociedade depende, principalmente, da contribuição do alfabetizador que deveria assumir seu papel de agente problematizador, oportunizando aos alunos situações problemas que os levem a pensar, refletir e agir com autonomia, porque a alfabetização que se propõe aos jovens e adultos “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”, (FREIRE, 1983, p.77). A alfabetização por si só não forma cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade. O alfabetizador ao assumir o papel simultaneamente de quem ensina e aprende se aproxima dos educandos: “A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação”, (MIZUKAMI, 1986,

p.99). Desconstrói assim o conceito de que o alfabetizador sabe tudo e o aluno nada sabe. Paulo Freire afirma que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, (FREIRE, 1983, p.79). Com base nesta frase é possível compreender que, segundo Freire, deve-se oportunizar e criar situações em que o aluno possa ensinar enquanto aprende “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, (FREIRE, 1983, p.78).

Quando o alfabetizador não está disposto a assumir seu papel de educador-educando, acaba desenvolvendo uma prática tradicional, na qual “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador”, (FREIRE, 1983, p.79).

Somente a alfabetização, conforme nos lembra Freire (1983), não garante que os sujeitos alterem sua condição social, mas ao engajar-se em lutas coletivas poderão modificar algumas situações que se apresentam desumanas, opressoras e discriminatórias.

Neste sentido, é importante lembrar o que foi ressaltado no Simpósio Internacional sobre Alfabetização de Adultos, em 1975, realizado em Persépolis no Irã, definindo o que poderia ser considerado como alfabetização crítica:

A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico. (SILVA, 1990, p.71).

Assim sendo, alfabetizar requer politizar e propiciar aos educandos a consciência de si mesmo de suas possibilidades e realização de seus sonhos. Sair de uma situação de opressão para que possam construir seu próprio caminho e que não necessitem aderir a concepções da classe opressora que apresenta-se na escola como sendo o modo correto de agir e viver na sociedade. Segundo Paulo Freire:

Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei na *Pedagogia do oprimido*, 'educação bancária', tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. (FREIRE, 2005, p.16).

Na concepção freireana de alfabetização o sujeito é o ator principal da construção de seu conhecimento. Esse não deve assumir o papel nem de coadjuvante e muito menos de figurante, é responsável por sua atuação efetiva a fim de ocupar seu lugar devido no mundo letrado. Ou seja, busca-se por meio da alfabetização crítica formar cidadãos capazes de modificar a condição em que vivem, objetiva melhorar a qualidade de vida dos educandos.

No próximo capítulo trataremos da experiência de Campo Grande, estabelecendo relações com as reflexões teóricas efetuadas.

CAPÍTULO 3 - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: A EXPERIÊNCIA DE CAMPO GRANDE

O Programa Brasil Alfabetizado/2003 foi criado pelo Governo Federal com o objetivo de minimizar o analfabetismo no Brasil. Tendo em vista que o Programa prevê, entre outros, a capacitação de leigos para o exercício do magistério, escolhemos investigar os resultados obtidos por um grupo de alfabetizadores titulados e não titulados no processo de alfabetização de alunos jovens e adultos, entendemos que para tanto seja necessário descrever o Programa como um todo. Lembramos que no capítulo 1, trouxemos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como se apresenta a produção do analfabetismo e descrevemos os acontecimentos que geraram esse fenômeno. Abordamos, também, a formação docente, suas dificuldades e contribuições, e a formação de alfabetizadores não titulados. No capítulo 2, apresentamos as abordagens educacionais relevantes da educação: abordagem tradicional, abordagem comportamental, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural. E ainda, quais as contribuições e oportunidades que a EJA pode oferecer aos alunos jovens e adultos.

Lembramos ainda que o objetivo geral desta pesquisa é a análise dos resultados da prática alfabetizadora de um grupo de professores titulados e não titulados do Programa

Brasil Alfabetizado/2003, da Secretaria Municipal de Educação, em Campo Grande – MS (SEMED), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para tanto, além do que já foi abordado nos capítulos anteriores vamos descrever, neste capítulo, o Programa Brasil Alfabetizado/2003, o processo de formação dos professores alfabetizadores, analisar os resultados de um grupo de alfabetizadores não titulados e titulados, do referido Programa, em relação à alfabetização dos alunos jovens e adultos e, finalmente, analisar os motivos relatados pelo grupo de alfabetizadores titulados e não titulados sobre o índice de alfabetização de seus alunos.

3.1 – ESPECIFICANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Como já destacamos na introdução, de acordo com os objetivos deste trabalho e a forma pela qual os dados serão analisados caracterizamos esta pesquisa como qualitativa descritiva-explicativa, sendo que além da análise dos questionários obtidos por meio de relatórios oficiais da SEMED, houve o acompanhamento desta pesquisadora em todo o processo de desenvolvimento do projeto que foi elaborado pela SEMED, seguindo as orientações do MEC, para realização do Programa Brasil Alfabetizado do ano de 2003. Assim, os recursos utilizados, de fato, foram estes relatórios, porém de forma subsidiária a presença da pesquisadora durante o processo faz parte desta pesquisa.

Neste sentido é uma pesquisa que privilegia a descrição e a explicação na perspectiva de Gil (2002) que nos aponta que “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos

fenômenos” (p.42). E ainda, segundo o autor, “Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este seja suficientemente descrito e detalhado”. (GIL, 2002, p.42 e 43).

Apesar das diretrizes que nortearam o Programa não apresentarem diversificados instrumentos de avaliação e auto-avaliação específicos para os alfabetizadores, a equipe da Educação de jovens e Adultos – EJA – da SEMED criou questionários, registros de atividades da escrita dos alunos (atividades fotocopiadas e do livro) e avaliações bimestrais, com o objetivo de verificar o desenvolvimento e a eficiência do projeto, isto é, partindo da experiência vivenciada na capacitação dos alfabetizadores não titulados e titulados com o objetivo de encontrar caminhos alternativos e formas mais eficientes para alfabetizar jovens e adultos. A equipe da EJA, SEMED criou instrumentos a fim de avaliar o trabalho que estava sendo realizado, inclusive, com o objetivo de implementar os programas de alfabetização vindouros, priorizando a qualidade. Por meio das respostas explicitadas nos questionários respondidos pelos alfabetizadores, serão analisados os dados recolhidos pela equipe da EJA, SEMED em relação às justificativas apontadas pelos alfabetizadores da não alfabetização de seus alunos, identificando problemas e dificuldades enfrentadas. As pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, [...] e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário”, (GIL, 2002, p.42). Em suas justificativas os alfabetizadores descreveram fatos, situações e problemas que os impediram de alfabetizar determinados alunos. Esses dados utilizados não foram analisados pela SEMED, com o

rigor que exige uma pesquisa. Apenas serviram de base para mudar e melhorar o projeto. Somente neste momento, mais precisamente nesta dissertação, procuraremos analisar estes dados principalmente em a relação aos alfabetizadores não titulados e titulados nos resultados de alfabetização.

Lembramos ainda a caracterização do que estamos denominando alfabetizadores não titulados e titulados. Os dezessete alfabetizadores não titulados selecionados para esta investigação, também denominados de leigos neste trabalho, são aqueles que possuem apenas o antigo segundo grau, ou seja, o atual ensino médio. Os dezessete alfabetizadores titulados participantes do Programa Brasil Alfabetizado são formados em Pedagogia.

Para concretizar os objetivos desta pesquisa a realizamos em dois momentos distintos, porém profundamente articulados entre si. O primeiro momento corresponde em organizar os dados coletados dos questionários, relatórios, projeto aprovado, material didático e nossa experiência como co-participante, conforme já explicitamos no início do item sobre o percurso metodológico; pois segundo Lüdke e André “[...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (1996, p.26). O segundo momento corresponde a análise dos dados coletados, tanto quantitativos como qualitativos.

Verificamos por meio das fichas cadastrais dos alfabetizadores, os que não desistiram, isto é, ficaram com suas salas de aula até o fim do projeto. Estes totalizaram 118 (cento e dezoito). Cabe salientar que, dos 118 (cento e dezoito), apenas 110 (cento e dez) alfabetizadores responderam ao questionário aberto proposto pela SEMED.

Como já apontamos na introdução, a partir dos dados coletados, identificamos que apenas 17 (dezesete) alfabetizadores possuíam titulação universitária, todos formados em Pedagogia, os quais chamamos de titulados. Para analisarmos a relação entre os dois tipos de alfabetizadores, escolhemos o mesmo número de não titulados. Para que a análise fosse possível, em termos de relacionar os resultados dos não titulados e titulados, estabelecemos como critério que os dois grupos pesquisados tivessem o mesmo número de alunos. Com relação as características dos alunos que freqüentaram as salas de aula dos dois grupos são as mesmas, tanto em termos da proveniência dos espaços urbanos, concentrados na periferia do Município, como faixa etária, gênero e tipo de trabalho desenvolvido no campo profissional, não se configurando, portanto, como um dado diferencial entre os dois grupos, pois a diversidade em todas as dimensões é o que caracteriza os grupos de alfabetização.

Em seguida, os dados coletados das justificativas, dos 34 alfabetizadores selecionados, foram analisados levando em conta a **recorrência** da justificativa utilizada pelos alfabetizadores não titulados e titulados. Esses questionários, também aplicados pela SEMED, foram abertos. A pergunta norteadora das justificativas da não alfabetização foi “por que seu aluno não está alfabetizado? Justifique”. Os alfabetizadores escreveram livremente os principais “motivos” que eles consideraram como responsáveis pelo fracasso da alfabetização dos seus alunos. A partir da freqüência em que apareciam as respostas, fomos separando-as em grupos que as identificassem, por exemplo, os alfabetizadores justificavam que seus alunos não se alfabetizaram porque tinham problemas de visão, audição, diabetes, hipertensão, dores de cabeça, etc. Estas respostas foram categorizadas como problemas de saúde. Desta forma criamos as outras categorias também, ou seja,

categorizamos de acordo com as respostas recorrentes que apresentaremos no item sobre: Dificuldades no processo de alfabetização: as justificativas dos alfabetizadores. Assim, a categorização destes dados foi feita por meio de agrupamento, estabelecemos as seguintes categorias:

1. Problemas de saúde.
2. Ausência.
3. Limitações cognitivas.
4. Problema emocional.
5. Tempo insuficiente.

Com esta categorização em mãos, elaboramos as tabelas, que servirão como base, para analisarmos as justificativas dos alfabetizadores não titulados e titulados perante o fato de alguns alunos não terem sido alfabetizados.

Destacamos, ainda, que para manter o anonimato dos alfabetizadores na análise dos dados, eles serão denominados por número, conforme se apresenta nas tabelas 1 e 2, usando a letra S para denominar sujeito, os números de 1 a 17 para identificar qual alfabetizador e T para titulados e ÑT para não titulados.

Antes de apresentar esta análise, entendemos que seja necessário, para situar e compreender melhor as razões das justificativas, bem como a alfabetização ou não dos alunos, escrever sobre a EJA no município de Campo Grande/MS, e descrever o Programa Brasil Alfabetizado/2003 nesta cidade. Para tanto, usamos, como já destacamos anteriormente, como elemento de pesquisa de campo, os relatórios da SEMED.

3.2 – PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED – CAMPO GRANDE/MS

3.2.1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPO GRANDE/MS

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande começou sua caminhada com a Educação de Jovens e Adultos, em 1983, utilizando o Programa de Educação Integrada (PEI), Programa responsável pela continuidade dos estudos após a alfabetização, conforme vimos anteriormente. Já em 1988, a Fundação Educar ofereceu o Programa de Educação Básica – PEB – e desde então a Secretaria Municipal de Educação – SEMED – ofereceu ao corpo docente discussões sobre pressupostos teóricos da educação de adultos, cursos de atualização e planejamentos periódicos, segundo consta nos registros dos documentos oficiais da SEMED.

Diante de esforços para melhorar a qualidade da EJA Soares (2002) nos diz:

embora o Município seja uma instância privilegiada tanto para o contato mais próximo com estes jovens e adultos, quanto para o controle que os mesmos podem exercer sobre o conjunto de políticas, e conquanto este artigo faça parte de disposições transitórias, os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo. (SOARES, 2002, p.65)

Ou seja, o município só conseguirá avançar para atender a demanda que dispõe a EJA se fizer parte de “uma política integrada, contínua e cumulativa entre os entes

federativos, financiada com recursos suficientes e identificáveis em vista de sua sustentabilidade” (SOARES, 2002, p.65). Os órgãos financiadores também são responsáveis pela política que busca igualar a qualidade da educação de jovens e adultos aos outros segmentos educacionais.

A partir de 1994, com o plano decenal da Educação, inicia-se uma nova caminhada, dando-se mais ênfase à Educação de Jovens e Adultos em todo o território nacional e muitos eventos ocorreram especificamente em Campo Grande, a partir deste momento, dos quais destacamos:

No mês de agosto, em 1994, acontece o primeiro Simpósio Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande visando: divulgar o documento de referência contendo as diretrizes políticas para a área de EJA; instituir uma Comissão Nacional de EJA, para assessoramento à implantação da política da mesma e colocar em debate as principais questões sobre o tema.

Em julho de 1996, Campo Grande sedia o 1º Encontro Regional Norte/Centro-oeste de Educação de Jovens e Adultos, que, segundo os documentos da organização do evento, tinha como objetivo redigir o Documento Regional. Desde então, a prefeitura de Campo Grande desenvolve a EJA e desenvolve esse tipo de educação firmando parceria com Comunidades, Empresas, Igrejas, Associações, ONG's, com o objetivo de tornar o acesso mais fácil, ao local que oferece escolarização, a todos os educandos que não tiveram oportunidade e nem acesso à escola. Em 1997, os educadores de Jovens e Adultos que estavam ligados à Rede Municipal de Ensino – REME – participam da “Ação Educativa”, um Programa que teve sua origem em Curitiba, formado por educadores,

pesquisadores e editores exclusivamente para atender com capacitação e material didático a Educação de Jovens e Adultos em todo Brasil.

Já em 1998 deu-se início a coleta de informações nas escolas e entidades (que mantinham parcerias com a SEMED por meio do curso da EJA desenvolvido em seus estabelecimentos) com o intuito de registrar o desenvolvimento e a história da educação de jovens e adultos que vinha sendo desenvolvido em Campo Grande e o que poderia ser melhorado no que diz respeito ao currículo, formação de docentes, metodologia e avaliação, elaborou-se, então, a Proposta Curricular da Educação Básica de Jovens e Adultos, da alfabetização à 8ª série. A mesma foi escrita por técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em 1999. Neste mesmo ano, a SEMED mobilizou os professores com o intuito de estudarem e colocarem em prática os Parâmetros em Ação⁹ na EJA, pois a mesma entendia que era necessário atualizar o corpo docente da EJA a fim de obter mais qualidade no ensino e na aprendizagem.

Ainda em 2001 a Prefeitura de Campo Grande firmou parceria com o BB Educar, que é um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos o Banco do Brasil, desenvolvido por funcionários da Empresa e voluntários das comunidades. Criado em 1992, tinha a intenção de cumprir o artigo 205 da Constituição Federal – de erradicação do analfabetismo até o ano 2000, mas não conseguiu cumprir este prazo e se estendeu por tempo indeterminado, o que explica o fato deste Programa ter sido implantado em 2001.

⁹ Parâmetros em Ação – Educação de Jovens e Adultos: era um projeto que fazia parte do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (1999) do Ministério da Educação e tinha como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

Como todos os outros programas, este também era destinado àqueles a quem foi negado o direito à alfabetização.

O compromisso com a alfabetização de alunos jovens e adultos e da classe menos favorecida “toma” outro rumo quando a SEMED decide investir em uma educação cuja metodologia seja mais adequada às tendências da proposta sócio-construtivista, já que era a prática pedagógica que surgia em nosso Estado. Além disso, “cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via *oportunidades educacionais apropriadas*”, (SOARES, 2002, p.67).

Então, os educadores da EJA da REME – Rede Municipal de Ensino, começam a fazer parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, pois em 2001 e 2002 acreditava-se que esta era a melhor forma de alfabetizar e quem estivesse fora deste Programa ficaria desatualizado. O PROFA “é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto para crianças como jovens e adultos”, (Brasil, 2001, p.20). Sua carga horária era de 160 horas, sendo 75% referente à formação em grupo e 25% do tempo era destinado ao “trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação”, (PROFA, 2001, p.20). Na metodologia do PROFA as atividades de formação “se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional” (PROFA, 2001, p.21). E, segundo relatórios feitos pelas ministrantes da equipe da EJA da SEMED a partir dos trabalhos entregues e da avaliação final proposta pelo Programa das

turmas da EJA de 2001, participantes do PROFA, verificou-se por meio das visitas *in loco* e do acompanhamento nos planejamentos mensais da SEMED, que houve mudança na *práxis* dos educadores.

3.3 – CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Em 2003 o Governo Federal e o MEC lançam o Programa Brasil Alfabetizado na tentativa de erradicar o analfabetismo, fazendo parcerias com estados e municípios, sendo a direção geral em Brasília, acreditando que um resultado mais efetivo só ocorreria se a sociedade civil participasse e exigisse do Estado o cumprimento de suas obrigações.

Para um melhor entendimento de como, por que, para que e para quem ele foi criado, esclarecemos que o Programa Brasil Alfabetizado:

É um programa criado pelo Governo Federal com a missão de abolir o analfabetismo no Brasil.

Ele é coordenado pelo Ministério da Educação e atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. Nesse programa, não é função do MEC executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula. O que o MEC faz é viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e escrever. O MEC também acompanha e avalia todas as ações dos conveniados.

As instituições conveniadas são responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e pela organização de todo o processo de alfabetização.

O programa funciona somente por meio de convênios com instituições alfabetizadoras. O material didático é de responsabilidade dessas instituições.

A clientela desse programa é qualquer pessoa com 15 anos ou mais que ainda não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever.

O tempo para a alfabetização é de seis meses.

Para ser alfabetizador no Brasil Alfabetizado é necessário participar dos cursos de capacitação nas instituições alfabetizadoras conveniadas.

A instituição deve ter experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos e encaminhar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) projeto de apoio financeiro.

As instituições podem apresentar o método que mais se adequar à realidade das comunidades onde atua. O importante é que as propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas.

Qualquer pessoa ou empresa pode contribuir com o trabalho de abolição do analfabetismo, seja como alfabetizador voluntário ou colaborador. O objetivo do Brasil Alfabetizado é que toda a sociedade contribua nessa luta contra o analfabetismo.

Há muitas maneiras de participar. O voluntário – seja pessoa física ou jurídica – pode, por exemplo, doar material escolar para as instituições; uma ótica pode doar óculos para os alunos; as igrejas, clubes e associações de classe podem ceder espaços para salas de aula; uma empresa de transporte coletivo pode garantir locomoção para os alunos; e assim por diante. Participar do Brasil Alfabetizado é, também, estimular o analfabeto a freqüentar os cursos de alfabetização, mostrando o quanto é importante para qualquer pessoa saber ler e escrever.

Por que é tão importante saber ler e escrever? Porque esse é um direito de todo cidadão. Só assim ele poderá exercer seu papel social. É uma questão de dignidade e de oportunidade. Um país alfabetizado cria mais possibilidades para o desenvolvimento. E mais que tudo isso, um país alfabetizado é um país mais justo e humano¹⁰.

Ou seja, é um Programa que tem objetivos que se aproximam de todos os outros que relatamos no histórico da EJA. Este também aposta na abolição do analfabetismo. Entretanto, a cada censo realizado constata-se que o analfabetismo persiste.

Atendendo aos critérios estabelecidos pelo Programa Brasil Alfabetizado e implantado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS por meio da SEMED, iniciou-se em junho de 2003 a elaboração de um projeto (anexo 2) do referido Programa para ser executado em Campo Grande. Após aprovação do mesmo, pelo MEC, iniciaram as capacitações dos alfabetizadores, sendo a primeira etapa de 40 horas/aula no período de 21 a 25 de julho de 2003, continuando com encontros semanais para planejamento e capacitação continuada, todas as sextas-feiras de julho a dezembro de 2003, no contra-turno do funcionamento das salas de aula de alfabetização. A segunda etapa aconteceu no

¹⁰ Fonte: www.mec.br Acesso em: agosto/2005

período de 20 a 24 de setembro de 2003 e a terceira e última etapa de 10 a 14 de novembro de 2003, cada uma com carga horária de 20 horas/aula. Esta estrutura metodológica e de carga horária para formar alfabetizadores populares ocorre em quase todos os projetos e/ou programas financiados pelos órgãos federais nos quais há educadores leigos, por exemplo, no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), na cidade de POA:

A preocupação com uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da educação popular e na teoria psicogenética do construtivismo sociointeracionista, além do compromisso político que implicam as ações educativas, dá a tônica do nosso trabalho nos Seminários de Formação Inicial para Educadores (estruturado numa carga horária de quarenta horas - duas semanas) e nas formações semanais – reuniões sistemáticas com assessor pedagógico. (PULICE, 2004, p.139).

De julho a dezembro de 2003 a equipe do Programa atendeu inicialmente 169 salas de alfabetização, sendo 132 alfabetizadores e 2770 alfabetizandos e encerrou com 148 salas de alfabetização, 118 alfabetizadores e 2044 alfabetizandos, os quais fazem parte desta pesquisa.

3.3.1 – A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Conforme já nos referimos no capítulo 1, o Programa Brasil Alfabetizado do ano de 2003 teve por objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil. O governo federal, ou seja, o MEC, firmou parceria com os municípios que tinham experiência no segmento educacional da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Campo Grande trabalha com EJA desde 1975. O primeiro passo foi a elaboração de um projeto que contemplasse todas as exigências do Programa Brasil Alfabetizado de 2003 (anexo 2). Todas as etapas apontadas

pelo Programa deveriam ser cumpridas dentro do prazo (aprovação, cadastramento de alfabetizadores e alfabetizandos, início do projeto). O material didático e pedagógico, a capacitação de 120 horas para os alfabetizadores, a coordenação e operacionalização eram de competência da SEMED. O salário dos alfabetizadores era repassado pelo MEC, a SEMED que depositava nas contas dos alfabetizadores ou fazia ordem de pagamento. Era pago ao alfabetizador o valor de R\$ 15,00 (quinze reais) por aluno freqüente e constante na folha de chamada, que era entregue mensalmente aos coordenadores do Programa que também faziam visita *in loco*, a fim de confirmar a veracidade dos dados contidos na referida folha.

Quem poderia ser alfabetizador? Todos os cidadãos que atendessem aos seguintes critérios: 1) escolarização mínima exigida: ter o ensino médio completo; 2) possuir um local adequado para o funcionamento de uma sala que poderia estar em uma residência, igreja, associações ou escolas; 3) participar efetivamente das 40 horas de capacitação e das 2 horas semanais de planejamento; 4) cadastrar, no mínimo, 15 alunos e no máximo 25 (os cadastros eram considerados como matrículas). Isto é, o alfabetizador tinha que “conseguir” alunos para sua sala abrir/funcionar e só receberia pelo aluno freqüente e cada aluno que desistia era menos R\$15,00 no salário.

Todos os alfabetizadores não titulados e titulados participaram da capacitação continuada de 120 horas conforme já descrito, sendo 40 horas iniciais e mais 40 horas no processo, sendo que ainda tinham 2 horas de planejamento semanais com a equipe da SEMED, perfazendo um total de 40 horas em seis meses. A carga horária das aulas ministradas pelos alfabetizadores era de 2 horas diárias, cinco vezes por semana.

Na capacitação e nos planejamentos atendendo às exigências do MEC, o trabalho a ser desenvolvido deveria estar de acordo com a proposta contrutivista. Então, a capacitação oferecida pela SEMED aos alfabetizadores foi embasada principalmente em Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky entre outros.

Para acompanhar o desenvolvimento das turmas dos alunos alfabetizando, a equipe da EJA da SEMED fazia visitas nas salas de aula com o objetivo de registrar em relatório: número de alunos ausentes e freqüentes e compatibilidade do planejamento com a prática do alfabetizador.

O curso de capacitação de alfabetizadores tinha como principais objetivos:

1. criar unidade no desenvolvimento do Programa Brasil alfabetizado/2003;
2. subsidiar os professores com embasamento teórico;
3. desenvolver atividades práticas alfabetizadoras;
4. oportunizar discussões e troca de experiências entre os alfabetizadores.

O material didático era composto de 2 livros produzidos pela Equipe da EJA (na qual nós fazíamos parte), sendo que além deles havia *kits* com materiais diversos: caderno, caneta, lápis, borracha, etc., para os alunos e um *kit* para os alfabetizadores confeccionarem cartazes, jogos, cenários, livros de produção coletiva, entre outros materiais que poderiam ser utilizados como suporte pedagógico.

3.3.2 – METODOLOGIA UTILIZADA NA FORMAÇÃO

As orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003 e, portanto,

como deveria ser estruturada a capacitação dos alfabetizadores que descreveremos nesta parte do capítulo, foram estabelecidas pela Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003, (anexo 1).

Com base na referida resolução a capacitação ou formação continuada dos alfabetizadores deveria ser elaborada contemplando os itens que apresentamos de forma sintetizada:

Capacitação ou Formação continuada:

- Metodologia: presencial, à distância, em serviço.
- Tipos de capacitação: seminário, curso, oficinas pedagógicas.
- Áreas de conhecimento pertinentes ao processo de alfabetização.
- Perfil da instituição ou da pessoa que ministrará a capacitação.
- Carga horária a ser ministrada e indicação de etapas de realização (máximo 3 etapas para 120 h/a).
- Quantidade de participantes por localização e despesas (hospedagem, alimentação, transporte, reprodução de textos, hora/aula por instrutor e outras especificações que contribuam para a qualificação da ação).

A proposta da ação de Formação de Alfabetizadores apresenta-se na Resolução da seguinte forma:

Capacitação de alfabetizador

Recomenda-se que a capacitação seja presencial e que contenha conteúdos técnicos e políticos do processo de alfabetização voltados para aspectos teóricos e práticos da atividade do alfabetizador. A formação do alfabetizador deve contemplar conhecimentos sobre as diferentes funções da linguagem; os diferentes tipos de textos no mundo letrado, sua interpretação e produção; os diferentes níveis da construção da escrita; leitura e conhecimentos matemáticos

referenciados no contexto cotidianos dos alunos a serem alfabetizados. (Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003, anexo 1).

Entretanto, além destas orientações, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS tomou como princípio, para a montagem do plano de trabalho da Formação de Alfabetizadores, que a metodologia norteadora da capacitação fosse desenvolvida de acordo com o suporte teórico apresentado na justificativa do plano de trabalho, (anexo 2).

Os temas abordados na formação dos alfabetizadores tanto a inicial como a continuada¹¹ foram temas que deveriam levar os participantes a refletirem sobre sua prática, para agir com mais segurança diante do trabalho que desenvolveriam: quem são os alunos, quais suas características sócio-político e culturais; quais são as expectativas e interesses no curso de alfabetização; a história da EJA no Brasil e no Município; concepções alfabetizadoras de jovens e adultos e suas metodologias; práticas de leituras; como se ensina a alunos jovens e adultos e como eles aprendem; função social da escrita e da leitura, da matemática e dos conhecimentos gerais; e como avaliar.

O material didático foi composto de suportes teóricos utilizados, pelos alfabetizadores, de acordo com a metodologia do curso e durante todo o processo de alfabetização.

E quanto à avaliação, dos alfabetizadores cursistas, esta foi além da utilização dos instrumentos que normalmente caracterizaram a mesma como, por exemplo, provas, trabalhos em grupos e planejamento. A avaliação levou em conta aspectos de

¹¹ A formação continuada foi feita uma vez por semana juntamente com o planejamento das aulas, no contra turno das aulas ministradas pelos alfabetizadores, com uma duração de 2h por encontro.

comprometimento do alfabetizador com seu trabalho, ou seja, pontualidade e assiduidade, compromisso social e político, participação ativa das reflexões individuais e coletivas.

Os formadores subsidiaram os alfabetizadores em formação por meio de planejamento e de estratégias para mobilizar os alfabetizandos a fim de que participassem ativamente do seu processo de alfabetização.

A entidade responsável, no caso a SEMED, elaborou quatro avaliações escritas para os alunos alfabetizandos, assim distribuídas: uma diagnóstica aplicada no início das aulas, duas no decorrer das aulas para verificação do progresso nas hipóteses¹² e uma ao final para ver o que o alfabetizando assimilou. Nesta última, o aluno era considerado alfabetizado, ao escrever uma carta, com a escrita no mínimo na hipótese alfabética¹³. Todas as avaliações ficaram armazenadas nos arquivos da equipe da Educação de Jovens e Adultos, da SEMED.

3.3.3 – PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com o projeto da Formação de Professores alfabetizadores da SEMED, já, nos primeiros encontros, fez-se necessário que o alfabetizador desenvolvesse diferentes dinâmicas, a fim de conhecer o grupo no qual desenvolveria seu trabalho no Programa Brasil Alfabetizado/2003 da Prefeitura Municipal de Campo grande - MS.

¹² O termo hipótese utilizado é cunhado por Emília Ferreiro, que faz parte da referência teórica do Programa Brasil Alfabetizado.

¹³ A escrita na hipótese alfabética “se faz com base na correspondência entre formas e grafias. A cada som, ou corresponde uma letra ou corresponde uma combinação de letras. [...] o aluno atinge a compreensão de que letras se articulam para formar sílabas e de que sílabas se articulam para formar palavras, o que é um marco decisivo na compreensão do nosso sistema de escrita. Não são, entretanto, características do nível alfabético, preocupações ortográficas”. (GEEMPA, 2001, p.35).

E de acordo com o FNDE, a alfabetização de jovens e adultos deveria:

Inserir dados sintéticos sobre a estratégia pedagógica – metodologia que: garanta a efetiva alfabetização (e que respeite o conhecimento que o aluno traz de seu meio sócio-cultural), de forma a promover a produção, leitura, compreensão e interpretação de textos com diferentes funções da linguagem; contemple a utilização da linguagem própria do aluno jovem/adulto, evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial para efeito de alfabetização; e promova a interlocução por textos, não por palavras ou sílabas, levando em conta o contexto lingüístico, de forma que todo o processo de ensino-aprendizagem tenha significado para o aluno. (Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003, anexo 1).

Assim sendo, no processo inicial do Programa de Alfabetização, o alfabetizador desenvolveu uma metodologia possibilitando que o educando lesse diversificados tipos de textos (receitas, poemas, listas, notícias, propagandas, formulários, rótulos, etc.); lesse e escrevesse números compreendendo suas diferentes funções sociais (preços, medidas, datas, horários, pagamentos e recebimentos, salário, etc). Além disso, o alfabetizador deveria propiciar momentos de debates e reflexões cujo tema fosse do interesse da maioria dos educandos e da comunidade em que estavam inseridos.

A metodologia aplicada deveria estar de acordo com as normas explicitadas na capacitação dos alfabetizadores, ou seja, deveria ser uma metodologia adequada ao público jovem e adulto, respeitando suas especificidades. Como já citamos anteriormente, os alunos devem ser tratados como adultos, com jogos e leituras adequados a esta faixa etária e de acordo com suas realidades, pois “a falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição, para os jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes” (SOARES, 2003a, p.131). Em caso de alunos com necessidades especiais, o alfabetizador deveria informar no

ato de sua matrícula, para que este pudesse ser atendido dentro de suas particularidades e não se prejudicasse durante o processo de alfabetização por falta de assistência.

Quanto ao material didático ou pedagógico, era necessário “indicar a composição dos kits, discriminando quantidades e custos [...] quantificando o número de professores e ou alunos por escola” (Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003) e também deveriam estar de acordo com as características do Programa. Teve que ser elaborado e desenvolvido dentro de um contexto significativo para o aluno jovem e adulto, a fim de que eles se sentissem atuantes e participantes na execução do plano de trabalho.

A concepção de avaliação e seus instrumentos foram desenvolvidos de acordo com a proposta descrita na formação dos alfabetizadores, não se esquecendo que a mesma foi aplicada a fim de verificar se os objetivos traçados no planejamento estavam sendo alcançados e quais as possíveis intervenções e/ou atitudes que deveriam ser tomadas para melhorar o desempenho dos alunos.

Para dar novos rumos às intervenções o alfabetizador tinha um “controle” sobre a construção do conhecimento do aluno. Esse controle era obtido por meio do registro de relatórios individuais das produções dos alunos. Pelo menos uma dessas produções foram arquivadas mensalmente para futura análise, reflexão e ação em prol da alfabetização.

E finalmente ao término do Programa Brasil Alfabetizado/2003 a entidade SEMED encaminhou ao MEC um relatório contendo todas as ações desenvolvidas no mesmo.

3.3.4 – O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TURMAS DO PROGRAMA

Como já descrevemos, anteriormente, a história da EJA na Rede municipal de Ensino (REME), teve início em 1975. Uma das exigências para a aprovação do projeto para a execução do Programa Brasil Alfabetizado regulamento pelo FNDE, é de que a entidade interessada em desenvolvê-lo tivesse experiência na área de Educação de Jovens e Adultos.

Algumas salas de alfabetização não conseguiram atingir um número mínimo (15 alunos por sala). Entretanto, a demanda era grande, conforme verificamos por meio dos ofícios encaminhados à SEMED pelas associações de moradores, igrejas, clubes de mães, etc., pedindo à SEMED, a abertura de salas de alfabetização de adultos. Essa demanda é confirmada pelas pesquisas do IBGE de 2001: 31.959 (trinta e um mil, novecentas e cinquenta e nove) pessoas, residentes em Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul, com dez anos ou mais de idade não possuem instrução escolar ou tiveram menos de um ano de estudo, (IBGE, 2001).

O que podemos perceber de acordo com o que nos relatavam os alfabetizadores é que os alunos resistiam em ir ou permanecer nas salas de aula “criando” diferentes desculpas a fim de justificar sua ausência. Por exemplo, “falta de tempo”, “está com o óculos fraco”, “eu não consigo aprender mesmo”, “já passei da idade”, etc.

Como já relatamos no capítulo 1, “A produção do analfabetismo”, alguns motivos pelos quais os alunos evadem/abandonam, ou não conseguem se alfabetizar, são motivos que ocorreram também no Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2003, em Campo Grande/MS. Salienta-se que um dos maiores problemas enfrentados pelos

alfabetizadores e pela coordenação do Programa em Campo Grande foi o problema da evasão¹⁴. Vejamos o resumo das tabelas 1 e 2 das salas dos alfabetizadores investigados neste trabalho:

Resumo Tabela 1 – alfabetizadores **não titulados**, desempenho quantitativo na alfabetização.

Alunos Professores Não Titulados				
matriculados	alfabetizados	Não alfabetizados	evadidos	Total de não alfabetizados e evadidos
344	154	90	100	190
100%	44,8%	26,2%	29%	55,2%

Resumo Tabela 2 – alfabetizadores **titulados**, desempenho quantitativo na alfabetização.

Alunos Professores Titulados				
matriculados	alfabetizados	Não alfabetizados	evadidos	Total de não alfabetizados e evadidos
344	219	79	46	125
100%	63,6%	23%	13,4%	36,4%

A discussão detalhada sobre essas tabelas será feita posteriormente. Entretanto, desde já destacamos que o percentual de não alfabetizados e evadidos dos alfabetizadores não titulados é de 55,2%, enquanto que o dos titulados é de 36,4%. É importante reiterar que as salas de aula dos dois grupos de alfabetizadores selecionados para esta pesquisa possuíam o mesmo número de alunos matriculados.

Salientamos que os dados totais dos alunos participantes do Programa Brasil Alfabetizado/2003 de Campo Grande/MS foram 2.770 alfabetizandos matriculados e 2044 concluintes, dados estes obtidos por meio dos relatórios oficiais da SEMED enviados ao MEC, e as tabelas acima referem-se somente ao grupo de alunos dos alfabetizadores que fazem parte desse trabalho. Não foi a preocupação nesta pesquisa de estabelecer uma

¹⁴ Consideramos os alunos evadidos como não alfabetizados. Pois, de acordo com os relatos dos professores esses alunos evadiram antes mesmo do processo inicial de alfabetização, conforme a análise e descrição da tabela 6 nas páginas 111 e 112.

relação entre a totalidade de alunos e professores, mas tão somente do recorte dos 17 alfabetizadores titulados e dos 17 não titulados e seus respectivos alunos. Conforme já apontamos na introdução, lembramos que os grupos têm o mesmo número de alunos, porque utilizamos como referência os professores titulados e escolhemos, turmas de alfabetizadores não titulados com a mesma quantidade de alunos.

Nos cursos de formação foi possível observar que o discurso dos alfabetizadores titulados era mais coerente com a prática alfabetizadora do Programa. No entanto, verificamos por meio de relatórios de acompanhamento, feitos semanalmente, que nem sempre aquelas idéias que eles defendiam no curso de formação eram aplicadas na prática. A formação inicial foi destinada para dar um suporte teórico mínimo para que pudessem alfabetizar, refletindo sobre as diferentes situações na qual o educando passa, e baseado em Emilia Ferreiro (1985), quais são as hipóteses de leitura e escrita dos mesmos e quais intervenções o alfabetizador pode fazer para que seus alunos avancem rumo à alfabetização.

Os alfabetizadores trabalharam também com aulas práticas e confecção de materiais didáticos (para serem utilizados principalmente nos primeiros dias de aula e montar um ambiente alfabetizador), por meio de oficinas. Os formadores para ministrar a capacitação dos alfabetizadores foram selecionados de acordo com seu conhecimento, habilidade e disposição diante das competências do conteúdo.

As turmas participantes da capacitação foram formadas livremente. Cada alfabetizador escolhia os períodos em que poderia cumprir o compromisso, pois no contrato pedagógico, combinado no primeiro dia de formação, a assiduidade e a pontualidade eram prioridades, principalmente porque os formadores partiam do princípio

de que se tinha mais participantes leigos. Para fazer parte da formação, exigia-se como pré-requisito, ter no mínimo o ensino médio e que os mesmos já tivessem ao menos uma turma formada, ou seja, uma sala pré-cadastrada, com no mínimo 15 e no máximo 25 alunos por turma. Sendo que cada alfabetizador poderia formar uma ou duas turmas.

As aulas de alfabetização aconteciam de segunda a sexta-feira com duas horas de duração diária, em qualquer período do dia, sendo que o horário era fixo. Caso precisasse adequar a turma a um novo horário, este deveria ser informado antecipadamente à coordenação do Programa. O alfabetizador também era responsável pela viabilização da sala onde seriam ministradas as aulas, e a SEMED em contrapartida fornecia carteiras, quadro de giz e todo material didático pedagógico necessário.

Antes de optar-se por um suporte didático de leitura e escrita, a equipe responsável pela Educação de Jovens e Adultos da SEMED analisou vários tipos de materiais que poderiam servir de apoio para o alfabetizador e utilizado pelo alfabetizando jovem e adulto como fonte de consulta e exercícios. Tendo em vista que havia recurso financeiro disponível para impressão de livros, resolveu-se produzir o material didático a ser utilizado pelo aluno, dentro de uma proposta alfabetizadora por meio de textos contextualizados e significativos para os educandos do Programa.

Desenvolveram o material didático baseado nos autores que embasavam teoricamente o Programa Brasil Alfabetizado/2003 em Campo Grande/MS. Foram impressos por uma gráfica os livros 1 e 2¹⁵. O que os diferenciava era o grau de dificuldade das situações problemas apresentadas. Porém, os livros não eram utilizados como único recurso, pois a partir do assunto que o mesmo trazia, nas aulas de planejamento diante das

¹⁵ SILVA, Jane da e ROTTA, Ivanise Maria. *Educação de jovens e adultos*. Campo Grande: SEMED, 2003.

sugestões levadas pelos formadores e propostas pelos formandos, discutiam e registravam as mais adequadas para ampliar o universo de exercícios e dinâmicas alfabetizadoras.

Retomando os planejamentos semanais, eles eram realizados todas as sextas-feiras no contra-turno das aulas. Os coordenadores do Programa levavam o planejamento pronto, no entanto o mesmo era flexível e poderia, no momento dos encontros semanais para se fazer o plano de aula, ser reestruturado após discussão e adequação às necessidades da turma e/ou alfabetizador. Consideravam esses encontros semanais como uma formação continuada, pois além dos planejamentos tinham textos de autores pesquisadores nas quais liam, analisavam e refletiam sobre a prática alfabetizadora.

Em setembro de 2003 aconteceu o segundo encontro de 40 horas. Os alfabetizadores estavam mais conscientes de suas dificuldades e não eram poucas. As dúvidas e a falta de conhecimento de como intervir e provocar para que o aluno avançasse em sua hipótese de leitura e escrita era um dos maiores desafios. Alguns alfabetizadores resolveram “por conta própria” ensinar silabicamente, pois tinham segurança nesta forma de ensinar, (quando o aluno consegue decodificar as poucas sílabas que aprendeu tem-se a idéia de que agora ele está aprendendo) e isso baixava a ansiedade de alfabetizadores e alfabetizados. E ainda os alfabetizadores alegavam que o tempo estava contra eles. Faltavam dois meses para encerrar o Programa, por mais que estudassem, refletissem e planejassem não foi o suficiente para que a maioria dos alfabetizadores modificassem sua forma “tradicional” de ensinar.

Sabemos que para modificar posturas leva-se um tempo e tem que haver uma pré-disposição para que isto ocorra. Os coordenadores do Programa apesar de saberem que não seria da noite para o dia que isto ocorreria, ficavam preocupados, pois percebiam que

alguns alfabetizadores não tinham pré-conhecimento e pré-requisitos para desenvolverem um ensino por meio de textos diversificados e sobre as hipóteses de leitura e escrita dos alunos. Estes diziam que os alunos reclamavam do conteúdo e queriam que eles passassem no quadro ou no caderno as “letras” separadas (vogais, consoantes, famílias.). Em contrapartida havia também o grupo que se reafirmava com cada aluno que se alfabetizava passando pelas hipóteses apresentadas no curso. Este grupo apresentava acúmulo dos conhecimentos desenvolvidos nos encontros. Entretanto, nem todos os titulados conseguiram atingir os objetivos propostos pela formação de alfabetizadores.

3.3.5 – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS TURMAS

Utilizando uma ficha de acompanhamento das salas de aula, a equipe da EJA da SEMED registrava o desenvolvimento da turma. Os cronogramas de acompanhamento eram discutidos e feitos semanalmente, conforme a necessidade da turma. Os alfabetizadores não eram informados dos dias que receberiam a equipe coordenadora. Na sala de aula conversava-se com a turma, olhava-se o caderno, dava-se palavras de incentivo/motivação.

De forma sutil, a equipe da EJA, que coordenava o Programa, fazia uma análise comparativa com a coerência existente entre as aulas planejadas e as ministradas, ou seja, conferia-se se o conteúdo do planejamento que estava registrado, estava sendo trabalhado no caderno dos alunos. Fazia-se a chamada e quando algum aluno estava ausente perguntava-se para a turma qual o motivo da falta, e se fosse o caso de evasão quais sugestões eles teriam para trazê-lo de volta.

Para uma melhor análise dos resultados ou avaliação das turmas, mensalmente a equipe da EJA/SEMED recolhia uma produção do aluno que já tinha sido elaborada pelos formadores a fim de verificar a aprendizagem dos alunos e logo que avaliavam o progresso da turma traçavam as possíveis ações para ajudá-los. A última avaliação foi a escrita de uma carta pelos alunos ao Presidente da República.

Concluindo, neste item afirmamos que quando se têm profissionais de diferentes áreas, a troca de experiências se torna muito importante. Todavia, formar pessoas leigas para atuarem como professores alfabetizadores não é tarefa nada fácil e necessita-se de bastante tempo, dedicação, autocrítica, autonomia, liberdade e, principalmente, engajamento e compromisso com o complexo ato de alfabetizar.

3.3.6 – OS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO

Lembramos que um dos aspectos analisados nesta pesquisa é o processo de alfabetização desenvolvido por um grupo de alfabetizadores não titulados que possuem apenas o antigo 2º grau (não magistério), e que os denominamos de professores leigos relacionando o índice de alfabetização obtido com os alfabetizadores titulados, os formados em Pedagogia.

Iniciamos a análise com os dados apresentados por meio de tabelas, em seguida desenvolveremos uma análise qualitativa-descritiva. Ressaltamos ainda que os dados foram coletados por meio de relatórios e questionários abertos (que os alfabetizadores responderam e foram categorizados por esta pesquisadora), apresentados nos documentos oficiais da SEMED.

Tabela 1 – Alfabetizadores não titulados, desempenho quantitativo na alfabetização.

Salas	Matriculados		Alfabetizados		Não Alfabetizados		Evadidos/Desistentes		Total não alfab/Evasão	
1	13	100%	01	7,7%	09	69,2%	03	23,1%	11	92,3%
2	20	100%	10	50%	10	50%	00	0,0%	10	50%
3	31	100%	17	54,9%	09	29%	05	16,1%	14	45,1%
4	16	100%	08	50%	04	25%	04	25%	08	50%
5	16	100%	03	18,75%	00	0,0%	13	81,25%	13	81,25%
6	18	100%	14	77,8%	01	5,5%	03	16,7%	04	22,2%
7	26	100%	14	53,8%	10	38,5%	02	7,7%	12	46,2%
8	06	100%	03	50%	01	16,7%	02	33,3%	03	50%
9	13	100%	10	76,9%	03	23,1%	00	0,0%	03	23,1%
10	25	100%	07	28%	02	8%	16	64%	18	72%
11	08	100%	05	62,5%	02	25%	01	12,5%	03	37,5%
12	18	100%	07	38,9%	10	55,5%	01	5,6%	11	61,1%
13	39	100%	16	41%	12	30,8%	11	28,2%	23	59%
14	14	100%	05	35,7%	03	21,4%	06	42,9%	09	64,3%
15	25	100%	21	84%	04	16%	00	0,0%	04	16%
16	46	100%	12	26,1%	05	10,9%	29	63%	34	73,9%
17	10	100%	01	10%	05	50%	04	40%	09	90%

Resumindo a tabela 1:

Alunos Alfabetizadores Não Titulados				
matriculados	alfabetizados	Não alfabetizados	Evadidos desistentes	Total de não alfabetizados e evasão
344	154	90	100	190
100%	44,8%	26,2%	29%	55,2%

Tabela 2 – Professores titulados, desempenho quantitativo na alfabetização.

Sala	Matriculados		Alfabetizados		Não Alfabetizados		Evadidos/Desistentes		Total Não Alfabetizado /Evadidos	
1	13	100%	09	69,2%	02	15,4%	02	15,4%	04	30,8%
2	20	100%	16	80%	02	10%	02	10%	04	20%
3	31	100%	14	45,2%	10	32,2%	07	22,6%	17	54,8%
4	16	100%	08	50%	06	37,5%	02	12,5%	08	50%
5	16	100%	09	56,2%	07	43,8%	00	0,0%	07	43,8%
6	18	100%	12	66,7%	04	22,2%	02	11,1%	06	33,3%
7	26	100%	17	65,4%	01	3,8%	08	30,8%	09	34,6%
8	06	100%	06	100%	00	0,0%	00	0,0%	00	0,0%
9	13	100%	10	76,9%	02	15,4%	01	7,7%	03	23,1%
10	25	100%	18	72%	04	16%	03	12%	07	28%

11	08	100%	07	87,5%	01	12,5%	00	0,0%	01	12,5%
12	18	100%	12	66,7%	04	22,2%	02	12,5%	06	34,7%
13	39	100%	24	61,5%	14	35,9%	01	2,6%	15	38,5%
14	14	100%	07	50%	07	50%	00	0,0%	07	50%
15	25	100%	12	48%	07	28%	06	24%	13	52%
16	46	100%	33	71,7%	04	8,7%	09	19,6%	13	28,3%
17	10	100%	05	50%	04	40%	01	10%	05	50%

Resumindo a tabela 2:

Alunos Alfabetizadores Titulados				
matriculados	alfabetizados	Não alfabetizados	Evadidos	Total de não alfabetizados e evadidos
344	219	79	46	125
100%	63,6%	23%	13,4%	36,4%

Na tabela 1 podemos verificar que dos 344 alunos matriculados, 154 alunos (44,8%) se alfabetizaram, 90 alunos (26,2%) correspondem aos não alfabetizados e 100 alunos (29%) evadiram. Logo, menos da metade dos alunos das salas de alfabetização dos não titulados conseguiram se alfabetizar (44,8%). Os professores sem titulação em sua maioria obtiveram resultados inferiores aos titulados, embora podemos observar que o S4 ÑT e S9 ÑT alfabetizaram o mesmo número de alunos dos seus pares (S4 T e S9 T – tabela 2). Temos também como exceção S3 ÑT e S6 ÑT alfabetizaram mais alunos que S3 T e S6 T e tiveram menos alunos não alfabetizados. Entretanto, o número de evadidos do S6 ÑT é maior que o da sala de alfabetização de S6 T. A evasão se caracteriza como a grande vilã, responsável pelo baixo desempenho dos alfabetizadores não titulados, já que podemos observar que 100 de seus alunos (29%) desistiram de estudar. Em contrapartida apenas 46 alunos (13,4%) dos alfabetizadores titulados abandonaram as salas de aula.

Baseados nos dados da tabela 2, verificamos que os alfabetizadores titulados são responsáveis pela alfabetização de 219 alunos, dentro do universo de 344 alfabetizandos investigados, alfabetizaram 63,6%. Ou seja, os alfabetizadores titulados

alfabetizaram mais alunos, tiveram menos alunos não alfabetizados e a evasão em número bem menor, cerca de um terço dos desistentes dos não titulados.

Então, alfabetizadores com titulação no Programa Brasil Alfabetizado/2003 fizeram a diferença, positivamente. Neste sentido, Santos (1998) nos afirma que a formação inicial dos professores aprendidas nas instituições lhes dá uma formação sobre conhecimentos nas áreas específicas que são os conhecimentos prévios que subsidiarão os saberes na formação continuada, “o professor precisa, ainda, conhecer teorias de aprendizagem, de currículo e de ensino bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais” (p.125) podendo dessa forma, “planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula” (p.125), e possibilitou assim um melhor aproveitamento da formação continuada oferecido pelo Programa Brasil Alfabetizado/2003.

3.3.7 – DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: AS JUSTIFICATIVAS DOS ALFABETIZADORES

As justificativas para a não alfabetização dos alunos da EJA se caracterizam recorrentemente pelas seguintes expressões: problemas de saúde¹⁶, ausência¹⁷, limitações cognitivas¹⁸, problemas emocionais¹⁹ e tempo insuficiente²⁰.

¹⁶ Caracterizamos problemas de saúde argumentos como: falta de audição, de visão, de saúde em geral (diabete, hipertensão, etc.)

¹⁷ Consideramos ausência a evasão (desistência), a falta às aulas, a falta de interesse nas atividades desenvolvidas e na permanência em sala, os problemas profissionais que obrigavam os alunos a não comparecerem às aulas.

¹⁸ As limitações cognitivas foram apontadas como: dificuldade de aprendizagem e concentração, deficiência mental, idade avançada e alunos que só sabiam copiar.

Iniciamos destacando que a educação de jovens e adultos tem sido apontada por estudiosos como uma alternativa de convivência em espaços públicos. Xavier (2004), baseada em Dubet, sociólogo francês, afirma que: “Os jovens, principalmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de vivência e convivência” (XAVIER, 2004, p.15). Vamos encontrar estes estudos também no Brasil, principalmente por meio de Haddad (2003). Ainda, segundo Xavier: “A escola é hoje o espaço de vivência para a juventude não contemplada em outras instâncias nas políticas públicas. A sociedade não tem, em sua organização, outros lugares próprios para a juventude nem para as crianças”, (2004, p.15). Neste sentido, apresentamos as reflexões desenvolvidas por Pavan (2005), na qual a autora aponta a importância do espaço escolar como espaço para compartilhar alegrias, sofrimentos, aprendizagens e outros. Trazemos também Freire (2005b), que defende que os professores têm deveres e, sobretudo o direito de ter um espaço adequado: “o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”, (FREIRE, 2005b, p.66), e acrescenta “às vezes as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (ibid, p.66). Fizemos esta breve introdução para chamar a atenção para o fato de que o Programa Brasil Alfabetizado/2003 não tinha espaço próprio para a realização do trabalho educativo. Pelo contrário, o projeto do referido Programa já propunha que as aulas aconteceriam em parceria com empresas e associações. Espaço inadequado é um fator que

¹⁹ Problemas emocionais, como por exemplo, relacionamento com os colegas de classe e problemas em casa com a família.

²⁰ Classificamos com base no tempo insuficiente as afirmações relacionadas ao período de duração do projeto que foi considerado pelos alfabetizadores insuficiente para alfabetizar, os alfabetizados não tinham coordenação motora e alguns alunos estrangeiros não dominavam a Língua Portuguesa.

compromete a alfabetização, é o que nos afirmam os alfabetizadores quando questionados quanto às dificuldades encontradas: “dificuldade em arrumar o local para dar início às aulas” (S4 ÑT) e ainda, “a sala de aula que era aberta, o sol, a chuva e o vento atrapalhou muito nossa aula” (S3 ÑT).

De acordo com os relatórios (equipe EJA/SEMED) das visitas *in loco* a maioria dos endereços no qual funcionavam as “salas” de alfabetização eram as casas dos próprios alfabetizadores; varandas, salas, salões, etc. Os locais eram equipados com carteiras e quadro de giz pela SEMED. É o que nos apresenta o relato de uma alfabetizadora de Cajazeiras na Paraíba, feito por Fernandes (2004). Ela dizia que os alunos vêm à escola com aquela ilusão que vão encontrar uma escola maravilhosa como uma casa bem bonita e arrumada e que todos os problemas e dificuldades serão resolvidos, mas quando chegam na escola “a realidade é outra, é o quê? É uma escola só com giz, quadro e professor e aí eles vão sentindo que a escola não é aquilo que esperavam” (FERNANDES, 2004, p.72).

O projeto recebeu muitos pedidos de ventiladores, que não foram atendidos, pois não havia recursos financeiros previstos para este tipo de equipamento tão necessário, devido ao clima em nosso município. Supomos que o espaço “adaptado” em alguma medida pode ter comprometido esta convivência tão fortemente ressaltada pelos autores que discutem a educação de adolescentes, jovens e adultos. No entanto, aqueles que permanecem de acordo com Fernandes (2004) acreditam que o analfabeto agora é o outro, ele permaneceu na “escola” “não são mais tidos como vagabundos, desinteressados, estão tentando mesmo a custo de muito sacrifício[...]. O analfabeto, então, passa a ser aquele que não estuda, que não pensa no futuro, que age irresponsavelmente consigo mesmo” (FERNANDES, 2004, p.78). A culpa é, novamente, atribuída ao desistente que começa a

se considerar incapaz e fica carregado de arrependimento. E o alfabetizador, por sua vez, ao invés de estudar e desmistificar a situação do analfabeto, acaba reforçando essa culpa, “Falta de interesse” (S16T).

A primeira justificativa que analisaremos diz respeito às limitações cognitivas na qual a ênfase recai no indivíduo, para justificar o não aprendizado: “apresenta dificuldade ‘de’ aprendizagem” (S6ÑT). Os alfabetizadores atribuíram ao aluno a “culpa” por não aprender o que lhe foi ensinado. Mas as pesquisas comprovam, tais como as de Grossi (2001), que os seres humanos aprendem de formas e ritmos diferentes e de acordo com seus conhecimentos prévios. Isto nos possibilita compreender que embora não se possa ensinar a todos os alunos da mesma maneira, com uma metodologia estanque, segundo Freire (2005b) cabe ao professor e à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os alunos jovens e adultos, “sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, (ibid, p.30). É possível que todos aprendam desde que, o professor, ao ensinar, leve em consideração as diversas formas culturais e intelectuais dos sujeitos participantes no processo de ensino e de aprendizagem, *dialogar* com eles a respeito da relação entre o conteúdo e sua aplicabilidade.

Conforme explicamos no capítulo 2, as abordagens segundo Moll (1996) são utilizadas pelos alfabetizadores a fim de justificarem a não alfabetização.

Na abordagem psicologista, encontramos os motivos pelos quais os alfabetizadores utilizam a capacidade do aluno como justificativa para a não aprendizagem:

O fracasso escolar está vinculado às diferenças individuais na ‘capacidade de aprender’. As crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de *déficits* mentais, sensoriais ou neurológicos, com problemas de ordem perceptual, motora, lingüística, afetiva ou intelectual. (MOLL, 1996, p.37).

Ou seja, aprender, nesta concepção, depende exclusivamente do sujeito, e se este é tido como portador de tantas deficiências, a escola não pode ensinar o que possivelmente não será aprendido “tem muitas dificuldades, pois não grava quase nada do que aprende, mas quer dar continuidade no ano que vem[...]” (S4 ÑT). Os alunos se tornam verdadeiros guerreiros insistentes, por mais que o alfabetizador não acredite neles eles vão continuar. Infelizmente carregados de culpa por achar que eles são os responsáveis por não conseguir “gravar” o que lhes foi ensinado.

Para analisarmos as justificativas organizamos as tabelas na qual fica melhor visualizada a incidência das respostas categorizadas. As mesmas apontam os dados extraídos das tabelas 1 e 2, portanto, as tabelas 3, 4, 5, 6 e 7 são parte das informações contidas nas tabelas 1 e 2, ou seja, referem-se ao total de 344 alfabetizandos. Ressaltamos que o total das justificativas é maior que o número de alfabetizandos ora apresentados, tendo em vista que os alfabetizadores atribuíram mais de um motivo, para alguns alunos, ao justificar a não alfabetização. Lembramos que utilizamos para identificar os depoimentos dos sujeitos alfabetizadores não titulados a sigla SÑT e para os titulados ST.

Tabela 3: total das justificativas com base nas limitações cognitivas, referente a não alfabetização dos alunos, relatada pelos alfabetizadores não titulados e titulados.

Categoria com base Nas Limitações Cognitivas	Nº de respostas relativo às justificativas dos alfabetizadores	
	Alfabetizadores Não Titulados	Alfabetizadores Titulados
Dificuldade de aprendizagem	29	19

Dificuldade de concentração	04	02
Deficiência mental	05	04
Idosos	01	03
Copistas	01	03
TOTAL	40	31

Conforme a tabela nos mostra os alfabetizadores não titulados apresentam com maior recorrência que a não aprendizagem se deve às dificuldades do próprio aluno.

Na tabela 3, embora as justificativas dos alfabetizadores não titulados e as dos titulados apontem as limitações cognitivas dos alunos como uma das causas da não alfabetização, destacamos que isto é pouco provável, sobretudo, quando na sua maioria alfabetizavam conforme seu processo de alfabetização ocorreu, ou seja, na perspectiva da alfabetização tradicional na qual o professor sabe e o aluno deve aprender: “Em uma sala de aula cuja prática é a tradicional, ou seja, há a predominância da transmissão de informações, o espaço para perguntas tenderá a ser nulo”, (SEFTON, 2004, p.94). A falta de provocações e de condições para o alfabetizando se colocar, duvidar, perguntar é reconhecidamente uma limitação para o seu aprendizado.

Essa situação pode resultar do fato da professora não admitir que sua explicação não tenha sido clara o suficiente, ou então de o/a aluno/a pensar que se ele/a tem dúvidas é por ‘culpa’ sua, afinal, a professora é ‘detentora do saber’, e ele/a está ali para ‘receber’ esse saber, uma vez que ‘não tem’ conhecimento prévio da matéria. (SEFTON, 2004, p.94).

A justificativa muito presente nas falas dos alfabetizadores acerca dos seus alunos não é nova. Segundo Ávila: “há uma queixa escolar sobre os *não saberes* de alunos e alunas em relação à leitura e o problema tende a retornar para os próprios sujeitos, sua história, seu grupo social ou ao que ocorreu *antes da escola*”, (2004, p.130). É o que declara a alfabetizadora titulada “Esta aluna teve um grande progresso pois a mesma não

conhecia o alfabeto, já conhece as letras até palavras soltas, mas não escreve palavras. Não é faltosa, mas perdeu um filho em acidente e deu uma pausa na aprendizagem”, (S15 T). Ou seja, a aluna não sabia nada e a alfabetizadora “conseguiu” ensinar-lhe ao menos algumas “palavras soltas”. Está implícito na afirmação que o aluno chegou na escola sem saber nada e progrediu pouco devido a sua história de vida “deu uma pausa na aprendizagem”. Para Freire: “o homem por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (ibid, p.28). Segundo o autor não podemos afirmar que o aluno não sabia nada, todos sabemos algo que vem de nosso acúmulo de experiências “a sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos” (1987b, p.28). Se não há ignorantes absolutos todos são capazes de ensinar e aprender.

Tabela 4: total das justificativas com base nos problemas de saúde, referente a não alfabetização dos alunos, relatada pelos alfabetizadores não titulados

Categoria com base nos problemas de saúde	Nº respostas relativo às justificativas dos alfabetizadores	
	Alfabetizadores Não Titulados	Alfabetizadores Titulados
Problemas Audição	01	01
Problemas de Visão	28	19
Problemas de Saúde Geral	20	12
TOTAL	49	32

Observando a tabela 4, podemos constatar que as justificativas dos alfabetizadores não titulados são atribuídos em maior parte pelos problemas de saúde, ou seja, os alunos tinham um problema que estava longe de ser resolvido pelo alfabetizador. “Devido a sérios problemas de saúde falta um pouco. Agora nos últimos dias de aula, teve um início de derrame e afetou parte de sua visão. Por isso fica em casa” (S2 ÑT). Enquanto que, os titulados aparecem com menos incidência, mas não deixam de usar esse argumento a fim de “se justificar” por não ter alfabetizado seu aluno, “faltou muito as aulas e não

conseguiu progredir, tem muitas dificuldades para enxergar, não tem óculos, ficou doente” (S5 T). Por outro lado, lembramos que este argumento é estudado por diferentes autores, tais como Moll (1996) e Ávila: “no convívio com as salas de aula, lá estamos nós na relação direta com as crianças ou adultos que ‘não aprendem’[...], e convivendo com uma crescente tendência à **medicalização**” (2004, p.09, grifo meu). A palavra “medicalização” foi grifada para destacar o argumento explicativo utilizado pelos alfabetizadores que se refere ao fato de atribuírem, aos alunos não alfabetizados, problemas de saúde.

Esses argumentos estão respaldados na abordagem biologista. Essa “se desdobra em duas perspectivas: por um lado, a que relaciona fracasso e disfunção biológica e por outro, fracasso e desnutrição” (MOLL,1996, p.39), ou seja, a disfunção biológica se relaciona com problemas neurológicos apresentados na dificuldade dos sujeitos de aprender na escola. Como nos afirma esta alfabetizadora “é um rapaz de 16 anos tem problemas mentais, ele lê corretamente, mas não consegue formar palavras corretamente” (S9 ÑT). Ela atribuiu ao fator mental a dificuldade da escrita, mas como ele lê? E outro alfabetizador justifica “porque está caduca” (S11 ÑT). Segundo Moll (1996) quando estes mesmos sujeitos são colocados em situações relacionadas ao seu cotidiano se saem bem melhor do que nas atividades propostas pela escola. Ainda assim os alfabetizadores procuram justificar o não aprendizado alegando que seus alunos sofrem de desnutrição. Destacamos que “esta relação foi inicialmente gerada pelo senso comum, sem pesquisas que pudessem apoiá-la” (MOLL, 1996, p.39). Schiefelbein e Simmons (1983) apresentaram pesquisas que desmistificaram esta perspectiva (apud MOLL, 1996, p. 39).

Diante da pergunta feita no questionário para o alfabetizador sobre as dificuldades encontradas o S12 ÑT responde “todas em relação aos educandos: mal

nutridos, cansados, doentes crônicos [...]”. É a partir desta hipótese que surgem programas com o intuito de sanar este “mal”. Podemos citar como exemplo o programa da merenda escolar. “Não se alfabetizou por falta de interesse e somente participou do projeto por interesse na *bolsa escola*” (S17 T). De acordo com Moll pesquisas realizadas com alunos considerados desnutridos e seu desempenho escolar demonstram que “não há correlação significativa com estado nutricional, mas com renda familiar” (MOLL, 1996, p.40). “Trabalha, chega muito atrasada e falta bastante” (S13 T). Enfim, Moll nos diz que “A questão nutricional não pode ser analisada por si só, é preciso considerá-la no contexto das condições sócio-econômicas que a produzem” (1996, p.41). Ou seja, o problema da desnutrição não deveria ser utilizada, pelos alfabetizadores, como desculpa para o não aprendizado, pois esta não é a responsável isolada pela situação de fracasso que muitas vezes a escola submete seus alunos de baixo poder econômico.

Na abordagem culturalista que segundo Moll (1996) diz respeito ao equívoco da deficiência cultural, a autora explica que esta abordagem surgiu na década de 60 nos Estados Unidos da América a fim de

[...] explicar o insucesso escolar de camadas sociais pobres que no final da década de 50 “pressionaram” sua entrada no sistema educacional norte-americano. A suposição central desta análise sustenta-se no pressuposto questionável de que as crianças que não progredem na escola são produto de um ambiente sócio-cultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor destes indivíduos. (1996, p.42).

E, é o que os alfabetizadores utilizaram como a razão pela qual alguns dos seus alunos fracassaram na alfabetização: “É descendente de escravos das Furnas de Dionísio e se integra muito pouco”(S7 ÑT). Ao invés de aproveitar a “cultura viva” os alfabetizadores a tem como empecilho.

Tabela 5: total das justificativas com base no tempo, referente a não alfabetização dos alunos, relatada pelos alfabetizadores.

Categoria com base no tempo	Nº respostas relativo às justificativas dos alfabetizadores	
	Alfabetizadores NãoTitulados	Alfabetizadores Titulados
Tempo não suficiente para alfabetização	18	15
Problemas de coordenação motora	04	03
Falta de domínio da Língua Portuguesa	04	02
TOTAL	26	20

Novamente o já comprovado equívoco da abordagem culturalista se faz presente nas justificativas dos alfabetizadores: “ela tem dificuldade na audição, dicção e visão. [...] Ela ainda trabalha catando material reciclável na rua, ela é lenta pra escrever parece estar sempre desligada, já conhece o alfabeto e as famílias silábicas e forma palavras simples” (S13 ÑT). Será que se a alfabetizadora utilizasse os materiais recicláveis que sua aluna conhece tão bem para fazê-la avançar em sua hipótese de escrita ela ficaria menos “desligada” e “lenta”? A prática no trabalho informal é geralmente um modo de vida que os educandos das classes vulneráveis socialmente possuem, porém as atividades do dia-a-dia não são consideradas válidas do ponto de vista pedagógico escolar. Isto é, “a escola legítima e veicula padrões de comportamentos das classes dominantes, submetendo os filhos das classes populares a um processo aculturador no qual seus valores, expressões e atitudes são corrigidos ou até sumariamente substituídos” (MOLL, 1996, p.44). Isto é, os alunos das classes populares devem abrir mão de tudo que sabem para poder fazer parte do universo escolar que o atual sistema de ensino lhe impõe e qualquer indivíduo que se coloque contra as regras escolares, a fim de lutar pela sua permanência na instituição e pela

valorização de seus saberes pode ser excluído, pois o mesmo não atende às exigências que a escola julga como princípio básico para se poder aprender.

Pensamos que não é justo nos dias atuais a escola, que é vista como democrática, excluir estes alunos, mas sim valorizar, construir e acrescentar conhecimentos a partir daqueles que os educandos detêm e ensinar aquilo que não sabem porque não tiveram oportunidade de aprender. De acordo com a tabela 6, a evasão é apontada pelos alfabetizadores como “culpa” total do aluno. A evasão que aparece nesta tabela é utilizada pelo S5 ÑT como a única razão pela qual seus 13 alunos não foram alfabetizados, ou seja, “por motivo de evasão” continuam analfabetos. Entretanto, lembramos que “[...] embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do estudante da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar o trágico fenômeno da recidiva e da evasão”, (SOARES, 2002, p.114). Utilizamos a citação de Soares (2002) porque esse argumento, utilizado de forma enfática, diz respeito a um alfabetizador não titulado.

Tabela 6: total das justificativas com base na ausência, referente a não alfabetização dos alunos, relatada pelos alfabetizadores.

Categoria com base na ausência	Nº respostas das justificativas dos alfabetizadores	
	Alfabetizadores Não Titulados	Alfabetizadores Titulados
Evasão	14	00
Falta às aulas	23	28
Falta de Interesse	08	06
Problemas Profissionais	01	09
TOTAL	46	43

A tabela 6 nos apresenta um quadro preocupante, pois tanto os alfabetizadores titulados como os não titulados apontam que mais da metade de seus alunos não foram alfabetizados porque tiveram que se ausentar ou “não foi alfabetizado por falta de interesse

dele mesmo” (S1 T). A sala, o alfabetizador, os outros alunos, estavam todos lá, a culpa do aluno não querer freqüentar as aulas é dele? Segundo Freire (1987a) para que o aluno não se ausente e nem perca o interesse devemos refletir e agir,

numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura[...]que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’ lições que falam de asa – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave”. (FREIRE, 1987a, p.104).

Os problemas que o aluno adulto usa para justificar sua ausência não são percebidos pelo alfabetizador como uma crítica. Falta-lhe uma auto-avaliação a fim de verificar em que circunstâncias essas ausências ocorreram. Colocar a “culpa” no aluno é mais fácil e conveniente e continuam dando suas aulas com “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas”, (FREIRE, 1987a, p.104).

É evidente que a utilização da abordagem culturalista é mais uma das “formas de mascarar o fracasso sócio-educacional das classes populares, a partir da mistificação da ‘superioridade cultural’ daqueles que têm acesso aos bens econômicos, sociais e culturais”, (MOLL, 1996, p.44). Tanto a abordagem culturalista, como a psicologista e a biologista, que tratamos, foram utilizadas como forma de justificar o fracasso no ato de alfabetizar ao longo da história. Conforme Moll (1996), podemos vislumbrar tentativas de superação dessa condição, isto é

A superação do discurso que responsabiliza o indivíduo e seu grupo social pelo fracasso escolar, apresenta-se cada vez mais solidificada em reflexões que, analisando a dinâmica de funcionamento da instituição escolar, explicitam

caminhos pelos quais a escola pode realmente socializar o saber historicamente construído. (MOLL, 1996, p.45).

Entretanto, para que as reflexões cheguem a provocar a modificação da “*práxis*” do alfabetizador é necessário uma mudança de concepção da prática educacional.

Desvincular o aluno afetivo do cognitivo é outro equívoco que os alfabetizadores lançam mão para listar os motivos pelos quais seus alunos não se alfabetizaram, “apesar de ser uma aluna que quase não falta, o trabalho com esta alfabetizanda foi muito difícil, pois ela se negava a fazer as atividades propostas sozinha, e muitas vezes levava problemas pessoais muito graves da família para dentro da sala” (S2 ÑT).

Tabela 7: total das justificativas com base no problema emocional, referente a não alfabetização dos alunos, relatada pelos alfabetizadores.

Categoria com base no problema emocional	Nº respostas das justificativas dos alfabetizadores	
	Alfabetizadores Não Titulados	Alfabetizadores Titulados
Problemas Familiares	17	09
Problemas Interpessoais	07	09
TOTAL	24	18

Para Moll (2004), o educador de jovens e adultos deve ter uma escuta atenta e sensível frente a seus alunos, pois “serem ouvidos e serem vistos podem colocar estes adultos, que carregam o estigma de analfabetos, em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam” (ibid, p.17) e muitas vezes é isso que os motiva a continuar nas salas de aula. Para Freire (2005b), o professor de jovens e adultos deve ter conhecimento suficiente para agir com bom senso a fim de ter

[...] respeito à autonomia, à dignidade à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2005b, p.62).

Essa arrogância é fruto da abordagem tradicional na qual o alfabetizador é o detentor do saber e o aluno tem a obrigação de aprender. Apelamos para o bom senso que nos fala Freire (2005b) para que a postura dos alfabetizadores seja coerente com seu discurso porque muitas vezes o que se observa é que “as professoras faziam ‘dinâmicas’ sem mudar, no fundo, o sentido de sua prática” (OLIVEIRA, 2001, p.80). Podemos verificar no S3 ÑT que diz “Ela falta bastante e prefere copiar de alguém do que tentar fazer sozinha”. Se S3 ÑT utiliza a falta como motivo para um aluno em outro aluno isso não importa, pois “não foi alfabetizada. Ela é freqüente. Vai todos os dias, mas diz que não consegue, que é muito difícil, que não entende nada. Conseguiu assinar apenas seus primeiros nomes MARIA APARECIDA” (S3 ÑT).

Quantas Marias Aparecidas, Pedros, Joãos, Alices estão presos em seu próprio corpo por se acharem incapazes de aprender e em toda sua história de vida de idas e vindas não conseguiram encontrar alfabetizadores que fossem capazes de “lê-los” para poder ensinar e aprender com estes alunos que continuam sendo oprimidos por falha de um sistema que insiste em propor Projetos e Programas de abolição de analfabetismo de uma forma pontual, equivocada na qual o interesse *sócio-político-cultural* não se encontra para o povo e sim no povo!

E ainda,

Apesar de todos os avanços em torno das concepções de educação apoiados, sobretudo, no desenvolvimento das ciências humanas, o que observamos é que nem sempre essas referências trazem modificações substanciais às práticas, nem garantem uma relação afetiva, um melhor desempenho no aprendizado ou uma prática mais democrática se os professores/as não estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessa mudança. Ou seja, acredito que não é possível mudar sem a participação dos sujeitos - professores e alunos - que fazem a educação acontecer. (LEITÃO, 2003, p.3)

O compromisso com uma educação democrática é o primeiro passo para conseguirmos alfabetizar dentro de uma proposta sócio-cultural, na qual o sujeito é visto como um contribuidor pelo seu aprendizado, os saberes que possui são imprescindíveis para a construção do conhecimento que busca em parceria com os alfabetizadores, alfabetizadores estes preparados para saber intervir com provocações oportunas a fim de formar não só um leitor de “letras”, mas um leitor de pessoas, de vida, de mundo, de oportunidades.

Enfim, concordamos com Leitão quando ela afirma que

Os processos de formação estão relacionados a: o que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas. Se entendemos a relação com os saberes constituída também de afeto, solidariedade, curiosidade, insatisfação, provisoriedade, portanto, mais próxima da vida em seu movimento ininterrupto e dinâmico, esse entendimento traz em seu interior incertezas, inseguranças e necessidades de mudanças e, com elas, perdem-se algumas certezas, descobrem-se outras, sobre as quais também não temos garantias. (LEITÃO, 2003, p.3).

Aprender a aprender e ensinar a ler e escrever é perder o “medo” de ir em frente, não ter vergonha de sua trajetória, mas sentir-se importante para o processo educacional. Não queremos que alunos jovens e adultos e os alfabetizadores camuflem sua situação de oprimidos e sim que se vejam críticos e capazes de utilizar o caminho dos saberes para fazer a diferença e experimentar mudanças, não sozinhos e sim num grupo forte e solidário que esteja disposto a reescrever sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos apresentar a realidade que os programas de alfabetização vem enfrentando na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil. Apresentamos no capítulo 1 a difícil trajetória e o descaso em que foi e ainda é tratada a educação, principalmente em se tratando de jovens e adultos. A palavra educação é bem utilizada pelo poder público quando há interesses políticos e econômicos, isto a realidade vem nos mostrando historicamente. As promessas eleitoreiras utilizando o argumento de investir em educação “é nossa meta”, continuam enganando principalmente aqueles que ainda não tiveram acesso a ela.

Não podemos deixar de trazer Paulo Freire para essa conclusão, pois ele lutou e foi exilado por estar do lado da realidade dos menos favorecidos. Pode ser que os interesses dos programas e projetos sejam contrários aos pensamentos de uma educação libertadora. Desenvolver a criticidade nos cidadãos menos favorecidos pode causar uma “grande dor de cabeça” ao sistema. Quando se tem consciência do que é ser cidadão, do quanto somos massacrados e desrespeitados nos nossos direitos, nos tornamos uma ameaça para o poder estabelecido, poder este que é usado contra a politização do povo.

Diante das respostas coletadas neste trabalho, podemos concluir que o alfabetizador sente-se muitas vezes isento de sua responsabilidade ao alfabetizar, pois

quando analisamos as justificativas sobre a não alfabetização de seus alunos, verificamos que todos eles atribuíram toda a culpa ao alfabetizando, em nenhum momento cogitaram a possibilidade de que a falha poderia estar na situação complexa em que alfabetizadores e alfabetizados se encontram, ou seja, participantes de um programa precário, no qual a desigualdade e os problemas de ordem social não são tratados como prioridade. Acreditam que para ensinar e aprender basta ter sujeitos nos diferentes papéis de professor e aluno, e pronto, já é o suficiente.

A fim de fundamentar teoricamente as nossas reflexões trouxemos alguns autores que convergem quando pensam a EJA: a formação e qualificação de profissionais para atuarem na mesma, Grossi (2001), Soares (2002), Cury (2002), Freire (1983, 1987a, 1987b, 1993, 2005a, 2005b), Moll (2004), Fávero (2004) e outros. Há muitos anos usa-se de vários argumentos para justificar o não-aprendizado e todos tentam buscar um vilão para assumir a culpa do fracasso escolar e da evasão que assombra as escolas que ensinam jovens e adultos. “É urgente a formulação de políticas públicas de valorização efetiva da educação escolar e dos seus profissionais. Sem isso, todo o resto corre o risco de ser *remendo novo sobre tecido velho*” (VASCONCELLOS, 2003, p14). Neste sentido, segundo Grossi (2001) nenhuma das iniciativas financiadas com verbas públicas, nos últimos 146 anos conseguiu apresentar resultados satisfatórios na redução do contingente de analfabetos.

Ainda estamos buscando caminhos para uma prática pedagógica competente. “Erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento são faces da mesma moeda e significam o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental” (CURY, 2002, p.62). A nossa preocupação não deve recair somente sobre os

alfabetizadores, ou seja, sobre quem estará suficientemente preparado para assumir a responsabilidade de alfabetizar alunos jovens e adultos. Em uma sociedade estruturalmente excludente, na qual os alfabetizadores e alfabetizandos estão em situação de oprimidos fica difícil desenvolver uma prática político-social coerente para reverter esse quadro.

Alfabetizar jovens e adultos não é tarefa fácil. É trabalho para professores titulados e com uma formação contínua específica na alfabetização. Se boa vontade e o saber ler e escrever fossem ingredientes suficientes, para se alfabetizar jovens e adultos, não teríamos em nosso país 19 milhões de analfabetos *absolutos* e 37 milhões de analfabetos *funcionais* (GROSSI, 2001). A autora ainda afirma que se deve saber intervir para que as hipóteses crescentes de apropriação do código escrito sejam formuladas pelos candidatos jovens ou adultos ao acesso do universo letrado. Praticar esta intervenção, entretanto, não está sequer ao alcance de professores que ainda desconhecem esse processo e pensam que ler e escrever depende da mera silabação.

Além disso, segundo CURY (2002) “com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, àquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (CURY, 2002, p.114), ou seja, além do professor estar preparado teoricamente para alfabetizar, ele deve também estar apto para trabalhar com a realidade que implica o ensinar jovens e adultos, se atentando às suas especificidades. “Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo” (CURY, 2002, p.114). Diálogo este, segundo Freire (2005b), deve ser uma prática diária do professor cujo

objetivo norteador de seu processo de alfabetizar é a comunicação e o respeito aos saberes dos educandos jovens e adultos.

Cury (2002) nos alerta para o fato de que o alfabetizador deve ser um professor preparado e imbuído de conhecimentos específicos na área pedagógica e não apenas pessoas alfabetizadas, engajadas em movimentos políticos, religiosos ou sociais. Neste sentido, quem deve alfabetizar alunos jovens e adultos? “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (CURY, 2002, p.114).

Tomando este referencial como base, não nos surpreende, que os professores alfabetizadores não titulados tiveram maior índice de reprovação e evasão. Embora o Programa não tenha apresentado um resultado satisfatório em se tratando de índice de alfabetização, nos mostrou na análise dos dados que os alfabetizadores titulados, e comprometidos com o processo de alfabetização, podem enfrentar com maior segurança as provocações que a educação nos faz para vencermos os desafios educacionais. Neste sentido, a situação pode ser revertida e priorizada em favor da qualidade do ensino e da aprendizagem que professores titulados podem oportunizar, “um movimento social dinâmico e combativo que pode dar as bases para um trabalho sério e conseqüente de educação de jovens e adultos, e de crianças e adolescentes também” (FÁVERO, 2004, p.28).

Pela análise do conjunto do Programa Brasil Alfabetizado os objetivos quanto a alfabetização não foram plenamente atingidos, em parte porque alguns alfabetizadores apenas reproduziam o que viam no planejamento, muitas vezes sem acreditar no trabalho

que desenvolviam. Outros abandonavam a proposta do planejamento e tentavam alfabetizar como foram alfabetizados, ou seja, de forma tradicional, isto é, acreditavam que não era possível ler sem antes saber o nome e a grafia das letras, depois das sílabas, frases, etc. Alfabetizavam baseados em suas experiências de aluno da escola tradicional.

É difícil admitir o quadro que vemos hoje no Brasil. Após tantos anos de campanhas e projetos nos deparamos com índices altíssimos de evasão e não alfabetização, conforme comprovamos nas tabelas apresentadas no capítulo 3. Acreditamos que o sucesso na aprendizagem do educando está, entre outras coisas, diretamente ligada à capacidade do professor alfabetizador de articular os saberes escolares com o cotidiano, a teoria com a prática, a auto-avaliação com a reflexão/ação.

Nos resultados da nossa pesquisa podemos observar que os professores titulados desenvolveram melhor o trabalho de alfabetização, tiveram 13,4% de alunos evadidos, enquanto que os não titulados registraram mais que o dobro 29% de evasão. Os titulados também alfabetizaram mais alunos, ou seja, 63,6% em relação a 44,8% dos não titulados. São dados que reforçam a importância dos saberes específicos da área em que pretendemos atuar, no nosso caso a alfabetização, na qual muitos pensam ser capazes por possuírem algumas habilidades no processo de ensino que muitas vezes, como verificamos na pesquisa, não obtém-se resultados satisfatórios. Indica, também, que um curso de capacitação de 120 horas não é suficiente para preparar um alfabetizador leigo.

Infelizmente o que se observa é que as salas de aula que trabalham com jovens e adultos estão cheias de profissionais despreparados para trabalhar com a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Surgiram as formações continuadas para tentar sanar as deficiências da formação inicial nesta área, porém reafirmamos que pela pesquisa efetuada não estão

dando conta de formar alfabetizadores de jovens e adultos. Pois os resultados alcançados pelos alfabetizadores titulados neste trabalho poderiam ser melhores se ao capacitá-los partíssemos da reflexão sobre a capacitação desses alfabetizadores para responder “como os professores aprendem e incorporam a sua prática novos saberes, advindos da fundamentação recebida ou daquela oriunda da reflexão sobre o seu próprio fazer”. (SILVA, 2004, p.133). O que temos testemunhado são práticas do ponto de vista pedagógico extremamente frágeis e, portanto, com resultados insatisfatórios e politicamente descomprometidos, o que faz com que a cada ano aumentemos a produção de analfabetos em nosso país.

Percebemos que a maior diferença entre os resultados dos professores titulados e não titulados se deu pelo fato de que, segundo Santos:

o professor com uma sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. (2003, p.135).

Ou seja, a formação pontual ou de curta duração de professores torna os projetos executáveis, no entanto, os resultados e a visão crítica necessários para se obter resultados significativos no alcance dos objetivos ficam comprometidos, pois os professores precisam conhecer determinadas teorias abordadas na graduação, em sua formação inicial, que são conhecimentos prévios imprescindíveis quando tratamos de uma formação continuada.

Enfim, retomando nossas reflexões levantadas na introdução “... o que nós fizemos? Foi certo? Poderia ser melhor?” (p.17). A resposta que temos agora é que poderíamos ter sido muito melhores se na época tivéssemos o respaldo teórico que possuímos neste momento. Estar em constante processo de aprendizagem e de ensino faz parte da nossa vida hoje e pretendemos não nos culpar e nem buscarmos culpados pelos equívocos cometidos durante nossa prática pedagógica, mas sim, aplicarmos o que vemos com nosso “olhar” de pesquisadora, os benefícios educacionais significativos que podemos construir juntamente com os nossos alunos jovens e adultos. Acreditamos que não podemos reparar os “erros” do passado, no entanto podemos utilizar os acertos do presente para assumirmos em parceria com todos os envolvidos no processo de alfabetização (teóricos, alunos, professores, etc) o compromisso de desenvolvermos uma educação não opressora e significativa para a população jovem e adulta não alfabetizada. Sobretudo, poderiam ter sido melhor se tivéssemos considerado o que Leitão (2003) destaca:

uma das questões centrais nessa discussão está na necessidade de se considerar as expressões das culturas locais, o singular, o específico, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem; práticas que são tecidas, destecidas, alinhavadas, no cotidiano, em um movimento prática-teoria-prática. (LEITÃO, 2003, p.3).

Capacitar alfabetizadores para educar jovens e adultos requer compromisso com os diferentes tipos de saberes. Se nos posicionarmos como detentores “do que deve ser aprendido” acabaremos oportunizando “mais” uma capacitação na qual os participantes assumiriam uma posição assimétrica em relação aos alunos, sendo que o que pretendemos é propor uma formação de alfabetizadores democrática na qual poderemos obter melhores

resultados no alcance de nossos objetivos, ou seja, a alfabetização, a compreensão do direito a cidadania digno e, de acordo com Nóvoa (1992), sobretudo o movimento *reflexão/ação/reflexão*. Isto é, não podemos mudar nossa prática alfabetizadora sem a participação de todos os envolvidos no processo de ler e escrever “sem nos interrogarmos profundamente sobre as formas pelas quais aprendemos e sem novas ressignificações de cada sujeito a partir do que é vivido e elaborado coletivamente”. (LEITÃO, 2003, p.2 e 3).

A formação em Pedagogia pode ser um diferencial quanto aos procedimentos na alfabetização face ao tipo de formação que estes cursos oferecem. Além disso entendemos educação no sentido amplo, assim relações também fazem parte da formação do professor, não são somente os conteúdos trabalhados que devem ter prioridade, mas o ser humano se percebendo como indispensável no processo do ensino e da aprendizagem e cabe ao professor trabalhar essas relações interpessoais para que o educando se sinta como uma parte integrada no conjunto do processo alfabetizador, e neste sentido os cursos de Pedagogia objetivam propiciar também este tipo de experiência.

Reiteramos ainda que o resultado, de 63% de alunos aprovados, obtido pelo grupo de professores titulados no Programa Brasil Alfabetizado/2003 da SEMED, está longe do que consideramos adequado. Neste sentido, este trabalho possibilita novas interrogações, problematizações, ou seja, novas pesquisas. Destacamos a necessidade do olhar sobre a formação inicial e sua preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outra possibilidade é estudar o grupo de alunos e alunas da EJA em relação à sua alfabetização e/ou pós-alfabetização.

Entendemos que a nossa reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos é mais um passo de um longo caminho a ser construído.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRÉ, M.E. e LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.
- ÁVILA, Ivany Souza. *Apresentação*. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2004. p.7-11.
- ÁVILA, Ivany Souza. *Leitura na escola: alguns olhares*. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2004. p.127 – 141.
- BEZERRA, A. GARCIA, B.G. DUARTE, N. MASSADAR, C. RIBEIRO, V.M. *Cadernos de Educação Popular – vol.8 – Alfabetização de Adultos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília, 2001.
- CASTILHO, Ana Paula Leite. *A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica*. GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18. Caxambu: ANPED, 2005. p.1-18.

CASTORINA, J. A e alii Piaget – Vygotsky. *Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.25-132.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FÁVERO, Osmar. *Lições de história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.) *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP& A, 2004. p.13-28.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 2ª edição.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Educação de adultos: algumas reflexões*. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta – 7 ed.* – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005a – (Guia da escola cidadã; v.5).

_____. *Educação como prática da liberdade, 18ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. *Educação e mudança, 13ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed.* São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia do Oprimido, 12ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia racionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas, Filipinas, Madalenas, Genésias, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2 ed. rev e aum.* São Paulo: Cortez, 1993b.

GADOTTI, Moacir. *Lições de Freire*. *Rev. Fac. Educ.*, Jan./Dec. 1997, vol.23, no.1-2. ISSN 0102-2555.

- GARCIA, Marcelo Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GEEMPA, Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação. *Só ensina quem aprende: prova ampla, caracterizando a rede de hipóteses do processo de alfabetização*. Porto Alegre: GEEMPA, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSSI, Esther Pillar. *Por que ainda há quem não aprende? – A teoria*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- GROSSI, E.P.; BORDIN, J.. *Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 155 – 183.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, nº 14. São Paulo: Anped, 2000. p. 108-130.
- HANSEN, João Adolfo. *A civilização pela palavra*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição.
- IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 – *Malha Municipal do Brasil: Situação em 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.
- IMBERNÒN, Francisco. *Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2004.
- KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar? 2ª ed.* São Paulo: Cortez, 1997.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. *Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação*. GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p.1-15.
- LENZI, Lúcia Helena Corrêa. *Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do mst*. GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18. Caxambu: ANPED, 2005. p.1-16.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 5ª edição.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- NOVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *A formação de professores alfabetizadores: lições da prática*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.) *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. *O processo formativo do professor* (p.45 a 110) In PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PAVAN, Ruth. *A reflexão dos professores e professoras da educação de jovens e adultos sobre exclusão social*. São Leopoldo: Unisinos, 2005. (Tese de doutorado).
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1975.
- PIAGET, J. *Aprendizagem e Desenvolvimento*. In: Pancella, J.R. e Ness, J.S.V. *Studying Teaching*. Prentice Hall, 1971 (texto traduzido).
- PULICE, Kelly Camargo. *Política e pedagogia na formação do educador MOVA/POA*. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 139-143.
- Revista do GEEMPA nº 8 – Outubro/01. *Ensinar: uma provocação*. Porto Alegre: Vozes, 2001.
- ROLDÃO. M. C. *Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade* In: *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora, 1999. Cap. IV, p. 99-109.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *caminhos da profissionalização do magistério*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p.123-136.

SEFTON, Ana Paula. *Sala de aula é um espaço para dúvidas? O receio de perguntar e suas implicações*. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2004. p.93 – 105.

SILVA, Jônia Garcia Gomes da. *Formação continuada: reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v.3).

SILVA, R. N. da e ESPOSITO, Y. L. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org.). *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOARES, Magda B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003b.

SOUZA E SILVA, Jailson de. *“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

UNESCO. *Erradicação do analfabetismo. Relatório final do Congresso mundial de ministros da educação*. Belo Horizonte: UNESCO/MEC/INEP, 1967.

VASCONCELLOS, C. S. *Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade*. In PATIO, ano VII nº 227 agosto/outubro, 2003. p.12-15.

XAVIER, Maria Luisa M. *Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades*. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2004. p. 13 – 21.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

www.mec.br Acesso em: agosto/2005

www.educabrasil.com.br Acesso em: novembro/2005

www.moderna.com.br/escola/prof/art53.htm Acesso em: novembro/2005

www.scielo.br Acesso em: janeiro/2006

www.anped.org.br Acesso junho/2006

ANEXO 1 – RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 6 DE 2 DE ABRIL DE 2003.

ANEXO 2 – PROJETO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO DA SEMED.

ANEXO 3 – ORIENTAÇÕES GERAIS: PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.