

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL IDENTITÁRIO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO
SOLIDÁRIA DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE.**

**MARÍLIA
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL IDENTITÁRIO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO
SOLIDÁRIA DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE.**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da UNESP
de Marília, como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração : Ensino na
Educação Brasileira. Linha de pesquisa:
Abordagens Pedagógicas do Ensino de
Linguagens.**

Orientação: Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

**MARÍLIA
2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F. C. L. - Assis - UNESP

C871e Coutinho, Kátia Regina Roseiro
Educação de jovens e adultos: perfil dos professores
alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária / Kátia
Regina Roseiro Coutinho. Marília, 2010
156 f. : il.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNESP de Marília
Orientador: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

1. Analfabetismo no Brasil. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Perfil do professor de jovens e adultos. 4. Programa Alfabetização
Solidária. I. Título.

CDD 370.981

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL IDENTITÁRIO DOS
PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO
SOLIDÁRIA DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE.**

KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Juvenal Zanchetta Júnior (Orientador)

Professor Doutor Dagoberto Buim Arena

Doutor José Carlos Miguel

Doutora Raimunda Abou Gebran

Professora Doutora Ivone Tambelli Schmidt

**Tese de Doutorado defendida em 03/05/2010.
Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP**

DEDICATÓRIA À ALFABETIZADORA PATRÍCIA

Poema de alfabetizadora do PAS – Patrícia – Branquinha/AL

**"Eu sempre pensei ser nada...
Nada do que queriam.
Eu sempre pensei ser tudo
Tudo que eu não podia.**

**Mas a vida leva a gente
Prá onde a gente nunca foi
E vê asa de anjinho
Da janela de avião.**

**Eu viajei só por conta
De saber como era lá
E voltei muito contente
Porque aprendi ensinar.**

**Se eu sempre pensei ser nada
Eu vejo agora a vida
Dos que me ouvem e respeitam
Dos que me chamam professora.
Quase se eu fosse doutora.
Se eu queria ser um tudo
O tudo eu já encontrei...Sou professora de EJA
E na EJA eu ensinei...**

**Que a vida pode ser mais
Nem precisa ser escravo
Nem da vida nem do patrão.
E não precisa emprestar
Nem mais olho, nem mais mão**

**Que se eu mesmo ler,
Se eu mesmo escrever,
Ninguém vai me enganar.
E eu vou seguir ensinando
Ao Manoel e Dona Santa
E eles nunca mais vão ouvir
De ser chamado de anta."**

AGRADECIMENTOS

Como nos meus agradecimentos na Dissertação de Mestrado mais uma vez reafirmo que os caminhos são muito difíceis quando os trilhamos sozinhos. Menos difíceis quanto maior o número de pessoas a nos acompanhar e incentivar.

Há tanta gente a agradecer que temo esquecer alguém. Agradeço a todas as pessoas que participaram deste trabalho comigo, especialmente os alfabetizadores dos municípios por onde andei. Aceitando participar da pesquisa, aceitaram desvendar seu trabalho e suas próprias vidas. Muito obrigado.

Aos meus filhos que muitas vezes sofreram com a ausência da mãe tão longe e às vezes tão nervosa. Henrique, Ana e Mariana estejam certos, tudo é por vocês. Sempre!

Aos meus netinhos, Luiz Henrique e João Pedro, que se não colaboraram muito, alegraram meus dias com sua inocência e sua alegria.

Aos colegas de Departamento, aos alunos da graduação que me ouviam contar o que eu estava pesquisando e se interessavam pelos lugares e pessoas que não conhecem.

Aos professores César, Eliseu, Fátima, Maria Antonia, Misael, Carmo, colegas próximos de ideal.

Aos alunos bolsistas que estiveram comigo em diferentes momentos desses quatro anos, Laura, Priscila, Rafael, Carol, Adriano, Hedpo, Edson, Annielle, Cristiano pelo apoio, pela aceitação de meus atrasos e minhas ausências em reuniões de orientação BAE, PROEX, NÚCLEO DE ENSINO, entre outras.

A minha mãe, educadora que me ensinou, minha irmã Beth e minha prima Elida, pelo apoio e pelo amor. Não haveria esse trabalho sem o apoio e o amor de vocês.

A toda minha família, ao Piro, que de alguma forma possibilitaram este trabalho me ajudando com meus filhos, com computadores, com cópias, com amor.

Ao companheiro Lino por compartilhar angústias e ajudar a solucionar dúvidas.

Minha amiga Mera, de todas e todas as horas, que chorando ou sorrindo me acompanhou no trajeto, me amparou, me auxiliou, me carregou algumas vezes.

A companheira Xuxu que de um jeito especial fortaleceu a minha busca nesse estudo.

A colega Raquel pela solidariedade e a secretária Odila pela colaboração, apoio e coragem

Ao meu orientador Juvenal Zancheta Júnior, pela paciência e coragem.

Enfim, a todos que me acompanharam neste momento de minha vida, obrigado!

COUTINHO, Kátia Regina Roseiro. *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE*. Marília, 2010, 156 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2010.

RESUMO

A finalidade deste estudo foi traçar um perfil identitário do alfabetizador de jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária – PAS - que atua em municípios do Norte e Nordeste brasileiros e teve como objetivos específicos buscar compreender a dinâmica entre o perfil dos alfabetizadores e a continuidade do analfabetismo na região, observar como dados desse perfil podem comprometer a relação dialógica professor-aluno e a formação docente do educador de EJA e colaborar com a EJA no Brasil. A metodologia usada foi a pesquisa exploratória com apoios teóricos de Paulo Freire e da Análise do Discurso. Os participantes foram 105 professores que atuaram como alfabetizadores em salas de EJA do PAS, nos anos de 2006 e 2007. O trabalho apresenta critérios de seleção dos participantes, dados obtidos através de questionários e depoimentos, sua categorização, análise, avaliações e conclusões da autora. Alguns dados pessoais interessantes foram encontrados como a idade dos alfabetizadores - entre 18 e 44 anos sendo o maior percentual encontrado na idade de 24 anos e a grande maioria (76%) ser formada por mulheres. A menor escolaridade entre os alfabetizadores é a 4ª série do Ensino Fundamental e a maior o curso superior completo em Pedagogia. Grande parte (24%) tem o Ensino Médio completo. Os professores com curso superior completo ou estão frequentando ou fizeram seus cursos por EAD. Os trabalhos anteriores são bastante diferenciados, sendo as maiores ocorrências *nenhuma ocupação anterior* (23), *trabalhos na roça* (18), *doméstica* (18) e *do lar* (14). A renda familiar da maioria é de até dois salários mínimos, aproximadamente 50% tem casa própria, mas sem benefícios como saneamento básico. 56 alfabetizadores são os únicos ou maiores contribuintes da renda familiar. Foram analisados alguns aspectos de sua prática pedagógica como a avaliação dos alunos como elemento de análise para redefinição de conteúdos e metodologias utilizadas levando em conta a diversidade de alunos. Quatro projetos políticos pedagógicos de diferentes instituições de ensino superior que atuam com o PAS foram selecionados para apresentação dos conteúdos de seus projetos político-pedagógicos. Os dados foram analisados e discutidos na literatura que norteou a pesquisa frente à realidade já demonstrada em estudos anteriores de EJA.

Palavras-chave: analfabetismo no Brasil; educação de jovens e adultos; perfil do professor de jovens e adultos; Programa Alfabetização Solidária.

ABSTRACT

The purpose of this study was to draw a profile of the literacy instructor of young adults and the Cooperative Literacy Program – PAS – that works in municipalities of North and Northeast Brazil. The methodology used was a exploration research and theorists supports of Paulo Freire and discourse analysis. The participants of this research are 105 teachers that worked as literacy instructors of classes of EJA and PAS in 2006 and 2007. The research sets out criteria for selection of participants, obtained data, its analysis, evaluations and conclusions of the participants and of the author. Some interesting personal data were found as the teachers of PAS were between 18 and 44 years old, being the highest percentage found at the age of 24 years, 76% are women. The lower level of education is the 4th grade of elementary school and the highest is College Degree in Pedagogy. Most of them (24%) have high school completion. The teachers who graduated College follow or followed distance learning. Their previous jobs are very different and the highest occurrences are no previous occupation (23), work on the farm (18), domestic (18) and home (14). Family income is the most up to 2 times the minimum wage, approximately 50% are homeowners without benefits such as sanitation. 56 teachers are the sole or major contributors to family income. The question of pedagogical aspects to highlight is the assessment of pupils as part of analysis to reset contents, methodology and evaluation. These data were analyzed and discussed in light of literature that supported the study and facing reality as demonstrated in previous studies of adult education.

Keywords: illiteracy in Brazil; young and adult education; profile of the literacy instructor; Cooperative Literacy Program.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I – PANORAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL	16
Capítulo II: BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONCEITUAL	41
Capítulo III – METODOLOGIA DA PESQUISA	58
Capítulo IV - ESBOÇO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE EJA	71
Capítulo V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	131

LISTA DE TABELAS

Citação	*Pág.
Tabela 01 – Percentual de alfabetizados e analfabetos em países da América Latina e Caribe. Fonte: UNESCO no site http://portal.unesco.org/education , dados de 2006 e 2007, acesso em 13.05.2008.	16
Tabela 02 – Níveis de habilidades na população alfabetizada Fonte: INAF em 2004.	54
Tabela 03 – Idade dos alfabetizadores	71
Tabela 04 – Sexo dos alfabetizadores	72
Tabela 05 – Escolaridade dos alfabetizadores	73
Tabela 06 – Local de nascimento	75
Tabela 07 – Situação familiar	76
Tabela 08 – Número de filhos	76
Tabela 09 – Moradia dos alfabetizadores	77
Tabela 10 – Renda familiar dos alfabetizadores/ maior contribuinte	78
Tabela 11 – Tempo de atuação em EJA	79
Tabela 12 – Programas de EJA	80
Tabela 13 – Formação escolar no início de atuação em EJA	81
Tabela 14 – Continuidade de formação escolar e específica durante atuação no PAS	83
Tabela 15 – Principais fontes de informação/formação	84
Tabela 16 – Motivos de participação da seleção para alfabetizador do PAS	85
Tabela 17 – Empregos e atuações anteriores dos alfabetizadores	86
Tabela 18 – Maiores dificuldades dos alfabetizadores pesquisados	87
Tabela 19 – Conhecimentos do analfabetismo brasileiro e da região em que atuam	88
Tabela 20 – Caracterização e definição de EJA.	90
Tabela 21 – Formações do PAS permitem / não permitem acesso ao conhecimento científico-pedagógico atualizado	92
Tabela 22 – Conhecimento sobre saberes específicos de EJA.	93
Tabela 23 – Conhecimento de autores/estudiosos de EJA no Brasil.	94
Tabela 24 – Procedimentos didáticos mais utilizados em sala de aula.	95
Tabela 25 – Consciência crítica da sociedade local e brasileira	97
Tabela 26 – Apresentam de forma clara os objetivos e conteúdos.	98
Tabela 27 – Incentivo aos alunos	99
Tabela 28 – Cumprimento de horário de aulas do docente.	100
Tabela 29 – Participação em cursos e eventos para atualização.	101
Tabela 30 – Com que instrumentos avalia seus alunos	102
Tabela 31 – Avaliação dos alunos como elemento de análise.	103
Tabela 32 – Expectativas de vida profissional	104

INTRODUÇÃO

No Brasil, como em outros países com altas taxas de analfabetismo, um dos elementos de pesquisa e de estudo a serem continuamente valorizados é a educação de jovens e adultos (EJA). Encontramos realidade distinta do quadro teórico e mesmo oficial sobre o tema, de acordo com os próprios organismos de Estado: são 14,2 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade no Brasil em 2008.

A taxa de analfabetismo funcional, característica de jovens e adultos que sabem apenas escrever ou copiar seus nomes e alguns números, mas não constroem textos ou conseguem interpretá-los, entre os indivíduos com mais de 15 anos, com menos de quatro anos de estudos, oscilou próximo 0,1%, entre 2007 e 2008. Até 2008, o país contava com 30 milhões de analfabetos funcionais. Em termos regionais, também não houve modificação¹.

Em diversos países, especialmente os mais pobres, cuja sociedade é marcada por desigualdades sociais, a EJA tem grande importância, pois trata de investimento social para a diminuição das consequências da falta de educação básica e do analfabetismo.

No interior da dinâmica da EJA, a pessoa com quem o aluno de EJA se relaciona mais diretamente, na tentativa de ser alfabetizado ou de melhorar sua leitura e escrita, é o professor alfabetizador de jovens e adultos, objeto de estudo deste trabalho - e que trataremos também por educador ao longo deste texto. O professor alfabetizador é quem primeiro conhece as pessoas de sua sala de aula e de sua região. É também quem percebe, analisa e reconhece as necessidades pedagógicas e pessoais do aluno, acompanha suas vidas e, ainda, ao final de cada período de ensino-aprendizagem, é o responsável pelo encaminhamento de alunos para continuidade progressiva da escolarização. Além disso, é o professor quem define sobre a retenção de outros em classes de EJA.

Para realização deste estudo, optamos pela investigação de professores alfabetizadores atuantes no PAS, organização brasileira não governamental, instituída em 1997, por idealização da Professora Ruth Cardoso. Os principais propósitos do PAS são oferecer cursos de alfabetização inicial a jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, que estejam excluídos de políticas públicas educacionais específicas; contribuir para a redução dos índices de analfabetismo nos municípios brasileiros com maior incidência estatística e ampliar a oferta pública de EJA no Brasil e em outros países de língua portuguesa.

¹Fonte: Dados do MEC/IBGE - Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/analfabetismo-nao-recuou-2008-aponta-ibge-499542.shtml> Acesso em 26 de outubro de 2009.

O PAS tem convênios com Timor Leste, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe e em 2002 o PAS firma parceria com a Guatemala, na América Central, primeiro país de língua espanhola com atuação do PAS. Todo trabalho do PAS é realizado por meio de parcerias entre o MEC, Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, prefeituras e entidades da sociedade civil brasileira e de outros países.

A atuação das Universidades no Programa inclui a elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), previamente conhecido e aprovado pelo PAS, a organização e o acompanhamento da seleção dos alfabetizadores locais, o fomento da oferta de EJA, o acompanhamento e a avaliação do processo nas salas de aulas e a realização de encontros pedagógico-administrativos com secretários, coordenadores e monitores municipais.

As ações são desenvolvidas por uma equipe composta por gestor administrativo, responsável por contatos com os municípios e questões burocráticas; um coordenador pedagógico; professores coordenadores setoriais, responsáveis por municípios atendidos pela universidade e alunos. Nos municípios, há um Coordenador municipal indicado pela Secretaria de Educação, responsável pela administração e pelo acompanhamento das classes.

Nas universidades, a indicação do pessoal competente é feita nas IES e nos municípios as indicações partem da Secretaria Municipal da Educação ou do Poder Executivo local. Documentos do programa indicam que os alfabetizadores devem ter, preferencialmente, escolaridade de nível médio, magistério ou superior e residir na comunidade das classes.²

Relatórios de acompanhamento e avaliação disponíveis no site do programa mostram que a maioria dos alunos é de zonas rurais de municípios com população de baixa renda, de estados com altos índices de analfabetismo, baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pouca estrutura para instalação de salas de EJA sem colaboração de organizações ou programas estaduais ou federais. Pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na época apropriada entram em salas de EJA na tentativa de recuperação do tempo perdido e, infelizmente, por motivos de ordem familiar, profissional/financeiro ou pessoal, abandonam novamente as aulas e são considerados evadidos.

Joia (2001) comenta sobre a suplência no Brasil:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência. Aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a

² Disponível em www.alfabetizacao.org.br Acesso em 21/12/2008

escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram a algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (JOIA *et al.*, 2001, p. 65).

Vivemos atualmente em uma sociedade globalizada onde criatividade e conhecimento, seja básico ou especializado, são fatores importantes para inserção no trabalho e o prosseguimento de estudos. Assim sendo, os agentes da educação precisam estar preparados e comprometidos com a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres e também de suas necessidades. Isso parece condição necessária aos educadores de jovens e adultos, pois eles lidam com aqueles que, excluídos da escola por diferentes razões, hoje se encontram em situação difícil em termos de trabalho, ganhos pessoais e possibilidades de sobrevivência.

Esta pesquisa foi idealizada a partir da coordenação pedagógica e coordenação setorial do PAS, na UNESP, entre 2001 e 2008. Nesse período, organizamos e desenvolvemos seleção de alfabetizadores em mais de 20 municípios dos Estados de Goiás, Piauí, Sergipe, Maranhão, Alagoas, Amazonas e Pará. Nas seleções, as pessoas inscritas são em sua grande maioria:

a) jovens (têm entre 17 e 25 anos de idade); b) desempregadas ou que nunca trabalharam; c) trabalhadores rurais; d) aqueles que completaram apenas o Ensino Fundamental (com exceção dos que já iniciaram o Ensino Médio ou Ensino Superior e ainda aqueles que sequer concluíram o Fundamental); e) mulheres com mais de 40 anos, que terminaram o Ensino Fundamental ou o antigo Normal há mais de uma década e nunca tiveram experiência como docentes em sala de aula; f) indicadas pela administração municipal, também sem experiência docente. Embora as seleções sejam feitas pelas IES responsáveis, muitas vezes, o quadro de alfabetizadores selecionados depois de passar pelo crivo da administração municipal, volta com recortes de nomes não aceitos e indicações de outros nomes em seus lugares por questões políticas locais.

O conhecimento acerca desse quadro fez com que escolhêssemos algumas questões a serem pesquisadas para a tentativa de traçar um perfil identitário do professor alfabetizador do PAS, como escolaridade, idade, situação familiar, atuação em EJA, experiências profissionais anteriores ao trabalho em EJA, expectativas de vida, motivos de candidatar-se a ser um alfabetizador de jovens e adultos, condições de formação específica para atuação em EJA e perspectivas em relação ao trabalho desenvolvido.

No capítulo I, esboçamos panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na América Latina. Propomos diferentes momentos em termos de ações em EJA, desde os primeiros movimentos para diminuição do analfabetismo no Brasil até os dias de hoje.

No capítulo II, fez-se uma breve revisão de literatura, alinhavada apenas a partir do dado cronológico, apresentando pesquisas recentes sobre EJA no Brasil. Destacam-se ainda conceitos importantes relacionados à área. Em que pese o fato de não ser explorado ao longo do trabalho, o quadro de referências teóricas e de conceitos-chave sobre EJA revela a complexidade do tema e mesmo a pertinência da presente pesquisa, posto o fato de que são exíguos os estudos que tratam do perfil dos educadores de EJA.

No capítulo III, apresentamos a metodologia utilizada – pesquisa quantiqualitativa do tipo exploratório escudada em situações concretas de vivências no Programa de Alfabetização Solidária e buscamos explicitar os critérios utilizados para o levantamento dos dados utilizados. Nesse capítulo encontra-se também o instrumental teórico que serviu de base para os comentários feitos e as conclusões do trabalho.

No capítulo IV mostramos os dados tabulados, com considerações descritivas e analíticas. As considerações de ordem mais global sobre a questão de EJA são mostradas em seguida.

Como objetivo último, apresenta-se uma proposta do perfil do professor alfabetizador de EJA, ainda que em esboço e regionalizado, como subsídio para debates sobre o tema e, mais especificamente, para contribuir com a melhoria das condições de formação e de vida desses educadores.

Capítulo I – PANORAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

EJA na América Latina

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama da EJA na América Latina, com algumas considerações relativas à experiência desenvolvida em outros países. Em seguida, com mais vagar, tratamos da situação brasileira.

De acordo com Silva (2005) a persistência do analfabetismo na América Latina com exceção de Cuba, é uma realidade social que continua se reproduzindo e resistindo a desaparecer. Esta realidade social mostra que parte da população não frequentou a educação básica do primeiro ao quinto ano; não adquiriu ou não domina os códigos da escrita; nem as habilidades da leitura; ou as operações matemáticas.

Eis o quadro oficial do analfabetismo entre pessoas com 15 ou mais na América Latina e Caribe:

PAÍSES	ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS
ARGENTINA	91,30%	8,70%
BAHAMAS	92,00%	8,00%
VENEZUELA	91,30%	8,70%
BOLÍVIA	89,80%	10,20%
BRASIL	89,00%	11,00%
CHILE	91,50%	8,50%
COLOMBIA	91,00%	9,00%
COSTA RICA	91,00%	9,00%
CUBA	91,30%	8,70%
EQUADOR	91,30%	8,70%
EL SALVADOR	92,00%	8,00%
GUATEMALA	92,20%	8,00%
JAMAICA	85,00%	15,00%
MEXICO	91,30%	8,70%
NICARÁGUA	91,30%	8,70%
PARAGUAI	91,00%	9,00%
PERU	91,00%	9,00%
URUGUAI	91,30%	8,70%

Tabela 01 – Percentual de alfabetizados e analfabetos em países da América Latina e Caribe³

³ Fonte: UNESCO no site <http://portal.unesco.org/education>, dados de 2006 e 2007. Acesso em 13.05.2008.

A tabela acima mostra claramente o Brasil entre os três países da América Latina com maior número de analfabetos. Os outros dois são a Jamaica e a Bolívia, estando a Bolívia ainda à nossa frente em pessoas alfabetizadas.

Nesse contexto da América Latina, destaca-se a experiência do método cubano para a EJA: “Sim, Eu posso”.

Em 1953, início do período revolucionário, o país tinha 75% da população analfabeta ou sem completar o curso primário. Os filhos de camponeses de 6 a 14 anos não tinham acesso às escolas rurais, por carência de salas de aula. Existiam salas de aulas rurais com uma só professora, que atendia da primeira à sexta série.

Ao contrário da realidade camponesa, Torres (2003) relata que a educação nos acampamentos dos guerrilheiros constava não só da alfabetização mas de treinamento militar e preleções ideológicas, especialmente quanto à reforma agrária, coletivização e transformação social. Quando os rebeldes alcançaram o governo tomaram a alfabetização como instrumento político. O “método cubano” foi criado num contexto de luta pelo poder político e cultural em Cuba, elaborado pelo Instituto Pedagógico Latino-americano y Caribeño (Iplac), de Cuba, com a finalidade de erradicar o analfabetismo da América Latina.

Uma característica do método está na técnica de associação entre números e letras. A aprendizagem ocorre pela correspondência entre números e letras em três fases: exercícios de coordenação motora, ensino de leitura-escrita e consolidação. Os vídeos orientam monitores a conduzir o encontro para que os alfabetizando aprendam com mais facilidade. O método é baseado no conhecimento prévio que as pessoas têm dos números, apesar de não saberem ler. A ligação entre números e letras constitui-se em elemento motivador e facilitador da aprendizagem em curto espaço de tempo.

O método está disponível em português, inglês, francês e espanhol. É adaptado às características sociais, culturais e lingüísticas de cada país, com base em estudo local da realidade social, econômica e cultural. A proposta metodológica do “Sim, eu posso” é constituída de encontros sendo o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias, como TV e vídeo. São 17 fitas, com 65 vídeos-aula de 30 minutos. Em média são necessários três meses para a alfabetização. A multimídia é considerada eficaz como recurso para garantir a percepção e o acúmulo de conhecimento. O método cubano teve êxito no país e reconhecido por outros países que passaram a importar o Programa. O Haiti foi um dos países que importou e implementou o Programa em 1999. Em consequência, de lá para cá, o Programa realizado no Haiti conseguiu alfabetizar 100 mil pessoas.

A Bolívia apresentou oficialmente em setembro de 2008 apenas 4,49% de sua população em situação de analfabetismo. Esse número sugere uma decorrência do programa “Sim, eu posso”. Segundo informações oficiais, o país alfabetizou 654.247 pessoas em 2007-2008 com o método cubano. A Bolívia tem agora o desafio de erradicar o analfabetismo e ser o terceiro país livre de analfabetos, depois de Cuba e da Venezuela.

No Brasil o método foi aplicado em 2005 em alguns municípios do Piauí: Buriti dos Lopes (19 mil habitantes), Caxingó (4 mil) e Murici dos Portelas (6 mil). Estão na região do Baixo Parnaíba, numa média de 300 quilômetros de Teresina, e têm em comum altas taxas de analfabetismo. O método cubano é aplicado através de vídeo, com o auxílio de monitores e ensina a ler e a escrever. No Piauí isto aconteceu em aproximadamente 65 dias.

Os vídeos usados no Piauí foram gravados em Cuba por brasileiros lá residentes ou por artistas brasileiros, como o ator Chico Diaz, que é o principal apresentador. O cenário é uma sala de aula onde os atores-alunos fazem perguntas estimulantes ao ator-professor. No Piauí, o método não teve prosseguimento depois de 2005.

Alguns críticos apontam que o método não prosseguiu, pois não vai muito além da decodificação do alfabeto. Antonio Ferreira Sobrinho, professor da UFPI (Universidade Federal do Piauí) que acompanhou o projeto-piloto no Piauí, avalia que o método tira o aluno do estágio mais primário do analfabetismo, mas, diferentemente de outros programas, não enfatiza leitura e interpretação de textos. Esse, segundo ele, foi um dos motivos para o projeto não continuar no Estado --além do custo de aparelhos de TV e DVD.⁴

Do ponto de vista pedagógico, o ideal é que após a alfabetização no “Sim, eu posso” os alunos matriculem-se em programas de educação de jovens e adultos. Os governos cubano e venezuelano vêm pressionando a UNESCO para que o método seja adotado como o “programa global de alfabetização” no período da Década da Alfabetização (2003-2012).

Segundo matéria da *Folha de S. Paulo* publicada em 21 de fevereiro de 2010, o governo Lula importou de Cuba o método para ensinar pescadores a ler e escrever. Para implantar o método, técnicos cubanos foram enviados a cinco Estados (Alagoas, Ceará, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro) onde o projeto está sendo implementado pelo Ministério da Pesca e Aquicultura.

De acordo com Maria Luiza Gonçalves Ramos, que coordena o programa, a principal vantagem do “Sim, eu posso” é que ele está adequado ao tempo dos pescadores: como eles passam longos períodos no mar ou no rio, tendem a abandonar cursos de alfabetização mais

⁴ Folha de São Paulo em 21.02.2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u696814.shtml> Acesso em 23.02.2010

extensos. Já o “Sim, eu posso” pode ser encaixado no período em que a pesca é proibida, que dura em média três meses. Depois, são feitos "círculos de cultura" com objetivo de consolidar o aprendizado.

Os dados do método cubano “Sim, Eu posso, estão apontados na – RECID - Rede de Educação Cidadã.⁵

Como em outros métodos de alfabetização de jovens e adultos, o “Sim, eu posso” não traz em suas expectativas a continuidade ou a terminalidade de estudos daqueles que se alfabetizam. Tampouco aparece como meta do método o posterior acompanhamento dos alfabetizados para garantir o ingresso dos beneficiados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em outros níveis de ensino.

A adoção de um método que promete alfabetizar em pouco tempo nos parece mais uma das vertentes que buscam elevar o Brasil ao *status* de país com pouco analfabetismo por meio da estatística, não um projeto de educação voltado para a construção de conhecimentos constante e continuado e para a melhoria da qualidade de vida de seu povo.

Em outros países da América Latina, como Chile e outros, a EJA está centrada na concepção pedagógica de Paulo Freire. Isto pode ser visto na Argentina através dos Instituto Paulo Freire em Buenos Aires - Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica Paulo Freire em Chacabuco e o Instituto de Investigaciones Paulo Freire em Rosario, a Colômbia com o Instituto Paulo Freire em Bogotá, sendo possível apontar que em muitos países do mundo as propostas de EJA são fundamentadas em Paulo Freire, cujas características veremos adiante.

Estes centros e outros fundados em países da América do Norte, Ásia e África podem ser encontrados na Rede Social Unifreire do Instituto Paulo Freire.⁶

Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo discutida no Brasil desde o final do século XIX. Especialmente desde Paulo Freire e as denúncias do analfabetismo adulto brasileiro na década de 1960, a EJA é destaque por avanços - como o aumento de matrículas

⁵ Disponível em http://www.recid.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1050&Itemid=1
Acesso em 10/04/2010.

⁶ Disponível em www.paulofreire.org/Unifreire/HistoricoUnifreire?redirectedfrom=Unifreire.WebHome -Acesso em 10/04/2010.

nos últimos dez anos, ou pela permanência de alguns de seus problemas, como a evasão freqüente e o não encaminhamento de alunos para níveis de escolaridade regular em escolas de rede municipal ou estadual.

De acordo com Furlanetti (2009), é preciso pensar que a essência do analfabetismo é a mesma em todos os lugares e em todos os momentos históricos: a pobreza. A pobreza, fator embrionário da exclusão social, vem acompanhada de outros aspectos, como a discriminação étnica, de gênero, sócio-cultural, de locais de moradia (como nas zonas rurais, bairros marginalizados e periferias de grandes cidades).

No início do século XX, o Brasil tinha 75% de população analfabeta, configurando, segundo uma visão mais economicista que humanizadora, comprometimento da inserção do país na industrialização e no processo de urbanização (BEISIEGEL, 2003). O alto índice de analfabetismo tem levado ao desenvolvimento de campanhas movidas por diferentes agentes e políticas de Estado, não existindo, porém grandes preocupações com definição de políticas públicas específicas para EJA no Brasil.

Para o especialista da UNESCO em educação de jovens e adultos, Timothy Ireland em depoimentos feitos na sexta edição da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada no Brasil, em 2009, temos a necessidade de avançar da retórica para a ação. Dados da UNESCO mostram que ainda há 774 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo. Três quartos desse total concentram-se em 15 países, entre eles o Brasil, que se encontra em 7º lugar em analfabetismo no mundo.

Na avaliação de Ireland (2009), os países da América Latina concentraram-se muito nos últimos anos em campanhas de alfabetização, mas não pensaram na educação de jovens e adultos de forma continuada:

Isso não é suficiente. Precisamos de políticas que incluam a alfabetização, mas pensem na sua continuidade. Em vários países da América Latina, como a Venezuela, Bolívia, o Equador, Paraguai e Brasil, houve um investimento grande⁷.

O Brasil tem hoje 14,2 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever, o que equivale a 10% da população dessa faixa etária (IBGE, 2000). Entre 2007 e 2008, a redução da taxa foi de apenas 0,1%. Observa-se, portanto que a redução da nossa taxa de analfabetismo é baixíssima apesar das ações realizadas.

⁷ IRELAND, T. 2009. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4131634-EI306,00-Conferencia+da+Unesco+discute+situacao+dos+milhoes+de+analfabetos+no+mundo.html> Acesso em 30/03/2008

O percurso da EJA no Brasil pode ser destacado em quatro momentos que consideramos decisivos. O primeiro momento aborda o período do aparecimento e da divulgação das idéias de Paulo Freire na EJA brasileira.

O segundo momento é aquele em que se desenvolve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado no período da ditadura brasileira em 1964 e extinto em 1985. Com sua extinção, deu-se a criação da Fundação EDUCAR. O terceiro momento aborda o período aproximadamente a partir de meados da década de 1980, destacando-se parcerias entre governo e sociedade civil em movimentos como Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado. Finalmente, num quarto momento, tem-se a fase atual, com projetos como o MOVA – Movimento Brasileiro de Alfabetização e outros movimentos de EJA em municípios e estados brasileiros.

Primeiro momento: Paulo Freire e a Educação Popular

A partir das primeiras experiências de Paulo Freire no Rio Grande do Norte, em 1963, especialmente a experiência de Angicos, onde ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, Paulo Freire deu início a uma filosofia inovadora de alfabetização, adotada como método em muitos lugares, primeiramente em Pernambuco, depois no Brasil e no exterior. Talvez a experiência de Angicos possa ter sido uma de suas primeiras tentativas de transformar a realidade da desigualdade sócio-econômica do país através da educação.

No exílio, Freire escreve uma de suas obras mais importantes, *Pedagogia do Oprimido*⁸, na qual o autor defende e difunde a educação popular. Nesta obra, busca-se o estabelecimento da consciência dos oprimidos sobre sua situação e as formas de modificá-la a partir das lutas das classes populares. A experiência no exílio, que incluiu o desenvolvimento de sua filosofia-método em diversos países, repercutiu também no Brasil, ainda que não fosse aqui totalmente adotado.

O ideário de Freire, em certo sentido, inaugura e dá forma a um problema até então escamoteado: a alfabetização de adultos. Seu pensamento encontra ressonância até os dias de hoje em projetos nacionais e internacionais.

Constituem-se na década de 1960, concomitante ao método e as experiências de Paulo Freire, movimentos populares que buscam direitos através do voto, do trabalho e, ainda, que

⁸ *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

em desvantagem e conflitos com as classes dominantes, fazem parte do chamado “desenvolvimento nacional”.

A origem da Educação Popular no Brasil está também vinculada a Paulo Freire e sua preocupação com a educação para todos e aos movimentos sociais populares. Paulo Freire e os movimentos populares davam forma a partir da década de 1960, à resistência do povo brasileiro a uma educação pautada por práticas pedagógicas opressoras a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural.

É, dessa forma, que nasce uma educação para servir ao povo dominado, de forma a produzir construção de transformações sociais que o ajudem a libertar-se da dominação vigente.

Paludo (2001) faz uma síntese da trajetória da Educação Popular no Brasil anteriormente às idéias de Paulo Freire, apontando que o país, já a partir da República (1889), busca a formação de uma nova ordem econômica, política e cultural. Desde a República até aproximadamente a década de 1930, quando o Brasil vivia a transição de uma sociedade de modelo agrário-exportador para uma sociedade urbana e industrial, a educação tinha como base a Pedagogia Tradicional e posteriormente a Pedagogia da Escola Nova.

Segundo Saviani (1991) a escola tradicional é centrada no professor. A educação é vista como direito de todos e dever do Estado, sendo a marginalidade associada à ignorância. A escola surge como um “antídoto”, difundindo a instrução. Essa visão foi caindo em descrédito devido às dificuldades de acesso de todos à escola e também em função do fracasso escolar, mesmo para os que conseguiam o seu desiderato de ingressar na instituição escolar.

A Escola Nova surge, então, como tentativa de equacionar os problemas gerados pela Pedagogia Tradicional. Na Escola Nova, passa a ocorrer um movimento de reforma na pedagogia, na qual a marginalidade não é mais apenas do ignorante e sim do indivíduo rejeitado, do anormal e inapto, desajustado biológica e psicologicamente. A escola passa a ser a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade⁹.

⁹ É nesse período que uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha a forma identitária do que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular. A educação realizada pelos anarquistas e, mais tarde, pelos comunistas, e a luta pela escola pública, são elementos constitutivos e simbólicos da trajetória da Educação Popular no Brasil. O país registra outras iniciativas de educação popular, como a proposta anarquista, que incluía a educação com autonomia individual, abolição do Estado, da Igreja e dos partidos políticos. Essas idéias partiam especialmente do educador espanhol Francisco Ferrer que advogava escolas que conscientizassem as pessoas sobre as injustiças sociais partindo de exemplos do cotidiano, almejando a formação de cidadãos livres. Princípio fundamental da educação anarquista para Ferrer era a liberdade da criança sem punições estabelecendo que não se educa integralmente o homem disciplinando a sua inteligência, esquecendo seus sentimentos e desprezando sua vontade. A proposta da educação anarquista é educar homens capazes de evoluir incessantemente, de destruir e renovar

No início dos anos 1960, vemos a criação de movimentos de Educação Popular no Brasil, em parte como fruto do descrédito na educação formal existente na época. Algumas dessas iniciativas são: o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB; os Círculos de Cultura Popular (CPC), da UNE; e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O golpe de 1964 pelos militares e a ditadura militar imposta ao país retira o fôlego dessas iniciativas originadas na sociedade civil e representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional. O conflito que se estabelece na sociedade é o da ditadura x democracia e direitos sociais, especialmente no tocante à educação popular. De acordo com Paludo (2001, p.5)

Existe, no período, uma oposição entre escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado é visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as Teorias Crítico-Reprodutivistas tornam-se parâmetro de análise da escola e do seu papel social. Em 1978 ressurgem as lutas populares, exigindo abertura política e retorno ao estado de legalidade. É nesse período que se constituem os chamados "Novos Movimentos Sociais". A década de 1980 foi a década da retomada de consciência dos direitos, da relação entre educação e protagonismo das classes populares, que se materializa na sua constituição em Movimentos, no desejo de sua participação efetiva na cena política e na construção de um novo projeto de sociedade. O movimento no interior da escola pública é perpassado pelas práticas educativas gestadas no interior da sociedade civil e há um esforço intelectual de formulação de um pensamento pedagógico brasileiro próprio. A Educação Popular é elevada à categoria de concepção de educação ou de pedagogia.

Com o fim da ditadura, a nova vida política do país permite o retorno da discussão educacional e pedagógica. A educação pública é novamente colocada como direito de todos. A escola pública começa a ser compreendida como campo de luta para a superação das contradições sociais e emancipação das classes populares. A Educação Popular nesse período tem uma concepção de educação formulada com bases na teoria de Paulo Freire, na Teologia da Libertação, no Novo Sindicalismo e nos Centros de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2001).

constantemente os meios e renovar-se a si mesmo. (LIPIANSKI, 1999). Em 1919, as escolas criadas pelos anarquistas são fechadas com o argumento de usarem filosofia humanista e racionalista e ideologia libertária (GALLO, 2007).

O projeto educativo de Paulo Freire estabelece o vínculo entre educação e política, projeto de sociedade e classe social. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (FREIRE, 2003).

Para Arroyo (1995), a concepção educativa de Freire apresenta-se em processo de elaboração permanente, dialogando com o movimento internacional dos trabalhadores e com as condições de vida das classes populares. Surge, assim, um novo projeto de sociedade, que pretende contribuir para a emancipação das classes populares e para a sua entrada no cenário político.

Paludo (2001) mostra que na década de 1980, ressurgem muitos movimentos sociais populares como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), anos 1970 e 1980; Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado pela CNBB em 1972; Comissão Pastoral da Terra (CPT), 1975; outras Pastorais Populares; Movimentos de Bairros; Articulação dos Movimentos Populares ou Sindicais (ANAMPOS), 1980; Movimento Negro Unificado (MNU), 1978; Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, iniciado em 1982; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, origem década de 1980; Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (hoje MMC), 1995; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), 1991; o Movimento de Luta pela Moradia (MLM), 1990; o Movimento de Justiça e Direitos Humanos (2002) e a rearticulação do Movimento Sindical (CUT, CGT, USI).

No Nordeste, nascedouro de muitas experiências no campo da educação e da cultura popular surgem, desde a década de 1960, organizações como o Movimento de Cultura Popular, em Recife, que inspirou formas equivalentes em outros estados, como o “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire em Pernambuco.

No III Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista (Anais do III FREPOP, 2005) foi refletida a concepção de Educação Popular atual e as atuais perspectivas no Brasil. A definição aceita é que hoje a Educação Popular configura-se como um elo construído a partir das relações entre os sujeitos das classes populares para se educar mutuamente, num espaço de liberdade e de cooperação, para compreender o mundo em que vivem, ampliando sua participação nas decisões que afetam os destinos do País e engajando-se na sua transformação.

O Relatório Síntese do VII ENCONTRO NACIONAL DO MOVA-BRASIL, realizado em São Sebastião-SP, em junho de 2008, aponta que os princípios da Educação Popular podem ser compreendidos em duas dimensões: filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos definem a educação como produção de conhecimento e não transmissão,

prática da liberdade e ato de diálogo; negam o autoritarismo e definem a ciência aberta às necessidades populares.

Os princípios pedagógicos definem a prática pedagógica articulada à teoria para a transformação; reconhecem a legitimidade do saber popular; indicam a pesquisa participante como importante para o estudo do saber do educando; definem o conceito de qualidade social para a educação; propõem a harmonização entre a educação formal e não formal.

Em entrevista à Agência Brasil, em janeiro de 2009, a diretora de relações institucionais do Instituto Paulo Freire, Salete Camba, declarou

“[...]que o atual papel da educação popular no Brasil é garantir a formação cidadã, política e científica buscando-se superar a desigualdade existente entre quem alcança e quem não consegue chegar às universidades. Ressaltou que a preparação de novos educadores capazes de atuar no processo de educação popular é um dos principais desafios rumo à efetivação dessa prática escolar. A educação popular é um complemento à educação formal. Trata-se de uma formação mais cidadã, voltada para a qualidade de vida das pessoas e visando a redução das desigualdades sociais. Não há como fazer educação popular se não houver preparo para isso porque ela requer outra lógica de ensino-aprendizagem. É transformar uma ação que poderia ser estática em uma ação dinâmica e política. O que mais temos no país hoje de educação popular são os cursos de alfabetização de jovens e adultos realizados pelos movimentos sociais e entidades de classe. É fundamental que esses trabalhos continuem porque hoje, infelizmente, a oferta de escolas públicas e privadas não vai dar conta de formar e de tirar nosso país do analfabetismo[...]”

Essas definições de Educação Popular e os princípios filosófico-pedagógicos que sustentam suas práticas permitem mostrar os movimentos populares nascidos nos anos 1950 e 1960 respaldados por Paulo Freire e por outros autores, como ideário que se enraizou de tal maneira e continuam até os dias de hoje em evidência nesse campo. Em geral, os movimentos e organizações preocupadas com a EJA, têm Freire como sua maior referência.

Oliveira (2007) afirma que a expressão "educação popular" refere-se especialmente à educação de "inspiração freireana", ou seja, a educação exposta à reflexão na obra de Paulo Freire.

Mesmo que as experiências de educação popular na América Latina antecedam Paulo Freire e extrapolem a realidade educacional brasileira, a obra freireana e sua relação visceral com a educação popular seguem após a sua morte inspirando as políticas de EJA.

Segundo Momento: o MOBRAL.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) não foi a única iniciativa dos governos brasileiros até o final do século XX, mas materializa boa parte do pensamento oficial da época. A criação do Mobral é antecedida por movimentos de erradicação do analfabetismo nos anos 1940, principalmente com a “Campanha de Educação de Adultos”.

A Campanha de Educação de Adultos visava à promoção da educação popular. Foi criada em 1947 em atenção aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e planejada para preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades e penetrar no campo a fim de promover a integração à sociedade, de imigrantes e seus descendentes.

Tornou-se, assim, um instrumento para reduzir os índices de analfabetismo do censo de 1940 (55% da população acima de 18 anos analfabeta). “Entretanto, o que predominou na Campanha, primeira grande campanha de massa para alfabetização de adultos e funcionou de 1947 a 1963, foi o aspecto quantitativo: alfabetização de grandes contingentes.” (PAIVA, 1973)

O movimento não atingiu seus propósitos, limitando-se a etapas iniciais da alfabetização, sem preocupação com sua continuidade. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, é que permitiram a abertura de uma escolarização que deveria ampliar a educação primária e incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. É neste sentido que Haddad e Di Pierro (2000) comentam a relação EJA e Estado:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de

incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110-111)

O aumento das oportunidades educacionais, especialmente aos jovens e adultos ainda não alfabetizados, atendia algumas questões urgentes, como a tensão emergente entre as classes sociais nos meios urbanos no país e também à necessidade de aprimoramento de mão-de-obra no Brasil, que desejava o *status* de nação desenvolvida. Com as campanhas e ações do Estado, em 1960, o índice de analfabetismo caiu para 46,7%, segundo os critérios oficiais.

A criação da UNESCO, em 1945, estimulou programas nacionais de educação de base e investimentos na EJA em países como o Brasil. Os estímulos da UNESCO e os anseios de trabalhadores que vinham da zona rural para grandes centros urbanos motivaram, nos anos 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural e de Erradicação do Analfabetismo, entre outras iniciativas.

O primeiro censo demográfico brasileiro foi realizado em 1940 e seus dados revelavam percentuais alarmantes, como, por exemplo, 55% de analfabetos com 18 anos ou mais (PAIVA, 1973). Essas taxas sensibilizaram educadores da época, como Lourenço Filho, participante do movimento dos pioneiros da Escola Nova. Para Lourenço Filho, a Educação deveria ser integral, oferecer mais que a instrução e integrar os indivíduos. O caráter educativo pleno da escola estaria no oferecimento de condições e oportunidades para que os alunos organizassem sua conduta para a saúde, a família, o trabalho, a pátria, a recreação e a religião. O autor apresentava preocupações com a melhoria da escola e acreditava que a elitização e o intelectualismo da educação brasileira não atendiam às necessidades das classes populares (LOURENÇO FILHO, 1978).

Em 1947, Lourenço Filho dirigiu a campanha de Educação de Adultos que, até 1950, elevou o número de matrículas de adultos no Brasil de 94.291 para 720.000 alunos. Funcionava como ensino supletivo: três meses para alfabetização e dois períodos de sete meses para condensar o ensino primário da época.

No final da década de 1950, surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) entre crianças e adultos. Esta campanha teve índice alto de evasão entre as crianças e pouco interesse de adultos acima de 30 anos. O governo da época aumentou a rede educacional para crianças em idade escolar, deixando a EJA como medida complementar para diminuir os índices de analfabetismo. Devido a conflitos políticos e à desmobilização de recursos, a CNEA encerra-se em 1963 (PAIVA, 1973).

Em 1959, a CNBB cria na diocese de Natal (RN) o Movimento de Educação de Base (MEB), cujo objetivo era alfabetizar e incentivar as iniciativas de educação popular e, ao mesmo tempo, ampliar o catolicismo.

Na década de 1960, movimentos de educação popular começam a ser intensificados, pois o país iniciava seu desenvolvimento industrial e a escrita era elemento fundamental para o domínio das técnicas de produção. A escolaridade torna-se instrumento de ascensão social, índice de progresso do país e apoio para a ampliação das bases eleitorais. A tomada do poder pelo regime militar paralisa os movimentos populares e a alfabetização de adultos passa a ser organizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Bello,

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem. (BELLO, 1993, p.1)

O Mobral foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, para alfabetização funcional de jovens e adultos. Funcionava através de repartições e organismos públicos da época, com organizações para gerências pedagógicas, mobilização comunitária, controle financeiro, atividades de apoio, assessorias de organização e métodos de supervisão e planejamento. Durante seu funcionamento, o Mobral foi buscando alternativas para garantir sua continuidade, por meio de programas de educação integrada, profissionalização, educação comunitária para saúde e programas de esporte (BELLO, 1993).

O Programa de Autodidatismo é criado em 1975 para oferecer condições aos indivíduos serem agentes de sua educação. Dirigido a ex-alunos, professores e a toda a comunidade, objetivava proporcionar alternativa educacional, numa linha de autodidatismo às camadas menos favorecidas da população. Funcionava como agência de educação permanente voltada para o aperfeiçoamento constante da população.

O programa oferecia materiais que favorecessem o desenvolvimento de mecanismos à educação permanente, proporcionando ao alfabetizador já atuante o aprimoramento profissional (FREITAG, 1986).

A técnica do MOBRAL tinha como objetivo desenvolver nos alunos habilidades de leitura, escrita e contagem, melhoria de vocabulário, raciocínio e criatividade, visando facilitar a resolução de problemas. Buscava ainda a formação de hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho, o conhecimento de direitos, deveres e formas de participação

comunitária – como na conservação da saúde e de condições adequadas de higiene pessoal, familiar e da comunidade –, além da responsabilidade pessoal, da manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições (CORRÊA, 1979, p.152).

A técnica era fundamentada no aproveitamento das experiências significativas, fazendo uso de palavras geradoras com um manual de procedimentos sequenciais: *1. Apresentação, exploração do cartaz gerador; 2. Estudo da palavra geradora, apreendida do cartaz; 3. Decomposição silábica da palavra geradora; 4. Estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; 5. Formação e estudos de palavras novas e 6. Formação e estudos de frases e textos.* Em suma, o método utilizado pelo Mobral reproduzia idéias de Paulo Freire, mas a concepção de educação se modificava:

O Método do MOBREAL não partia do diálogo, pois concebe a educação como investimento, visando à formação de mão-de-obra com uma ação pedagógica pré-determinada. Isso faz impedir a horizontalidade elite e povo. O momento pedagógico proposto é autoritário, porque ele (MOBRAL) acredita que sabe o que é melhor para o povo, trazendo com isso a descrença, a falta de fé na historicidade do povo na sua possibilidade de construir um mundo junto com a elite. (CORRÊA, 1979, p.159)

Segundo Corrêa (1979), o custo das atividades do Mobral era muito alto para a época. Freitag (1979) e coloca a distribuição do financiamento do Mobral: 25% vinha da União através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Imposto de Renda (2%), da renda líquida da Loteria Esportiva (6,75%) e 1% do imposto de renda de pessoas jurídicas.

Ainda como motivos de sua extinção, aparecem em 1985 denúncias de má gestão de recursos e burla dos números do analfabetismo no Brasil (DI PIERRO, 2001).

No mesmo ano, criou-se a Fundação EDUCAR que fazia parte do Ministério da Educação e não desenvolvia ações diretas de alfabetização em sala de aula como o fazia o Mobral.

A Fundação tinha funções de supervisão e acompanhamento junto a instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas (DI PIERRO, 2001). Seu período de duração foi bastante curto, pois em 1990, apesar de estar sendo comemorado o Ano Internacional da Alfabetização, o governo Collor extingue a Fundação e, desde então, até meados de 1997, o governo federal brasileiro apresenta pouquíssimas iniciativas em relação a políticas de alfabetização de jovens e adultos.

III - Terceiro Momento: parcerias entre governo e sociedade civil

Do ponto de vista teórico e metodológico, os anos 1980 e 1990 apontam o que alguns autores chamam de “reflexo positivo” na alfabetização de crianças e de adultos, em função de pesquisas sobre língua escrita, baseadas em ciências como a Lingüística e a Psicologia. Para Batista, essas “pesquisas trouxeram reflexos positivos na alfabetização de um modo geral, uma vez que esses estudos evidenciavam os processos de leitura e escrita como mais que o domínio e decifração de códigos” (2007 p.48). A língua escrita passa a ser vista por processos que se orientam pela busca e construção de significados por parte daqueles que aprendem, independentemente de sua idade.

A Constituição Federal de 1988 garante aos adultos pouco escolarizados a obrigatoriedade e gratuidade de ensino, garantias antes dispensadas apenas para as crianças. Este direito, porém, foi sendo destituído durante os anos 1990. Em 1991, o MEC formalizou sua desobrigação com a educação de jovens e adultos analfabetos, uma vez que os esforços passaram a se concentrar na educação das crianças, atendendo orientações de agências financiadoras internacionais (REGIS, 2004).

Ainda no governo Collor, em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, o Brasil lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que pretendia mobilização nacional. O programa foi interrompido pelo processo de *impeachment* do presidente.

A conferência de Jomtien foi responsável por ações para a educação de crianças e de adultos nos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, entre eles o Brasil. Uma das ações foi o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), no governo Itamar Franco, incluindo reflexões sobre as diretrizes de uma política nacional de EJA (BATISTA, 2004).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retoma a preocupação de reorganizar o sistema educacional brasileiro em dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior. A EJA foi incluída na Educação Básica.

O Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, no entanto, suprime, indiretamente, a garantia legal da educação aos jovens e adultos, ao não prever financiamentos e investimentos nesse nível de educação.

É nesse clima de contradições e sob a influência de políticas educacionais neoliberais, especialmente entre os anos de 1995 e 2000, que acontecem no Brasil parcerias entre governo e o terceiro setor, com a marca da prestação de serviços.

Configuram-se, assim, movimentos sociais que proclamam a co-responsabilidade entre Estado e sociedade civil para a solução de problemas sociais. Organizações como o Programa de Alfabetização Solidária nascem nesse contexto.

Programa Alfabetização Solidária – PAS

O PAS, também chamado de ALFASOL, trata de uma articulação entre uma ONG – organização não governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública com Universidades, Empresas, Secretarias Municipais de Educação que adota modelo de alfabetização inicial, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade. A Organização trabalha desde 1996 na formação de equipes para alfabetização de jovens e adultos e multiplicadores tendo como objetivos a redução dos altos índices de analfabetismo no país e a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O sistema de parceria segundo Professor Cesar Frasseto, atuante como coordenador de municípios em que a UNESP atua pelo PAS,

dificulta o uso político personalista dos recursos, uma vez que o Programa repassa os valores diretamente para as pessoas envolvidas na execução. Nas visitas de acompanhamento e avaliação aos municípios do Norte e Nordeste, onde vigora a miséria material e simbólica, caldo de cultura do clientelismo político, a parceria ALFASOL, Município e Universidade, dentro de certos limites resiste e apresenta um modo diferente de trabalho que pode fazer a diferença no implemento do direito à universalização e impessoalidade no trato das Políticas Públicas de Educação. A omissão do Estado na formulação de Políticas de Educação de Jovens e Adultos abre espaço para dois personagens que pouco contribuem para o avanço da luta por uma ação pública na área: a Filantropia assistencialista mantenedora do clientelismo político e a Militância Política salvacionista e fundamentalista. Ambos dificultam a regência das ações de EJA pelo direito de acesso à educação, pela universalidade, pela impessoalidade e pelo profissionalismo que devem caracterizar as Políticas Públicas. (FRASSETO, 2008, p. 138)

A fundamentação teórico-pedagógica do PAS está pautada na filosofia e método de Paulo Freire, encarando o alfabetizando como o agente de sua aprendizagem e a alfabetização mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.

Utiliza como material didático a coleção “Viver, Aprender”, composta de quatro livros para os estudantes, e de guias para o educador. Abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. A coleção é produzida por Ação Educativa, com autores como Sérgio Haddad e Vera Maria Masagão Ribeiro e baseia-se na proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. É distribuída pela Secretaria de Educação Fundamental e Ministério da Educação e do Desporto.

Em novembro de 1998 é criada a Associação Alfabetização Solidária. Com estatuto próprio, a Associação passa a ser responsável pelo gerenciamento da ALFASOL. A constituição da entidade proporcionou maior autonomia para a captação de recursos e agilidade no gerenciamento das atividades. Todo o trabalho é desenvolvido com base em parcerias mantidas com o Ministério da Educação, empresas, pessoas físicas, organizações, governos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e outras.

As Instituições de Ensino Superior (IES) podem se tornar parceiras da ALFASOL tendo autonomia para elaborar o Projeto Político-Pedagógico segundo os princípios orientadores da organização; selecionar e promover a formação de alfabetizadores e professores da rede municipal; monitorar e avaliar o desempenho do Programa nos municípios.

Até julho de 2009, o PAS registrou o atendimento de 5,5 milhões de alunos em 2.433 municípios brasileiros e a formação de 254 mil alfabetizadores pelas Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras. O trabalho de alfabetização de jovens e adultos conta com a parceria de 150 empresas e instituições governamentais e 76 IES, estando entre essas instituições públicas e privadas.

O Programa atua com base nos índices de analfabetismo do IBGE. Segundo dados do censo de 2000, existia no Brasil cerca de 16,3 milhões de jovens e adultos analfabetos, com idade igual ou superior a 15 anos - o que representa 13,6% dos brasileiros nessa faixa etária ou 10% da população total. Nos grandes centros urbanos, apesar de baixos índices de analfabetismo, é significativo o número absoluto de pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas.

Movimentos similares continuaram a ser criados em nível federal, estadual e municipal. Em 2003, quando, pela primeira vez na história, o governo brasileiro passou a ser dirigido por um partido de trabalhadores, cria-se o Brasil Alfabetizado.

Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003 pelo MEC, tendo como objetivos a diminuição do analfabetismo no Brasil e a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais, e também de idosos.

O novo programa baseia-se nos dados do IBGE-2001, que apontava 13% da população economicamente ativa analfabeta e tinha como meta: “tirar da escravidão do analfabetismo cerca de 20 milhões de brasileiros jovens e adultos. Uma missão que transcende a capacidade do Estado: governo e sociedade devem se unir para cumpri-la” (BUARQUE, 2003).

Também em 2003, o governo Lula cria a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, com representantes de organizações governamentais e não-governamentais. O objetivo da Secretaria seria o de contribuir para a elaboração de diretrizes nacionais em relação à concepção de alfabetização, à gestão, ao financiamento, à formação do alfabetizador, ao material didático e às linhas de ação (FARIA, 2003).

Seu funcionamento até 2007 era muito similar ao Programa Alfabetização Solidária. Atendia, prioritariamente, estados e municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A atuação da União para o cumprimento dos objetivos fazia-se por meio de ações de assistência técnica e financeira, conforme a Resolução FNDE/CD 013, de 2007, que estabelecia critérios e procedimentos para a transferência dos recursos financeiros do programa Brasil Alfabetizado aos Estados, Distrito Federal e aos municípios.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado mudou sua dinâmica de funcionamento. A alfabetização de jovens e adultos passou a ser feita, prioritariamente, por professores das redes públicas (no mínimo 75% dos alfabetizadores) no contraturno de suas atividades. Para isso, os professores podiam ser voluntários ou recebedores de bolsas do MEC no valor de até R\$ 500,00.

O redesenho do Brasil Alfabetizado prevê responsabilidade solidária da União, Estados e municípios. Aos municípios cabem ações como mobilizar pessoas analfabetas para matrícula e frequência nas aulas, selecionar e capacitar professores.

À União cabe pagar bolsas aos professores e destinar recursos para material didático, merenda, transporte escolar dos alunos, aquisição de óculos para alunos e supervisão das

aulas. Têm prioridade de atendimento neste novo modelo 1.928 municípios brasileiros com taxas de analfabetismo igual ou superior a 25%, concentrados em sua maioria no Nordeste.¹⁰

Além dos 75% de alfabetizadores da rede do município, qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa, desde que cadastrado na prefeitura ou na secretaria estadual de educação, onde receberá formação adequada.

Além do pagamento de bolsas aos alfabetizadores e coordenadores de turmas, o MEC/FNDE repassa recursos aos estados e municípios, por meio de transferência automática, para financiamento da formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e, também, de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários. A partir de 2007, os municípios recebem 80% desses recursos (até 2006, foi de 60%), acumulando mais compromissos, como definir metas e diretrizes e elaborar planos plurianuais de alfabetização, revistos anualmente.

O município deve garantir, também que, pelo menos 75% dos professores de sua rede assumam a alfabetização de jovens e adultos. A participação do professor municipal na alfabetização de adultos visa, ainda, melhorar o nível salarial da categoria, especialmente no Nordeste, onde cerca de 60% dos professores das redes públicas trabalham 20 horas semanais e têm um turno livre (PNAD, 2007).

O novo modelo do Brasil Alfabetizado oferece mais recursos aos municípios que priorizem a alfabetização de jovens entre 15 e 29 anos. Para incentivar a permanência dessa demanda de jovens e adultos nos cursos de alfabetização, foram criados três incentivos: financiamento de transporte, merenda e distribuição de óculos. O MEC repassa recursos para entidades públicas e privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior, que participam como parceiros do Programa Brasil Alfabetizado.

Ao contrário do PAS, no Brasil Alfabetizado não há obrigatoriedade de parceria com IES. As instituições de ensino superior e as universidades colaboradoras devem apresentar projetos e assinar convênios. Os recursos recebidos devem ser destinados exclusivamente à formação de alfabetizadores e de coordenadores de turmas.

Desde sua criação, em 2003, até o final de 2006, o Programa Brasil Alfabetizado atendeu cerca de sete milhões de adultos, de acordo com os dados oficiais. Em 2007, foram mais um milhão de pessoas. O recurso global do programa passou de R\$ 207 milhões, investidos em 2006, para R\$ 315 milhões, em 2007.

¹⁰ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=86. Acesso em 23/04/2009.

IV - Quarto Momento: MOVA e outros movimentos recentes

Neste momento, aparecem iniciativas menos moldadas em ideais ou princípios político-pedagógicos do que por necessidades e por políticas locais, públicas ou privadas.

Os programas elencados são aqueles que se distinguem por serem representativos para a diminuição do analfabetismo em diferentes regiões brasileiras. Um desses programas é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Os Movas promovem ações alfabetizadoras, tendo como compromisso a continuação da escolaridade do aluno depois da conclusão de sua formação inicial no movimento.

Criado em 1989, na capital paulista, o modelo serviu ainda para a implantação de programas em diversos municípios paulistas e de outros estados. Outros movimentos sociais de alfabetização de jovens e adultos, como o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e o Programa Vaga-Lume, em Goiás, organizações não governamentais, a Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire, participam de redes como a RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Essas redes articulam Fóruns estaduais e nacionais de EJA, desde 2001, em diferentes cidades brasileiras, instituindo-se atualmente, em conjunto, como MOVA-BRASIL.

O MOVA-BRASIL não apresenta uma única orientação metodológica, mas há destaque para as idéias de Paulo Freire. Suas reflexões estão voltadas para a possibilidade de desenvolver a educação popular na escola pública, o financiamento para a EJA, a formação de seus educadores, a orientação curricular que garanta as necessidades dos alunos, entre outras.

A Ação Educativa é outro movimento de destaque. É uma organização não-governamental fundada em 1994 que presta serviços à sociedade por meio de produção de informação e conhecimento, formulação de políticas públicas e articulação de intervenções no campo social. Segundo seus princípios, o movimento apóia projetos educacionais que promovem a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

Há também o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), que concentra informações sobre EJA no Brasil e em outros países de língua portuguesa. Foi criado pelo PAS, em 2001, e está centralizado na capital paulista. O centro pretende promover o estreitamento, interlocução e interação entre educadores, pesquisadores, empresas, instituições de ensino superior, organizações e profissionais interessados na pesquisa em EJA. Disponibiliza cadastro de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso que têm como fonte de pesquisa o Programa Alfabetização Solidária e a educação de jovens e adultos no Brasil.

Em São Paulo, a Escola da Juventude, programa de ensino para jovens e adultos como uma alternativa de EJA no Ensino Médio, cuja principal característica é oferecer atividades nos finais de semana, tendo como base o uso de materiais impressos e mídias digitais, para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem. O projeto enfatiza a inclusão digital.

Em outros estados brasileiros, movimentos proliferam na tentativa de diminuição do analfabetismo regional, como em Goiás, com o AJA-Expansão, que visa a inclusão do cidadão na sociedade através da alfabetização; em Sergipe, o PROAJA - mantido pela Secretaria de Estado da Educação e oferecido a pessoas jovens e adultas analfabetas; o TOPA – Todos pela Educação, do governo da Bahia, estado brasileiro com maior número de analfabetos; o Programa Pescando Letras, de Alagoas, também comum em estados com populações ribeirinhas e que sobrevivem da pesca.

Ainda no Nordeste brasileiro encontramos a experiência educativa das Escolas Comunitárias enquanto prática de Educação Popular que se desenvolvem em bairros periféricos do Recife e de Olinda desde os meados da década de 1970. Sua origem está vinculada à atuação da Igreja Progressista e inscreveu sua experiência no denominado Movimento Popular, que busca articular as organizações populares em seu processo de luta pela instituição de políticas públicas, e a ampliação dos espaços de representatividade política.

Aparecem nitidamente nas escolas comunitárias de Pernambuco movimentos de EJA que mostram a relação que se estabelece entre Educação - Movimentos Sociais – Estado – Igreja, observada através da trajetória das Escolas Comunitárias e dos reflexos do processo de rearticulação da sociedade civil, esfacelada pelo golpe militar de 1964.

No Rio Grande do Sul, podemos citar o Serviços de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989, pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com o intuito de manter organização com proposta político-pedagógica voltada aos interesses e necessidades das pessoas que não tiveram acesso à educação básica ou a qualquer outra escolaridade nas faixas etárias adequadas. Sua prioridade é a alfabetização compreendida como o período das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Tem interesse especial por alunos ocupados ou trabalhadores e atua pedagogicamente com base no construtivismo piagetiano e na educação popular.

No Brasil ainda podemos encontrar programas de educação de jovens e adultos criados por empresas ou instituições para alfabetização e educação de seus funcionários, como o Leia Brasil, criado no segundo semestre de 1991 pela Petrobrás.

Até meados de 2001, o Leia Brasil foi um programa exclusivo dessa empresa. Em 2002 passou por reestruturação e constituiu-se como organização não-governamental

especializada no incentivo e promoção da leitura como ferramenta de combate ao analfabetismo funcional. Desenvolve-se com recursos patrocinados por empresas, sob contrato, com orçamento e atividades pré-determinadas.

Ainda a título de exemplo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma parceria entre governo, universidades e movimentos sociais rurais com objetivo de desencadear processos de educação de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária no Brasil. Foi criado e desenvolvido em agrovilas de assentamentos, no ano de 1998, através do MST de São Paulo, com participação da UNESP, especialmente do campus de Marília, e do INCRA (SILVA, 2004).

Formação de professores de EJA no Brasil

Machado (2001) aponta aspectos como a precariedade da formação de professores de EJA e mesmo a improvisação que muitas vezes pauta o exercício da docência nessa área. Essa característica acaba por justificar a falta de identidade do professor de jovens e adultos no Brasil.

Estudos como os de Tardif (2002) e Linhares (2001) tratam da subjetividade desses professores. Pouco pesquisada, a subjetividade docente é colocada em perspectiva para se avaliar como é construída no meio educacional - quase sempre ligada às próprias experiências de vida, aos dilemas e às tensões vividas no cotidiano dos professores fora da sala de aula.

Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

A expressão utilizada por Tardif, 'mobilização de saberes', transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor

Quanto à formação específica do professor de jovens e adultos, questão bastante debatida e cobrada no cenário educacional brasileiro, Oliveira (2007) fala da tentativa de compreender a conformação desses sujeitos. Considera um princípio básico: o da impossibilidade da formação específica desse educador, desvencilhada de uma prática

educativa concreta. Ou seja, considera-se a prática como ponto de partida e de chegada de todo programa de formação.

Resultados parciais de pesquisa comparativa realizada na América Latina reafirmam esse princípio: "A maioria dos sujeitos educadores de EJA se forma na prática, com a enorme criatividade que os caracteriza" (GOERNE, 2000, p.9).

Como há pluralidade de espaços de EJA, há também pluralidade de sujeitos, constituída de professores e alunos que, de alguma forma, compartilham a desigualdade de chances durante a vida. Oliveira (2007) resume essas desigualdades à negação do direito à educação, no encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho (enquanto o aluno trabalha o dia todo e vai para a escola, em geral no período da noite, o educador de EJA trabalha em outras áreas de ensino e, também, geralmente, atua na EJA no período noturno). Outros pontos em comum são encontrados, como a falta de empregos ou a submissão a subempregos, e a marginalidade que a própria situação de sujeitos de EJA acarreta.

A Declaração de Hamburgo (1997), ao ampliar a concepção de EJA, impõe a necessidade de se considerar os sujeitos educadores e educandos da EJA na multiplicidade de contextos em que atuam, demandando por parte das políticas públicas o reconhecimento da heterogeneidade e da necessidade de se avançar em direção a propostas que recuperem a diversidade de ações aí implicada.

Para Moita, "o conhecimento dos processos de formação pertence antes de tudo àqueles que se formam" (1992 p.117). Na realidade de EJA, o estudioso não pode dispensar o saber e a percepção de seus interlocutores, como também não deve desconhecer como é o olhar que têm sobre si mesmos. No entanto, como o confirmam diversos autores, as políticas de formação do educador de EJA estão, ainda que minimamente, presentes e teoricamente bem intencionadas, mas não têm colaborado efetivamente para pôr fim ao analfabetismo no Brasil. Entre esses autores destacamos Paulo Freire, Gadotti, Haddad, Di Pierro, Perrenoud e Arroyo.

Segundo Kaminzki e Gil (2001), do ponto de vista da didática, as diferentes correntes metodológicas, desde as mais próximas do tecnicismo até as propostas não-diretivas, são observadas na EJA, predominando no Brasil o método construtivista, à moda do que acontece na escolarização básica.

Em termos de centros de formação para educadores de jovens e adultos, a situação ainda é bastante tímida. De acordo com dados do INEP (2005), entre as 612 instituições de ensino superior (IES) que oferecem curso de Pedagogia no país, apenas 15 ofereciam a

habilitação em EJA. Atualmente encontramos apenas disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação que discutem a EJA no Brasil.

Quanto às condições gerais em que é feita a formação de professores de EJA, fora dos cursos de licenciatura, Barreto e Barreto (1994) indicam problemas diversos. Primeiramente, está a chamada “*formação pode tudo*”: em geral, a formação inicial de professores alfabetizadores de programas como o PAS é feita em cinco dias, com a duração de 40 horas. Nesse período, trabalha-se conceitualmente letramento, numeramento, as principais características de alunos que têm entre 16 e 90 anos. É notadamente impossível fazer esse trabalho em 40 horas. O máximo a que se pode aspirar é a sensibilização para a leitura e a curiosidade para o estudo - inclusive das características do contexto em que o professor vai atuar.

Em segundo lugar, está a *formação que vem antes da ação*. Em situação parecida com o que acontece em grande parte dos cursos de licenciatura, a formação dos novos professores aparece deslocada da prática.

No caso de EJA, em que os fatores contextuais são determinantes para a inserção da atividade educativa, a distância entre os centros formadores e os espaços de EJA é um problema ainda maior. Comumente, ocorre a valorização da teoria, em detrimento da prática do dia-a-dia escolar. O discurso tende a prevalecer sobre a avaliação concreta dos diversos fatores ligados às subjetividades e às condições de ensino-aprendizagem específicas de um dado contexto.

Arroyo, ao tratar da formação dos educadores de EJA, reforça o traço de precariedade que cerca essa atividade no país. Segundo o autor, o “primeiro ponto a destacar dentro do tema formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos” (2006, p.17).

Do ponto de vista legal, a LDB 9.394/96 menciona que “até o fim da década da Educação (referência à década vigente), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos pautam algumas especificidades iniciais com relação à formação desse professor, contidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000:

A formação inicial e continuada de profissionais na Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

- II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – Desenvolvimento das práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Tais recomendações estão de acordo com as especificidades da prática docente do educador de jovens e adultos, que têm na diversidade o seu lugar mais comum.

Machado (2002), ao realizar sua dissertação de mestrado sob orientação de Sérgio Haddad, mostra que ao analisar as produções acadêmicas discentes dos programas nacionais de mestrado em educação, no período de 1986 – 1998 depara-se com um contingente de 32 teses e dissertações, que tratam do tema sobre professores, 11 das quais enfocando, como questão central, a formação dos professores em educação de jovens e adultos.

Há uma quase unanimidade na constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada em exemplos de experiências pesquisadas ou na comprovação das precariedades dos trabalhos dos professores onde esta formação não ocorre. (p.27)

Corroborando esta idéia, nota-se em Almeida que após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 e desde o estabelecimento da Monarquia, as “escolas de primeiras letras sofriam de males vários, como professores mal preparados, população escolar reduzida, falta de amparo em infra-estrutura física e didática, e remuneração insuficiente dos mestres” (2006, p. 180)

Sem exagero qualquer de nossa parte, parece-nos que dois séculos depois continuamos a viver as mesmas problemáticas ainda que a população escolar haja aumentado em função da obrigatoriedade legal de escolaridade mínima até os 14 anos no Brasil. Surge-nos a pretensão neste momento de, em pesquisas futuras observarmos se isto se dá em relação à EJA, ou seja, o número de pessoas jovens e adultos matriculados e efetivamente freqüentes e com continuidade de estudos vem aumentando apesar de não haver nenhuma obrigatoriedade legal.

Conforme veremos nos dados resultantes deste trabalho, a formação do educador de EJA está muito mais consolidada na sua prática e em suas decorrências do que em formações oficializadas por instituições acadêmicas ou mesmo pelas oferecidas por programas de atendimento a educação de jovens e adultos como o PAS.

Capítulo II – BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E CONCEITUAL

Neste capítulo, esboçamos um quadro minimamente representativo da diversidade e da complexidade dos estudos sobre EJA no Brasil contemporâneo. Também procuramos delinear conceitos fundamentais para a área. Não se tem a pretensão de atualizar o estado da arte da questão, mas tão somente oferecer um pano de fundo ao leitor. O presente estudo não dialoga necessariamente com tais abordagens, mas as características apontadas a seguir talvez sejam importantes para que se possa situar esta pesquisa dentro de um cenário em construção, em termos políticos, conceituais e práticos.

A literatura encontrada no Brasil sobre EJA, especialmente a partir da década de 1990, é vasta. Comentamos alguns estudos, entre informes de Congressos, artigos, livros, capítulos e teses defendidas, utilizando como critério básico de seleção a representatividade e a atualidade dos textos. Em seguida, analisamos conceitos importantes para a área. Optamos, para efeito didático, por uma marcação cronológica para a exposição sobre autores e ensaios.

Di Pierro (2001) avalia como o conceito de parceria vinha sendo até então operacionalizado em esfera federal, analisando o Programa Alfabetização Solidária, o Programa de Educação na Reforma Agrária e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional. Tal avaliação acontece no interior da reforma do ensino no Brasil ao longo da década de 1990. A autora mostra como se posicionam as diretrizes de descentralização da gestão e do financiamento, a focalização dos programas e beneficiários e a desregulamentação e privatização eletiva dos serviços na EJA no Brasil, concluindo que tais diretrizes são criadas e recriadas raramente sedimentadas no cotidiano da realidade brasileira.

Cury (2002), ao explicar o conceito de “educação básica”, presente na LDB Nacional, promulgada no final da década de 1990, é um dos primeiros pesquisadores a frisar que entre os beneficiados pelo direito à educação formal no país estavam os jovens e adultos ainda não alfabetizados. O autor destaca a rubrica da “educação de jovens e adultos” como característica inovadora da lei em relação à antecessora.

Di Pierro e Graciano (2003) apresentam e discutem o histórico de políticas públicas no Brasil para EJA até a década de 2010. A obra evidencia a escassez de estudos sobre o tema.

Ribeiro (2003) organiza obra em que vários autores revêem a questão da definição de alfabetização no país. Em que pese o fato de se ter estatísticas oficiais de alfabetismo no país desde o final do século XIX como mostra Ferraro em obra de 2003, os critérios oficiais usados por organismos como o IBGE para distinguir alfabetizados e analfabetos mostraram-se precários.

A definição de alfabetismo era feita com base na auto-avaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A obra mostra ainda que, mesmo havendo crítica em relação aos critérios de recenseamento e também o agravante da modificação do perfil da população recenseada ao longo dos anos, foi possível observar uma série histórica, registrando que o analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais decresceu de 65,3%, em 1920, para 13,6%, em 2000 chegando a 10,9%, em 2005. (HENRIQUES; IRELAND, 2006).

No entanto, as séries históricas e estatísticas educacionais vêm sendo cada vez mais questionadas, pois o processo de aquisição da escrita e seus usos efetivos não supõem uma única linha divisória entre analfabetos e alfabetizados. Ribeiro (2003) aponta ainda que

Cada vez mais, é preciso compreender a leitura e a escrita como práticas culturais e como competências multidimensionais, que abarcam diversos tipos e níveis de habilidades. Entre conhecer algumas letras, assinar o próprio nome, reconhecer palavras, retirar uma informação num pequeno aviso, copiar uma receita, ler uma passagem em voz alta com pouquíssima ou com razoável fluência, analisar o editorial de um jornal ou redigir uma carta comercial, onde caberia a linha divisória que divide os alfabetizados dos analfabetos? Saber ler e escrever um bilhete simples é uma definição operacional, utilizada pelo IBGE, mas outros países usam critérios diferentes, enquanto alguns países com altíssimo grau de desenvolvimento educacional, como Holanda, Suécia ou Suíça, nunca incluíram perguntas desse gênero em seus levantamentos censitários. (p.97-8)

Os textos dos educadores Beisiegel (2003), Haddad (2003) e Graciano (2003) ao tratar da educação de jovens e adultos como direito legal, atuam como marco político denunciando a falta de políticas públicas eficientes no país voltadas para essa área. Na mesma linha, Dias e Dias (2004) questionam as relações entre EJA, analfabetismo e os custos do governo com essas demandas através do conceito de econometria. O texto sugere que as questões sobre EJA não podem ser explicadas apenas a partir do ponto de vista econômico, visto que a EJA é um direito de desenvolver-se intelectual e não só economicamente. Pinto (2006) trata do papel dos governos locais na EJA. Oliveira e Almeida (2005), também em oposição ao parâmetro econômico, apresentam trabalho marcado por depoimentos de alunos de EJA, residentes na Zona da Mata de Pernambuco.

A questão conceitual acerca de EJA aparece em Soares (2003 e 2004), quando se propõe a distinção entre alfabetização e letramento. Entre trabalhos que destacam a linguagem no ensino e aprendizagem da EJA estão de Arcoverde (2002) e Guizelim (1999).

A questão da definição acerca do analfabetismo é terreno pouco consensual. Haddad, retomando a perspectiva de Soares, sugere que a literatura brasileira é vasta quanto ao termo analfabetismo:

Analfabetismo é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo, alfabetismo, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma. Para Soares (1995) essa curiosidade semântica lembra o que já ocorrera com o termo *literacy*, do inglês, que só passou a ser correntemente utilizado no final do século XIX, mais de dois séculos depois do surgimento do termo *illiteracy*. Isto pode ser explicado porque a necessidade de compreender a condição dos que sabem ler e escrever tenha aparecido mais tardiamente na História, quando se tornaram mais complexas e variadas as demandas sociais relacionadas ao uso da linguagem escrita. (1997, p.1)

Haddad (1997) também comenta as razões para a distinção entre analfabetismo absoluto e funcional:

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 30 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castells, Luke & MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao analfabetismo funcional como o analfabetismo por regressão, grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso retornam à condição de analfabetos. Especialmente na França, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, em sua vida diária não lêem nem escrevem (p.1-2).

Em anos mais recentes, a apropriação acadêmica dessa área, a preocupação crescente da sociedade civil e a experiência adquirida ao longo de duas décadas de iniciativas, tem levado ao desenvolvimento de cultura na área, permitindo aprofundamento na questão conceitual e política de EJA e em seus conteúdos e cenários específicos, por meio de livros, artigos, dissertações e teses. Elencamos alguns exemplos representativos:

a) o texto de Casério (2004) mostrando que a educação de adultos tem sido considerada freqüentemente como uma “educação de segunda categoria”; busca os movimentos de EJA para situá-la na chamada sociedade de informação: idéia de países ricos em que Universidades, Governos e empresas dividem entre si o papel de difundir o conhecimento existente e transformá-lo em produtos e serviços, sobretudo a partir das novas tecnologias.

b) a obra de Arroyo (2005), cujo interesse está em refletir sobre características de EJA no cenário rural brasileiro, mostrando que mesmo para a Educação de Campo de Jovens e de Adultos é preciso romper com concepções preventivas e moralizantes nas práticas educativas; é necessário olhar os alunos de EJA como pessoas de direitos e deveres, abandonando orientações supletivas e assistencialistas, contribuindo para EJA como política pública.

c) Ribeiro (2004), Albuquerque e Leal (2004), com estudo mais aprofundado sobre a questão da alfabetização na perspectiva do letramento em EJA e mais especificamente sobre esta idéia como relação entre o processo de letramento na sala de aula dos alfabetizados e as práticas e o uso social da leitura e da escrita na vida do educando.

d) Molina Gomes (2007) e Fonseca (2005), tratando da especificidade da educação matemática em EJA por meio de artigos em que mostram a mobilização e a produção dos saberes matemáticos para a realidade de vida dos alunos de EJA. Segundo Fonseca (2005), os dados do INAF apontaram que 23% da população não conseguem compreender informações a partir de mapas, tabelas e gráficos.

e) textos como o de Abramovay e Andrade (2005) estão preocupados com a questão da avaliação no contexto de EJA, mostrando exemplos lapidares de como a avaliação deve ser diferenciada daquela proposta para a educação básica.

f) obras que avaliam experiências já desenvolvidas nesse campo, como o fazem Fontebasso (2002), Oliveira (2005), Moura (2006) e Abbonizio (2007);

g) encontram-se ainda teses e dissertações elaboradas sobre diferentes questões e situações de EJA, como o perfil dos alunos de EJA, os diferentes projetos organizados por instituições estatais ou não governamentais, as adaptações curriculares, os saberes necessários aos adultos mais velhos de forma que possam apropriar-se de conhecimentos potencialmente úteis para a vida pessoal dos alunos.

A literatura sobre a área multiplica-se por meio de periódicos e revistas. O Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, indica haver 360 publicações sobre EJA nesse tipo de suporte. Afora os textos, o número crescente de eventos na área também revela um espaço consolidado de debate e de intercâmbio de experiências em EJA no país. Entretanto, essa

mesma profusão de abordagem e de iniciativas dificulta a construção de um panorama mais preciso sobre o assunto.

Entre os temas considerados relevantes para a atuação e o conhecimento em EJA, destacam-se alguns, elencados abaixo.

Andragogia

A partir de 1970, Knowles divulgou as idéias lançadas por Linderman em 1926, que escrevera sobre as diferenças da aprendizagem entre crianças e adultos. Segundo Knowles (1976), andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem nessa faixa etária. Boa parte do fracasso da educação de adultos, especialmente na alfabetização, seria devida ao uso de recursos de aprendizagem voltados a crianças (pedagogia). Knowles propõe a substituição da Pedagogia pela andragogia, em se tratando de EJA. Segundo o autor, a faixa etária influencia na aprendizagem das pessoas. Grande parte das idéias de Knowles sobre o ensino de adultos aparece no pensamento de Kolb (1984) e Rogers (1975), que adotava o princípio do não-diretividade nos processos de ensino-aprendizagem.

A andragogia apóia-se em quatro hipóteses sobre as características do adulto enquanto sujeito que aprende:

- 1 - Modifica o autoconceito, deixando de ser um indivíduo dependente, tornando-se mais autodirigido;
- 2 - Tem conhecimentos e experiências acumuladas que podem proporcionar maior volume de recursos de aprendizagem;
- 3 - Está motivado para aprender, pois o aprendizado leva à busca de desenvolvimento de seus papéis sociais;
- 4 - A concepção de aprendizagem dos conhecimentos é de sua aplicação mais imediata e por isto deve deixar de ser centralizada no conteúdo para centralizar-se nos problemas do cotidiano dos adultos que aprendem.

Ainda segundo Knowles (1990), os adultos possuem características específicas que devem ser percebidas e respeitadas, para que não interfiram ou impeçam a aprendizagem.

A própria experiência de vida pode ser usada como recurso de aprendizagem. O corpo dos adultos está ainda sujeito a maiores pressões e até mesmo distúrbios visuais e auditivos.

Assim, o conforto físico é importante para a aprendizagem de adultos. Adultos possuem conjuntos de hábitos sedimentados através da vida e também estruturas emocionais consolidadas em termos de valores, atitudes e tendências.

As mudanças ou apresentação de situações de aprendizagem que contrariem esses conceitos podem ser perturbadoras: seus hábitos e gostos, portanto, devem ser considerados. Tendem a ter orgulho de si próprios, respondendo muito bem às oportunidades de desenvolvimento, autodirecionamento e responsabilidade no seu processo de aprendizagem.

Como já possuem toda uma trajetória de experiências, em geral os adultos têm coisas tangíveis a perder. Para eles, a ênfase do ensino deve ser na promoção do sucesso em lugar de revelar suas possíveis deficiências.

Na sociedade contemporânea, onde a competitividade é cada vez maior, o adulto pode apresentar receio íntimo de fracassar e de ser substituído. A situação de aprendizagem deve dar-lhe oportunidade de desenvolver autoconfiança e novas aptidões. Adultos têm preocupações e problemas a resolver fora da situação de aprendizagem. As experiências de aprendizagem devem ser adequadas, havendo equilíbrio entre o tempo necessário para apresentação da situação do aprender e o tempo necessário para a aprendizagem.

Houle (1972) educador norte-americano, antes do aparecimento do conceito andragogia, já escrevia sobre a diferença de processos educativos quando há presença de adultos numa sala de aula. Para ele, isso é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma "arte operativa" e sim uma "arte cooperativa", uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. O professor deve ser um "facilitador do conhecimento".

Gibbs (1960) fala de aspectos da aprendizagem de adultos: a aprendizagem deve ser centralizada em problemas que sejam próprios da referência dos alunos e em experiências, sendo papel de o professor ajudar a escolher e oferecer tipos de experiência relacionada com a vida do aluno.

Essa experiência deve ser significativa para o aluno, levando em conta suas diferentes habilidades e limitações quanto às experiências anteriores, faixa etária, equilíbrio emocional, aptidão mental e capacidade de participação em grupo. O aluno deve ter liberdade de analisar sua experiência em ambiente de apoio, de aceitação, livre, espontâneo e centrado em sua realidade; deve sentir-se livre para errar, explorar alternativas para solução de problemas, participar na organização do ambiente de aprendizagem e receber *feedback* sobre o progresso em seu aprendizado.

Brundage e MacKeracher (1980) estudaram, nos anos 1980, a aprendizagem em adultos e identificaram 36 princípios de aprendizagem, bem como estratégias para planejar e facilitar o ensino. Wilson e Burket (1989) revisaram vários trabalhos sobre teorias de ensino e identificaram conceitos que dão suporte aos princípios da andragogia.

Robinson (1992), em pesquisa realizada entre estudantes secundários, comprovou vários dos princípios da andragogia, principalmente o uso das experiências de vida e a motivação dos alunos. Burley (1985) enfatizou o uso de métodos andragógicos para a formação de educadores de adultos, pois facilitam o conhecimento das características dos alunos. Outros aspectos foram comentados por Cavalcanti (1999), como princípios andragógicos, em que pese o caráter excessivamente determinista das anotações do autor:

Adultos não gostam de ficar embaraçados frente a outras pessoas. Assim, adotarão uma postura reservada nas atividades de grupo até se sentirem seguras de que não serão ridicularizadas...

O ensino andragógico deve começar pela arrumação da sala de aula, com cadeiras arrumadas de modo a facilitar discussões em pequenos grupos. Nunca deverão estar dispostas em fileiras.

Antes de cada aula, o professor deverá escrever uma pergunta provocativa no quadro, de modo a despertar o interesse pelo assunto antes mesmo do início da atividade. O professor afeito ao ensino de adultos raramente responderá alguma pergunta... Ele a devolverá à classe...

O Professor nunca deverá dizer que a resposta de um adulto está errada. Cada resposta sempre terá alguma ponta de verdade que deve ser trabalhada...

Adultos, após 72 horas, lembram muito mais o que ouviram, viram e fizeram (85%) daquilo que simplesmente ouviram (10%). O "Teste de 3 minutos" é um excelente recurso para fixar o conhecimento. Os alunos são solicitados a escrever, no espaço de 3 minutos, o máximo que puderem sobre o assunto que discutido...

Adultos podem se concentrar numa explanação teórica durante 07 minutos. Depois disso, a atenção se dispersa. Este período deverá ser usado pelo professor para estabelecer os objetivos e a relevância do assunto a ser discutido, enfatizar o valor deste conhecimento e dizer o quanto se sente motivado a discutí-lo. Depois de 07 minutos, inicia-se uma discussão ou outra atividade, de modo a diversificar o método e conseguir de volta a atenção.¹¹

¹¹ Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2> Acesso em 21/08/2009.

Letramento

Os primeiros debates sobre letramento aconteceram na década de 1980 por especialistas em ciências linguísticas e, a partir de então, o termo adquiriu novos delineamentos, tanto entre os adeptos quanto entre os opositores.

Embora haja vasta bibliografia sobre o tema nos dias de hoje, pouco se discute sobre os efeitos, sejam avanços ou retrocessos, trazidos pela concepção de letramento e as dimensões práticas de sua aplicação em sala de aula para o cotidiano pessoal e social dos alunos.

Kato (1986) explica letramento como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e escrita”, inserindo o termo no cenário educacional brasileiro. A mesma autora considera

tendo em vista que a leitura é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas. Pode-se fazer mais: proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também como e para quem diz. (KATO, 1990, p. 87)

Tfouni (1988) estabeleceu uma distinção entre alfabetização e letramento. A alfabetização passa a ser usada em sentido restrito para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. O letramento passa a significar os usos e as competências de uso da língua escrita em práticas sociais.

O letramento também pode ser pensado em diferentes níveis ou intervalos de apropriação da língua escrita, pois há espaço enorme entre usar a competência da língua escrita para escrever um bilhete simples e para escrever um romance, por exemplo. Na leitura, acontece o mesmo - há leitores com absoluta autonomia e capacidade para não só ler, mas interpretar e refletir sobre textos diferenciados e outros que conseguem ler apenas com ajuda de professores ou outras pessoas (BATISTA *et al.*, 2007). Segundo Soares:

Talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (2008, p.71)

Uma das dificuldades nos estudos sobre letramento está relacionada à concepção do termo. A discussão surge na academia entre estudiosos que distinguem a alfabetização “tradicional”, do modo pelo qual uma pessoa adquire a habilidade de escrever e de aprendizagem que considere a dimensão sócio-cultural da língua escrita.

Emília Ferreiro contesta a distinção de ambos os conceitos, considerando o letramento como uma redundância. Para Ferreiro, em artigo publicado na *Revista Nova Escola*, em maio de 2003 p.19, a descoberta do termo letramento ocasionou retrocesso em relação ao termo alfabetização, que, para alguns, passou a significar sinônimo de decodificação. A alfabetização, nascida da oposição às práticas tradicionais como as preconizadas pelas antigas cartilhas, já havia incorporado a idéia de letramento, de acordo com Ferreiro.

Há esforços voltados para a complementaridade entre alfabetização e letramento. Não haveria sentido dissociar o termo letramento da habilidade de ler e escrever ou ainda negar que o letramento pressupõe a alfabetização. Soares afirma que

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim um adulto pode ser analfabeto. Porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.(SOARES, 2002, p. 24)

As diferentes concepções de letramento, por outro lado, pressupõem a inserção do indivíduo na vida social de forma ativa e mais independente. Kleiman (1995) associa as idéias entre a pessoa que adquire a habilidade de ler e escrever e as transformações sociais ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade. A autora mostra que a expansão do uso da escrita remete ao século XVI, ligada à emergência do Estado como unidade política, à formação de identidades nacionais que pressupõem uma língua materna, às mudanças sócio-econômicas sofridas pelos emergentes trabalhadores industriais, o desenvolvimento da ciência, às escolas como instituições formais de ensino e o aparecimento das burocracias letradas.

Outro fator comum está em não se dissociar a dimensão individual da dimensão social: não conseguiríamos entender a concepção de letramento sem levar em consideração o sujeito

que adquire a habilidade de ler e escrever, das transformações ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade. Nesse sentido, os debates sobre o letramento têm se dado em torno das influências da disseminação da palavra escrita e impressa nas instituições sociais e nas conseqüências econômicas, políticas e sociais do uso da escrita pelo indivíduo.

Paulo Freire, pioneiro na educação de jovens e adultos e escritor de idéias muito semelhantes ao letramento, antes mesmo do aparecimento do conceito no Brasil, afirma

O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever. (In ZACCUR, 1999, p.17)

Outro termo vem tomando forças na literatura educacional brasileira desde a década de 2000, “cultura escrita”.

Se antes, conforme mostramos através do que Ferreiro escreveu em 2003, na Revista Nova Escola, as discussões aconteciam sobre as diferenças ou semelhanças entre alfabetização e letramento, parece-nos que mais recentemente o embate fica entre os conceitos de letramento e de cultura escrita. Galvão (2007) reúne artigos construídos a partir da realização de estudos de caso em diferentes escalas de observação, construindo uma história da cultura escrita, particularmente no Brasil.

Nesse livro, a autora não cita os conceitos de alfabetização ou letramento. Algumas perguntas nortearam a realização desses estudos, como a seguinte: de que maneira, em uma sociedade marcada pelo analfabetismo, os indivíduos, as famílias e os grupos sociais distanciados, em maior ou menor grau, da cultura escrita, construíram modos de participação nessa cultura?

Galvão estuda o fim do século XIX e início do século XX e uma das questões que perpassa os artigos é como em uma sociedade de pouca produção e circulação de impressos no Brasil, as pessoas desenvolveram inserção em uma cultura que não era de origem a sua e não encontravam facilmente instrumentos para habituar-se a ela.

Além de Galvão, que busca a história da cultura escrita brasileira, outros autores usam o termo “cultura escrita” em suas obras, como Ferreiro (2001), Britto (2003), Ong (1998), entre outros. Seminários como *II Seminário Leitura, Escrita e Educação* (UFRJ, agosto de 2008) também adotam essa perspectiva.

Esse termo, por seu turno, passa por momento de definição, algo que é feito a partir do confronto com a idéia de “cultura oral”. A escrita estaria mais próxima da visão, do espaço, do resíduo, sendo externa ao corpo e autônoma em relação ao contexto. Já a oralidade, aproxima-se da audição, do tempo, da evanescência, do corpo, além de ser dependente do contexto.

Assim, oralidade não pode ser entendida como o reflexo da escrita: “A escrita científica só tem o poder de guardar resíduos da oralidade e não de reproduzi-la” (BARROS, 1994, p. 31). Cultura escrita poderia ser então conceituada como aquela que se adquire através da alfabetização e do letramento, aprendendo-se a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, inserindo a leitura e a escrita no cotidiano. Isto por si já constitui diferença em relação à cultura da oralidade, em que indivíduos só compreendem registros determinados da linguagem verbal (a familiar, popular e parte da linguagem coloquial, por exemplo) e certos códigos visuais (como sinais de trânsito).

Numeramento

Os estudos que envolvem o letramento ou a cultura escrita ampliam-se de modo a alcançar outras áreas de conhecimento, dentre elas a matemática. Na área de pesquisa em educação matemática, houve o surgimento dos termos numeramento, *numeracia*, letramento matemático, entre outros, para designar o uso social da matemática.

Numeramento é a tradução para o termo *numeracy*, adotado em países de língua inglesa, ainda não dicionarizado. Fonseca aponta que o numeramento vem sendo adotado pela Educação, em especial pela Educação Matemática, em duas perspectivas: 1. Numeramento como conjunto de práticas que envolvem conhecimento, registro, habilidade e modos de pensar dos procedimentos matemáticos; 2. Numeramento como conjunto de habilidades, de estratégias de leitura, de conhecimentos etc. que se incorporam ao letramento (2005, p.15).

Supõe-se, então, que o letramento também envolva o numeramento, de modo que o sujeito possa fazer frente às demandas da leitura e escrita de nossa sociedade (FONSECA, 2005, p.16). Em ambas as perspectivas o numeramento envolve as práticas sociais tal como no letramento.

O numeramento diz respeito ao conjunto de ações que um sujeito pode dispor para engajar-se em situações que envolvam números. Pode ser pensado no sentido das diversas

práticas em que são produzidas diferentes matemáticas, entre as que diferem das práticas escolarizadas.

O conhecimento matemático não estaria ligado somente ao contexto escolar, mas aos usos específicos de um grupo social, considerando suas estratégias e crenças. O numeramento é, pois, pensado de maneira plural, considerando a existência de diversos numeramentos, devido às diversas práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estritamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas. (ADELINO; FONSECA, 2008, p. 08)

O campo conceitual do numeramento é amplo. As relações que se estabelecem entre a leitura e escrita e o aprendizado da matemática são estudadas já há algum tempo no Brasil por vários autores.

Alguns procedimentos foram sugeridos recentemente para o ensino de Matemática na EJA, por Mansutti (2009). A autora diferencia procedimentos, como:

- a) Estratégias de cálculo: atividade que pede a resolução de um problema lançando mão de diferentes estratégias (cálculo mental, calculadora ou o algoritmo para obter resultados exatos ou estimados) e a identificação da situação em que é melhor usar cada uma delas;
- b) Análise de figuras e corpos geométricos: trabalho que implica no reconhecimento das propriedades das formas e dos sólidos geométricos;
- c) Medição e comparação de unidades de medidas: situação que envolve medição efetiva e comparação e determinação de comprimentos, capacidades, pesos e durações;
- d) Comunicação e sistematização: oportunidade de explorar os procedimentos e as formas de pensamento empregados na resolução de um determinado problema sejam eles orais ou escritos.

Professores de EJA e uso dos conceitos de letramento, cultura escrita e numeramento

Em cursos de formação para alfabetizadores do PAS observamos a possibilidade de fazer uma generalização empírica, visto que o conhecimento conceitual sobre alfabetização, letramento, cultura escrita, numeramento não apenas são desconhecidos pela maioria, mas os mesmos apresentam grande dificuldade para compreendê-los ou diferenciá-los.

As dificuldades parecem ainda maiores para aplicá-los nos contextos de sala de aula. A falta de formação anterior do alfabetizador impede a elaboração mais rápida desses conhecimentos. Além de disso, sentem-se obrigados a elaborar sínteses de diversos autores, porque temem abordagem redutora de propostas. A sua tarefa pedagógica deixa de estar somente no nível técnico e prático, exigindo os planos teóricos, sociais e político.

No caso da EJA, a formação de professores é um fator essencialmente problemático. No Brasil poucos cursos universitários de formação de professores contemplam essa área de ensino. O caráter voluntário que acontece em alguns programas de alfabetização de adultos também contribui para isso: o voluntário-alfabetizador passou por um processo de aquisição da leitura e da escrita muito diferente do que é proposto hoje pelo letramento, às vezes, nem ele mesmo se encontra na condição de “alfabetizado e letrado”. Estudo do INEP mostra uma das grandes preocupações deste estudo.

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem, ou adulto, que já traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação. (INEP, 2003)

Por outro lado, os materiais didáticos a que os alfabetizadores têm acesso nem sempre estão adequados aos conceitos de letramento em sua metodologia e não atendem a demanda dos alfabetizadores. Adelino e Fonseca alertam para a falta de pesquisa de material didático para EJA.

[os autores realizaram] um levantamento das teses e dissertações concluídas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. (...) Das 809 pesquisas concluídas de 1977 a 2007 (672 de mestrado e 137 de doutorado), 14 dissertações e 5 teses realizaram suas análises sobre materiais didáticos. Dessas, três (Zúñiga, 2007; Vieira, 2004; Araújo, 2001) analisaram os materiais voltados para o ensino de matemática, sendo apenas uma (Araújo, 2001) para a Educação de Jovens e Adultos. (2008, p.1)

Ainda sobre a dificuldade em torno das implicações práticas do letramento e numeramento, Soares (2002) apresenta os principais impasses para se chegar a uma avaliação

ou medição ideal: o desafio de se universalizar o letramento está sempre acompanhado da dificuldade de medir seus avanços. Desta forma,

Sendo difícil ou mesmo impossível definir o letramento, enfrenta-se a falta de uma condição essencial para sua avaliação e medição: uma definição precisa que permita determinar os critérios a serem utilizados para distinguir pessoas letradas de iletradas, ou para estabelecer diferentes níveis de letramento. (2002, p. 82)

Descobrir qual a concepção de letramento que ampara os dados a que temos acesso é fator preocupante. A falta de um saber claro do que é letramento demonstra a complexidade da tarefa de avaliar e medir tal fenômeno.

O letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta. Como não é possível “descobrir” uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou a melhor forma de defini-lo, qualquer a avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de o quê (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, por que (para que fins), quando (em que momento) e onde (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e como (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou medição. (SOARES, 2002, p. 115)

Em 2001, a criação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) ajudou a dimensionar o alfabetismo funcional no país e a fomentar o debate público acerca dele. Esse indicador considera letramento equivalente ao termo alfabetismo no Brasil (RIBEIRO, 2004). Distinguem-se três níveis de habilidades na população alfabetizada: o nível rudimentar, o básico e o pleno, como a seguir:

	LEITURA	HABILIDADES MATEMÁTICAS
Analfabetismo	Não domina as habilidades medidas.	Não domina as habilidades medidas.
Alfabetismo Rudimentar	Localiza as informações simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.	Lê e escreve números de uso frequente: preços, horários, números de telefone. Mede um comprimento com a fita métrica, consulta calendário.
Alfabetismo Básico	Localiza informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia) mesmo que seja necessário realizar inferências simples.	Lê números maiores, compara preços, conta dinheiro e traz troco. Resolve problemas envolvendo uma operação.
Alfabetismo Pleno	Localiza mais de um item de informação em textos longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre informações. Reconhece a informação textual mesmo não sendo senso comum.	Consegue resolver problemas que envolvem sequências de operações, cálculo de proporção ou percentual de desconto. Interpreta informação oferecida em gráficos, tabelas e mapas.

Tabela 02 – Níveis de habilidades na população alfabetizada Fonte: INAF em 2004.

Os três níveis correspondem a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, mas somente o nível pleno é considerado como satisfatório - aquele que permite à pessoa utilizar com autonomia a leitura e a matemática como meio de informação e aprendizagem.

Ribeiro afirma que o indicador demonstrou que os níveis permaneceram estáveis ao longo do tempo, destacando-se o fato do analfabetismo matemático ser menor que o analfabetismo em leitura, tendo como possível explicação a leitura numérica ser mais imposta pelos afazeres diários do que a escrita. A duração de escolaridade é o principal determinante das habilidades de leitura e escrita da população.

[...] por exemplo, constata-se que, entre as pessoas que seriam consideradas alfabetas funcionais por não terem a 4ª série completa, um quarto está na condição de analfabetismo absoluto. Entre os que têm de 4ª série a 7ª série, o nível rudimentar somado ao analfabetismo ainda é a situação majoritária. Se algum patamar de escolaridade precisa ser usado como indicador de alfabetismo funcional, o correto seria tomar a 8ª série como mínimo, pois só entre pessoas com esse grau de ensino temos mais de 80% que atingem pelo menos o nível básico de habilidade em leitura. Com relação à matemática, os resultados são semelhantes. Oito anos de ensino fundamental correspondem também ao que a Constituição garante como direito de todos os cidadãos e deve ser a referência quando o país estabelece metas para superar o analfabetismo e a exclusão educacional. (RIBEIRO, 2004, p.93)

Os estudos feitos a partir do INAF concluem que a escolarização em termos de aprendizagem ainda é insuficiente, mas a educação básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, à cultura e à aprendizagem, e que um eixo norteador para a melhoria pedagógica na educação básica deve voltar-se ao aprimoramento do trabalho sobre a leitura e a escrita. A solução seria a oferta do ensino fundamental por, pelo menos oito anos a todos os brasileiros, independentemente da faixa etária.

A aprovação da lei 11.274, em fevereiro de 2006, que muda a duração do ensino fundamental de oito para nove anos transforma o último ano da educação infantil (o então chamado Jardim III) no primeiro ano do ensino fundamental.

Outra referência é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que abarca dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos regularmente matriculados, apontando o que sabem e são capazes de fazer, considerando as condições da escola. Esses dados são obtidos por meio de aplicação de provas para alunos, professores e funcionários, com o objetivo de acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas.

O MEC juntamente com as Secretarias Municipais e estaduais define ações voltadas para reparação dos problemas identificados no âmbito técnico e financeiro. Assim, o SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira (RIBEIRO, 2004).

O sistema avalia os alunos concluintes de cada ciclo do ensino - 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, avaliados em suas competências na Língua Portuguesa e Matemática.

Desde que iniciou sua pesquisa, em 1990, o SAEB buscou comparar as médias de desempenho, considerando os erros-padrão entre diversas modalidades (como cenários urbanos e rurais, públicos e privados, entre outras). Segundo Vital e Floriani (2006), apesar de demonstrar preocupação com a dimensão social do letramento, o SAEB acaba por descrever os níveis de proficiência, dando ênfase maior, ou quase absoluta, às habilidades individuais de leitura.

Os alunos de cada série avaliada podem estar em um dos quatro níveis propostos: muito crítico (não desenvolveram as habilidades de leitura mínimas condizentes com a série); crítico (lêem de forma pouco condizente com a série, entendimento de frases simples); intermediário (desenvolveram algumas habilidades mais condizentes com a série, podendo dar continuidade ao próximo ciclo); e adequado (leitores competentes que demonstram habilidade com os textos compatíveis às séries). A maior parte dos alunos encontra-se nos níveis crítico e intermediário.

É possível notar uma visão muito escolar de leitura, que utiliza como parâmetro o que o respondente é capaz de fazer com um texto escrito. Não há, portanto, concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem. Além disso, o teste é composto apenas por questões de múltipla escolha.

Outro documento que pode ser usado como referência para avaliar níveis de alfabetismo é o *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (INEP, 2000). Além de dados estatísticos, o documento traz reflexões acerca da história do analfabetismo no Brasil, das diferenças entre as regiões e municípios, índices de analfabetismo, considerando faixas etárias, sexo e renda.

Os censos populacionais, por seu turno, fornecem informações estatísticas para distinguir os indivíduos “alfabetizados” dos “analfabetos”. Isso ocorre através de dois processos:

a) *auto-avaliação*, em que o indivíduo responde se é alfabetizado ou não - a concepção de alfabetizado para um censo populacional corresponde à idéia de que este é aquele capaz de ler e escrever uma mensagem simples na sua própria língua;

b) *escolaridade*: o entrevistado informa sobre a escolaridade. Nem sempre, porém, os recenseadores do IBGE levam em consideração se o entrevistado compreendeu a idéia de “alfabetizado”. Além disso, a conclusão de uma série escolar não determina a capacidade de leitura e escrita de um indivíduo, podendo levar a respostas vagas e imprecisas.

Esses resultados avaliam o final da ação alfabetizadora ou “produto”; o processo, as metodologias, as referências pedagógicas, a realidade sócio-econômica nem sempre são avaliadas. Juntamente com esses quadros quantitativos, necessitaríamos levar em consideração que o letramento se associa aos indicadores de desenvolvimento social e econômico. Se as avaliações são centradas nas habilidades individuais, fica quase impossível destacar esses pontos.

Correlacionar índices de letramento com indicadores socioeconômicos tais como produto interno bruto, índices de mortalidade infantil, de natalidade, de nutrição, dentre muitos outros, permite identificar e compreender o status econômico, social e cultural de um país ou de uma comunidade, evidenciando, por exemplo, que o analfabetismo e a pobreza andam de mãos dadas, como ocorre nos países do Terceiro Mundo. (SOARES, 2002, p. 113)

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), organizada pela UNESCO, realizada em 2009, no Brasil, é fator de otimismo. O Brasil foi a primeira nação do hemisfério sul a sediar uma conferência dessa grandeza no campo da educação de jovens adultos. Foi um encontro intergovernamental que teve como objetivo possibilitar o diálogo e a avaliação das políticas de educação e aprendizagens de jovens e adultos na esfera internacional.

O lema da VI Confitea foi *Aproveitar o poder e o potencial da aprendizagem na educação de adultos para um futuro viável*. Estavam presentes representantes de 156 países que discutiram sobre diferentes aspectos da EJA como o direito ‘a educação de jovens e adultos estar condicionado por considerações de políticas, governos, financiamentos, participação, inclusão, equidade, qualidade, destacando que a função da aprendizagem ao longo da vida é fundamental. Os dados podem ser encontrados em espanhol e inglês no link http://forumeja.org.br/files/Belem_Final_es.pdf.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

No Seminário de Pesquisa realizado em novembro de 2006, como atividade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília, ao discutir com professores o tema "Educação de Jovens e Adultos", ouvi uma frase que se tornou um de meus principais desafios ao longo do percurso da minha pesquisa.

Depois da apresentação de minha proposta, na época ainda um esboço, um dos docentes alertou-me de que eu precisava aprender a distanciar-me da prática como coordenadora do programa que analiso e internalizar o papel de pesquisadora no trabalho. Depois disso, comecei a ler mais sobre os papéis que o pesquisador desempenha quando analisa sua própria prática ou práticas ligadas ao cotidiano de sua vida profissional. No contato com as obras de autores como Palis (2007), Cross (1996), Ponte (2002 e 2003), Lüdke (2001), entre outros, descobri que há pesquisas importantes sobre a própria prática, cujas tendências se diversificam: pesquisa do professor, professor pesquisador, professor reflexivo, professor prático-reflexivo.

Em geral, os estudos que tratam da Pesquisa sobre a Própria Prática (*PPP*)¹² abordam a prática de docentes da Educação Básica ou a dos formadores desses docentes como pesquisadores de sua prática em sala de aula. Mais recentemente, os estudos estão voltados para as pesquisas da própria prática do docente no ambiente acadêmico, como nos estudos de Palis (2007), Ludke (2000), entre outros.

Deixando de lado a pesquisa sobre a própria prática do professor e sua atuação em sala de aula, buscamos autores que discutem a *PPP* em trabalhos em organizações - que é o nosso caso. Não encontramos em sites especializados como Thesaurus ou em literatura pertinente. Isto nos leva a crer que a educação é vanguarda na área, pois a totalidade dos trabalhos encontrados refere-se à pesquisa sobre a prática docente e não a pesquisas sobre a própria prática em empresas ou instituições que não a escola.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois se utiliza de informações e relatos de professores participantes de EJA localizados num determinado cenário, com dados também parciais: ocupa-se, basicamente, da escrita e da oralidade dos professores participantes, em questionamentos relativos a questões específicas (e não ao todo de sua experiência em EJA).

¹² Este estudo diferencia *PPP* - Pesquisa sobre a Própria Prática de *PPP* - Projeto Político Pedagógico.

No entanto, a importância do programa estudado, a variedade de perfis envolvidos e mesmo a amplitude geográfica abarcada parecem, a nosso ver, representativos de um quadro de EJA no país.

Aspectos quantitativos também estão presentes: os dados foram obtidos a partir de sua recorrência entre os depoimentos dos professores; os comentários analíticos advêm de respostas aproximadas por similaridade ou contigüidade.

Basicamente, nos estágios preliminares do estudo, usamos os instrumentos de *survey*: levantamento “que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter” (SANTOS, 1999). Em geral, esses instrumentos servem para pesquisas descritivas que pretendem dizer quantas pessoas de uma população possuem determinado atributo e também explorar aspectos de uma situação, procurar explicação e fornecer dados para testar uma hipótese. O interesse está no perfil do indivíduo enquanto elemento de uma amostra e não no próprio indivíduo.

Por outro lado, um trabalho de natureza exploratória, como é o do presente caso, pode envolver levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Esse tipo de estudo visa chegar a conhecimento maior para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que este formule problemas e considerações mais precisas ou crie hipóteses que venham ser estudadas posteriormente (GIL, 1999, p. 43). Segundo Santos (1991), a pesquisa exploratória é o contato inicial com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com as fontes secundárias disponíveis. Nesse caso, o pesquisador deve ser receptivo às informações e dados da realidade social, além de postura flexível e não previamente formalizada.

Para Sampieri *et al.* (1991), os estudos exploratórios servem para aumentar o grau de familiaridade com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levar adiante uma investigação mais completa sobre um contexto particular da vida real e estabelecer prioridades para investigações posteriores. Esse perfil de pesquisa, enfim, ajuda a sistematizar o enfrentamento dos dados, tal como nos propomos a fazer. Eis um conjunto de fatores, atrelados à pesquisa exploratória, que acabam por se mostrar como balizas para o nosso trabalho:

- familiarizar e elevar a compreensão de um problema de pesquisa em perspectiva;

- ajudar no desenvolvimento ou na criação de hipóteses explicativas de fatos a serem verificados numa pesquisa causal;
- auxiliar na determinação de variáveis a serem consideradas num problema de pesquisa;
- verificar se pesquisas semelhantes, quais os métodos utilizados e quais os resultados obtidos; determinar tendências, identificar relações potenciais entre variáveis e estabelecer rumos para investigações posteriores mais rigorosas;
- investigar problemas do comportamento humano, identificar conceitos ou variáveis e sugerir hipóteses verificáveis.

Nossa pesquisa teve um roteiro metodológico que podemos apresentar da seguinte forma:

- Definição de um modelo metodológico para efetuar a pesquisa, no caso, os princípios da pesquisa exploratória
- Escolha e definição dos participantes da pesquisa: professores alfabetizadores do PAS nos anos de 2006 e 2007, bem como seus respectivos suplentes e coordenadores de cada município atendido pela UNESP nos referidos anos. Como dissemos antes, o programa e também os participantes escolhidos para abordagem são não apenas pertinentes, mas representativos do universo do professor de EJA no país;
- Confecção de questionário de pesquisa com perguntas abertas e fechadas, que auxiliassem na construção de um perfil do professor do PAS atuando nas regiões norte e nordeste brasileiros;
- Envio deste questionário a 180 pessoas das categorias já elencadas que atuavam nos municípios de Almeirim, no Estado do Pará, Branquinha, Joaquim Gomes e Porto de Pedras no Estado de Alagoas; Tefé no Estado do Amazonas; e Tomar do Geru no Estado de Sergipe. Em que pese o fato de tratar-se de realidades bastante precárias, as informações obtidas nesse meio tendem a ser mais representativas do que aquelas obtidas a partir de contextos com maior volume de recursos (o Estado de São Paulo, por exemplo);
- Recebimento e definição dos questionários a serem aproveitados em função do maior número de questões respondidas de forma a serem categorizadas posteriormente;
- Leituras de autores presentes em documentos governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que servem de referência inicial para este trabalho. Destacam-se as idéias de Philippe Perrenoud e de Donald Schön;

- Delimitação geral do cenário teórico que envolve a questão, em busca de referências históricas, políticas e conceituais, quando se destaca o trabalho de Paulo Freire;
- Análise do material coletado entre os alfabetizadores;
- Análise e redação do trabalho final.

Apoios teóricos

Entre as pesquisas brasileiras sobre EJA, a grande maioria se baseia em Paulo Freire. Acreditamos que Freire seja a principal referência em estudos sobre EJA: desde os anos 1960, este pesquisador já discutia a necessidade de alfabetizar jovens e adultos, de forma a que estes pudessem melhorar sua qualidade de vida e participar mais ativamente da vida em sociedade. Como contribuição para a análise das entrevistas feitas com os professores, usamos a Análise do Discurso, na abordagem da escola francesa, como instrumento de compreensão da produção social de sentidos.

Buscas teóricas

Primeiramente, buscamos referenciais teóricos mais próximos daqueles presentes em documentos governamentais, como os PCNs. A Pedagogia das Competências está na base desses documentos. Optamos por ler mais detalhadamente autores como Perrenoud e Donald Schön, pela importância dada por eles ao processo reflexivo na prática docente.

Perrenoud ancora a prática educativa reflexiva sobre uma base de competências profissionais, em concordância com o contexto contemporâneo da profissão docente. Segundo o autor, são competências necessárias ao educador contemporâneo: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir o processo das aprendizagens dos alunos; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e nas atividades; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se de novas tecnologias e adaptá-las ao cotidiano; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir sua própria formação continuada (PERRENOUD, 1999).

Mais recentemente, Perrenoud ampliou o rol de competências para os professores, incluindo as idéias de o professor fazer valer a questão dos recursos, dos direitos, dos limites e das necessidades; conceber e programar projetos, desenvolver estratégias; analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática; cooperar, agir em sinergia, participar de um

grupo, compartilhar uma liderança; construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático; gerir e superar conflitos; operar com as regras, utilizá-las, elaborá-las; construir ordens negociadas para além das diferenças culturais (PERRENOUD, 2005).

O autor discute também a profissionalização do professor, defendendo a prática reflexiva e crítica como aspectos que vão além do “saber fazer profissional de base”. Isto inclui organizar e gerir a aprendizagem dos alunos e supõe a aquisição prévia desse saber, que, em consequência, supõe também a qualidade de sua formação. Para Perrenoud, os professores cujas competências docentes são frágeis ou mal formadas arriscam-se a perder o controle de alunos e a construir tais competências no estilo “ensaio e erro”. Nesta modalidade, podem ocorrer frustrações e sofrimentos para alunos e professores, impedindo os alunos de construir conhecimentos na reflexão e na análise crítica. Perrenoud aponta que a reflexão é importante no caso do magistério, e

[...] ainda mais relevante, já que se trata de uma profissão em que é preciso lidar diariamente com o fracasso. Ensinar é uma prática extremamente complexa, que jamais será eficaz para todos os alunos. Depende de estratégias pedagógicas, de uma boa combinação de conteúdos e táticas. E dos estudantes, da sua cooperação, da sua vontade de aprender. A reflexão ajuda o professor a compreender cada vez melhor o que está em jogo e a ter controle sobre isso, antecipar, prever eventualidades, construir cenários. (PERRENOUD, 2008)¹³

Outra de suas teses aponta as transformações da sociedade atual. Estas podem ser percebidas no processo, fruto de mudança radical no modo de produção capitalista. Tal processo trouxe benefícios à humanidade pelo avanço científico e tecnológico, mas também agravou a exclusão social (PERRENOUD, 1999).

Em obra mais recente, o autor continua apontando a “Pedagogia das Competências” como contribuição para a educação reflexiva e cidadania (PERRENOUD, 2005). Nesta obra, o autor fala da importância da pedagogia e das competências para docentes que trabalham com populações em situação de marginalidade. Ressalta como os direitos humanos são mais respeitados quando os indivíduos são adultos, fortes, saudáveis, têm dinheiro, poder e estão bem integrados aos meios sociais em que vivem. Para o autor

¹³ Disponível em <http://www.arteducacao.pro.br/educa/professor.htm>. Acesso em 03 de agosto de 2008.

[...] para além do autocontrole, a capacidade de analisar as relações de força, quando presente, pode ser um dos raros trunfos dos dominados. Apenas ela pode compeli-los a esperar pacientemente o momento em que sua reação terá chance de surtir efeitos e estimulá-los a construir estratégias mais complexas, a planejar com astúcia o momento de buscar alianças ou recursos para reverter a situação a seu favor e preservar seus interesses elementares. (PERRENOUD, 2005, p.120)

Outro autor estudado em função de servir como apoio teórico-metodológico nos documentos educativos atuais é Donald Schön.

De acordo com nossos estudos seu pensamento pode ser resumido em três grandes capítulos do conhecimento: sistemas de aprendizagem (aprendizagem e sociedades e instituições); aprendizagem de circuito ou ciclo duplo e aprendizagem organizacional; e as relações de reflexão-na-ação de uma atividade profissional.

Por aprendizagem de ciclo duplo, entende-se que antes da efetivação de uma ação, os resultados anteriores são corrigidos a partir de um exame dos princípios de base do sistema. A aprendizagem de ciclo duplo envolve a revisão crítica da teoria em uso por meio do questionamento dos princípios e regras vigentes, que são então adequadamente alterados (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Sen (1990) vincula a aprendizagem de ciclo duplo à criação ou inovação, e a de ciclo simples à cópia.

São também de Schön os conceitos reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. O primeiro é o processo de pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre um problema ou uma dada situação. O segundo é o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a construir sua forma pessoal de conhecer.

Segundo Batista (2006), a prática reflexiva metodológica usada por profissionais no seu processo de trabalho é diferente da prática reflexiva espontânea que é própria de todo ser humano ao enfrentar um novo problema. No caso do profissional docente reflexivo, a reflexão está sobre sua própria relação com o saber, com o poder, com as pessoas e as instituições, sobre como superar as próprias limitações e tornar suas ações mais positivas e eficazes. A prática reflexiva metodológica inscreve-se como rotina de trabalho e necessita de disciplina e de métodos para observar, memorizar, registrar, analisar, compreender e escolher opções.

Para Schön (1978), é necessário inscrever a atitude *reflexão-na-ação* na identidade profissional de professores, para que não sejam meros executores de tarefas e construam suas próprias iniciativas. Isso pode significar que as ações vinculadas à prática reflexiva tenham que ser modificadas em seus planos iniciais, analisadas e compreendidas em seus problemas,

corrigidas e reguladas ao momento e às necessidades. Assim, a reflexão permite analisar os acontecimentos e construir saberes a partir deles. Segundo Mizukami:

O paradigma do profissional reflexivo tem sua fundamentação nos escritos de Donald Schön (1883-1987), em estudos realizados entre 1970 e 1980, que têm inspirado as atuais políticas de formação de professores. Schön enfatiza a epistemologia da prática profissional e o ensino reflexivo. (2002, p.177)

Schön sugere a reflexão incluída na formação do futuro profissional docente a partir de situações práticas reais, o que nos parece necessário e coerente com a realidade da formação de EJA no país. O pensamento pedagógico do autor mostra o processo reflexivo não restrito apenas ao professor, mas a toda a equipe da escola ou contexto educativo onde as aulas acontecem, na busca de uma práxis eficiente e com significado. Schon fala ainda sobre os perigos eminentes da “racionalidade técnica”. Nas palavras de Peres,

no modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, com princípios gerais e conhecimentos científicos da investigação.(1992, p.96)

Em que pese o fato de servirem como referenciais teóricos para os documentos oficiais brasileiros relativos à área de formação de professores, os autores comentados acima se distanciam da proposta de nossa pesquisa. As propostas de Perrenoud e Schön são pensadas para aplicação num cenário bem delimitado, a escola, instituição delineada em termos históricos e políticos, concreta em termos de passado e passível de ser esboçada mesmo em relação ao futuro; território de práticas bem definidas, ainda que cambiantes.

O estatuto dos educadores de EJA, por outro lado, ainda é embrionário. Como veremos mais adiante, os alfabetizadores encontram-se numa condição precária, apenas recentemente definida em termos oficiais. O caráter circunstancial, por exemplo, é um dos aspectos que denunciam a ainda excessiva improvisação observada na constituição da função de educador de jovens e adultos. Observar o trabalho realizado em EJA a partir daqueles referenciais, portanto, parece-nos um exercício deslocado da realidade.

A opção deu-se então por Paulo Freire. Primeiramente, por tratar-se de um autor cujas idéias e experiências dialogam bem mais de perto com a EJA. Outra razão para tanto é o fato de que além de autor referencial para os estudos de EJA no país, Freire destaca-se no imaginário dos próprios alfabetizadores.

Paulo Freire

O início da década de 1960 trouxe aos brasileiros a esperança de um tempo promissor. A industrialização e a urbanização traziam expectativas por um tempo melhor e menos sacrificado, já que a ganhar a vida no campo era uma idéia completamente dominada pelos latifundiários (COSTA, 2004).

Constituem-se nessa década movimentos populares cujos membros buscam seus direitos através do voto, do trabalho e, ainda que em desvantagem com as classes dominantes, fazem parte do que foi chamado “desenvolvimento nacional” e começam a entrar em conflitos com as classes mais dominantes.

Nesse contexto, surgem os primeiros textos de Paulo Freire, concomitantes com a eclosão da Revolução Cubana (1959-1961), com a adesão de Fidel Castro ao socialismo e o avanço das forças populares – sindicatos das classes trabalhadoras e partidos de esquerda.

Logo após, porém, os movimentos populares, as organizações de classes como a operária, a estudantil e a voz de Paulo Freire pela educação de todos, especialmente favorável à educação dos jovens e adultos que não foram escolarizados em sua idade adequada, são interrompidos pelo golpe militar de 1964.

Além de ter que parar com suas lutas pela Educação de todos no Brasil, Paulo Freire foi exilado e é no exílio que escreve uma de suas obras mais importantes, *Pedagogia do Oprimido*, mundialmente conhecida, onde defende e difunde a educação popular. Nesta obra, Freire busca justamente o estabelecimento da consciência dos oprimidos sobre sua situação e as formas de modificá-las a partir das lutas das classes populares.

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos... (FREIRE, 2000, p.30).

É comum ouvir falar do método de Paulo Freire como mais uma técnica de se ensinar. Certa vez ele afirmou: "... eu não gosto de falar nisso, que é um negócio chato pra burro. Porque isso, no fundo, não é Método. Não é nada, isso é uma concepção do mundo que está aí, é uma pedagogia e não um método cheio de técnicas" (FREIRE, 1992, p. 4).

Para Freire, "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (1997, p.39). Quem ensina, na visão de Freire, também aprende e precisa estar disposto a isso: "eu só escuto na medida em que eu respeito, inclusive o que fala me contradizendo" (FREIRE, 1992, p. 5).

A perspectiva de Paulo Freire sugere um novo modo de observar a educação popular. Suas idéias se contrapõem à chamada educação bancária: "... a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e os educadores, os depositantes..." (p.66). Materiais prontos, já sistematizados para o ensino, como as cartilhas, são abolidos da educação freireana: a prática começa a ser construída a partir da realidade dos educandos, pois é nela que estão os seus problemas, suas angústias, seus sonhos e seu desejo de transformação (FREIRE, 1977).

O método de Paulo Freire pode ser definido como aquele que enfoca a historicidade como ferramenta básica para a análise de qualquer fenômeno humano, entendendo o homem como um 'ser de relações', aberto, transitivo, sendo a realidade de cada pessoa uma ponte para conduzir o povo a participar e deixar de ser "massa" (ROMÃO, 2001).

O trabalho pedagógico realiza-se a partir de um educador e um alfabetizando em uma relação de A com B, mediatizados pela objetividade, em que o professor se pergunta "em torno de que se vai dialogar" (FREIRE, 1987, p.82).

A forma de se efetivar a dialogocidade materializa-se por meio de palavras geradoras, essenciais ao aprendizado de uma língua alfabética. O trabalho é realizado mediante conceito antropológico de cultura, a partir do qual o papel do alfabetizador não é falar sobre sua visão particular de mundo, mas dialogar sobre ambas, a cultura do professor e a do aluno.

O essencial em um processo como esse é conhecer o "pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção dessa realidade, a sua visão de mundo" (FREIRE, 1987, p.88). Partir dessa perspectiva é aceitar cada ser humano em sua individualidade e, com suas potencialidades, trilhar juntos, professor e aluno, o caminho da transformação.

O método aponta a necessidade da descoberta de palavras geradoras que devem emergir do universo vocabular da clientela a ser atendida. Fala ainda sobre a importância que a pessoa compreenda que cada palavra tem um som próprio e também um significado. A

seleção das palavras deve obedecer a critérios como riqueza silábica, dificuldade fonética e conteúdo prático da palavra.

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas, etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que o enunciado gera na pessoa ou no grupo que a utiliza (FREIRE, 1980, p.43).

Freire descreve os atos que marcam o processo de aprendizagem. A situação que envolve a primeira palavra geradora é apresentada junto com o objeto. Após a análise, é apresentada a palavra geradora, sem o objeto. Não se busca a memorização, uma vez que se “estabelece um laço semântico entre a palavra e o objeto a que se refere” (FREIRE, 1980, p.44-45).

Em seguida, apresenta-se a mesma palavra em sílabas e, a partir dessas sílabas, estruturam-se as famílias silábicas que compõem as palavras em estudo, descobrindo-se os mecanismos de junções fonêmicas. As vogais são trabalhadas com a elaboração de uma ficha de descobertas sobre as combinações fonéticas. O aluno, “assumindo este mecanismo de maneira crítica e não pela memorização – o que não seria uma apropriação... começa a estabelecer por si mesmo seu sistema de sinais gráficos” (FREIRE, 1980, p.45).

Enfim, destacamos da proposta freireana alguns aspectos, que se tornam importantes para a avaliação das respostas dos professores:

Horizontalidade entre educador e educando: ambos podem educar e serem educados - os conhecimentos de um e de outro têm sua importância na realidade de cada um; saber ler e escrever; saber plantar e colher; saber lavar e passar; sobre essas tarefas, por exemplo, nem o educador sabe tudo nem o educando não sabe nada;

Diálogo: todos podem participar articular suas idéias na forma verbal, concordar ou discordar com aquilo que está sendo discutido no momento;

Consciência: conhecimento que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo que nos rodeia, compreensão sobre o funcionamento da sociedade e do papel de cada um no grupo social de pertencimento; deveres e direitos, enfim, uma consciência crítica que possibilite entender e desempenhar o papel de cidadão que cabe a todos os brasileiros (FREIRE, 1997).

Para analisar os questionários e os depoimentos redigidos pelos professores optamos pela fundamentação das análises dos dados do trabalho nos conceitos da Análise de Discurso, na vertente cujo principal nome é Michel Pêcheux. Nessa linha, de acordo com Orlandi (1999):

Os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: 1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; 2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e 3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (1999, p.9)

Segundo Orlandi (2003), uma análise não é igual à outra, pois formula uma hipótese particular e cada material escolhido exige a utilização de diferentes conceitos, fazendo com que cada pesquisador construa seu próprio dispositivo analítico, optando por determinados conceitos e procedimentos para a resolução da questão. A linguagem, sob o ponto de vista dessa teoria não implica apenas aquilo que está dito. Para Ducrot (1987), existem várias formas diferentes de não-dizer. São os pressupostos que derivam da linguagem, e o subentendido que se dá em um contexto:

Se digo ‘Deixei de fumar’, o pressuposto é que eu fumava antes, ou seja, não posso dizer que ‘deixei de fumar’ se não fumava antes. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto, não dito, mas presente. (ORLANDI, 1999, p.82).

Há ainda outra forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso. Trata-se do silêncio (Orlandi, 1999), que pode ser visto como “a respiração da significação”, um espaço necessário de recuo, “para que o sentido faça sentido”. É o chamado silêncio fundador, indicando que sempre pode haver outro sentido. O silêncio é categorizado por Orlandi (1992) em *fundante*, *constitutivo* e *local*. O *silêncio fundante* é o entendimento de que o silêncio está repleto de sentidos. O *silêncio constitutivo* e o *silêncio local* integram o que a autora denomina “política do silêncio”: o *silêncio constitutivo* indica que “para dizer é preciso não-dizer”, ou seja, ao escolhermos uma palavra, eliminamos outras. Já o *silêncio local* é a censura propriamente, o que é vetado dizer em dado momento. Assim, o silêncio não é uma ausência, não é uma falta de sentido, mas é a presença que significa com eloquência. O silêncio dos alfabetizadores analisados será observado nas questões não respondidas, nos jargões utilizados em lugar de linguagem pessoal e em outros aspectos.

Ainda de acordo com Orlandi (1999), um texto não é feito apenas de enunciados ininterruptos, mas há com frequência rejeição de diversos sentidos, geradora do silêncio que, por sua vez, também produz sentidos. O não-dito é a instauração necessária deste silêncio no discurso para que ele produza mais significados, ou seja, para que outras coisas sejam ditas.

Dessa forma, a Análise do Discurso tenta compreender a linguagem como detentora de um sentido, em nível simbólico, como parte do trabalho social. Isto porque é a partir da linguagem, daquilo que é dito, que as pessoas dão significado aos seus diferentes ambientes, não só como pessoas isoladas, mas como membros de grupos sociais aos quais se integram e que têm princípios e valores próprios: além da linguagem e do discurso, essa corrente teórica observa também a questão ideológica (ORLANDI, 2002).

Eco (1976) descreve, integrando as idéias da Análise do Discurso no sentido do discurso descoberto pela leitura, o conceito de isotopia. A partir dessa idéia, haveria dois níveis de leitores: leitor do primeiro nível - semântico – é aquele que, diante de uma história quer saber o que acontece; enquanto o de segundo nível – semiótico - deseja saber como aquilo que acontece é narrado.

Segundo o autor, é no nível semiótico que o analista decide se o texto tem um ou mais sentidos e o que ele tem de encoberto ou de silenciado. Em outras palavras, a isotopia é um recorte daquele “vazio” do discurso, funcionando como fonte de múltiplos significados para o receptor e que pede para ser preenchido, compreendido, decifrado.

Procedimentos da pesquisa de campo

Os participantes desta pesquisa são 105 professores de jovens e adultos que atuaram como alfabetizadores em salas de EJA do Programa Alfabetização Solidária, nos anos de 2006 e 2007. Dos 105 professores participantes, 92 responderam os questionários elaborados para a pesquisa entre as formações dos anos de 2006 e 2007. 13 optaram por escrever depoimentos que não foram utilizados como dados desta pesquisa, pois tratavam-se de relatos pessoais mas que não se configuraram como respostas a serem categorizadas para uso.

Os professores atuavam nos municípios de Almeirim, no Estado do Pará (15 alfabetizadores); Branquinha (25), Joaquim Gomes (12) e Porto de Pedras (14), no Estado de Alagoas; Tefé (24), no Estado do Amazonas; e Tomar do Geru (15), no Estado de Sergipe. Os municípios tiveram a UNESP como IES responsável no período pesquisado.

O critério de seleção para participação da pesquisa foi a concordância individual de cada professor alfabetizador e dos respectivos coordenadores municipais.

Não houve definição anterior de número de participantes, pois esse número só foi decidido a partir da entrega dos questionários respondidos e dos textos.

Foram entregues e enviados 180 questionários para alfabetizadores, suplentes e coordenadores dos municípios. Entre os questionários enviados, 30 não retornaram e 45 foram descartados, infelizmente, em função de serem excessivamente lacunares.

As lacunas mais encontradas foram as questões sem respostas que podiam ou não dar ao educador impressões de um trabalho bem ou mal executado. Neste sentido, lembramos o “silêncio” comentado pela Análise do Discurso que nem sempre são silêncios verdadeiros, mas expressões daquilo que não se quer expressar, daquilo que se tem medo de expressar, do medo da avaliação feita pelo outro que possa ter mais poder que ele ou ainda de transmitir aquilo que não é esperado.

O questionário elaborado para a pesquisa tem questões *abertas* e *fechadas*. As questões *fechadas* voltam-se à identificação do participante. As questões *abertas* buscam as motivações e posicionamentos do alfabetizador em relação ao PAS, incluindo desde aspectos culturais até opções pedagógicas. O prazo de devolução do questionário respondido foi de aproximadamente uma semana. As eventuais dúvidas dos participantes foram equacionadas pelo pesquisador no momento da entrega dos questionários por esta pesquisadora ou pela coordenação municipal do Programa. O modelo de questionário respondido pelos alfabetizadores encontra-se em Apêndices no final deste trabalho.

Além da tabulação das informações colhidas nos questionários, apresentamos alguns conteúdos de projetos de formação para alfabetizadores de EJA em atuação no Programa Alfabetização Solidária de quatro IES: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal Rural de Pernambuco e UNESP.

Há que se comentar que essas IES não foram exatamente escolhidas para estudo, mas foram as IES que aceitaram partilhar seu projeto político pedagógico para pesquisa de alfabetizadores de EJA.

Capítulo IV – ESBOÇO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE EJA

O perfil traçado está regionalizado, pois a pesquisa foi feita com alfabetizadores das regiões Norte e Nordeste brasileiras. Todas as tabelas abaixo têm como fonte o estudo quantitativo da pesquisa e são dados colhidos no questionário aplicado aos alfabetizadores nos anos de 2006, 2007. O quadro abaixo aponta a distribuição dos educadores por faixa etária:

Idade dos alfabetizadores

IDADE EM ANOS	NÚMERO DE ALFABETIZADORES	PERCENTUAL
18	7	6,6%
19	8	7,5%
20	5	4,7%
21	8	7,5%
22	6	5,7%
23	6	5,7%
24	15	14,00%
25	3	2,8%
26	7	6,6%
27	8	7,5%
28	4	3,7%
29	4	3,7%
30	2	1,9%
31	6	5,7%
32	3	2,8%
33	2	1,9%
34	1	0,9%
35	1	0,9%
36	2	1,9%
38	1	0,9%
39	2	1,9%
40	1	0,9
42	1	0,9
44	1	0,9

Tabela 03 – Idade dos alfabetizadores – Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Não encontramos na literatura pertinente dados sobre a idade de professores atuantes em EJA no Brasil. As idades encontradas mostram que aproximadamente a metade dos professores tem entre 18 e 25 anos. Trata-se de faixa etária em que os jovens mais comumente procuram os cursos superiores.

A falta de cursos universitários nos municípios onde residem – estes muitas vezes contemplados apenas com cursos à distância, oferecidos por instituições particulares – dá sustentação ao argumento de que a procura pela função de educador se deve à falta de oportunidades, em termos de estudos e de trabalho. São também traços da falta de oportunidades os sete alfabetizadores com 18 anos de idade, cuja escolaridade máxima é o ensino fundamental ou o início do ensino médio; e também as três alfabetizadoras com idades entre 40 e 44 anos, que nunca estiveram na docência.

A idade média baixa da maioria dos educadores podem ser ainda um complicador para a própria atividade de EJA. São comuns os casos de dificuldade para a aceitação, por parte dos alunos mais idosos, de professores mais jovens. Esse problema pode ser contornado em boa parte com a utilização de referências da vida dos alunos para a construção das situações pedagógicas, mas as diferenças geracionais e mesmo a falta de experiência inerente aos educadores mais jovens são fatores preocupantes.

Sexo dos alfabetizadores

SEXO DOS ALFABETIZADORES	NÚMERO DE ALFABETIZADORES	PERCENTUAL
Masculino	25	24%
Feminino	80	76%

Tabela 04 – Sexo dos alfabetizadores - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Esses números condizem com a situação geral do magistério no país, em que as mulheres formam grande parte do grupo de trabalhadores nessa área. De acordo com o INEP (2007), no ensino fundamental, os percentuais são 7, 1% de professores homens e 92, 9%, de mulheres. No ensino médio, são 26,5% de professores e 73,5% de professoras. Além de terem presença significativa na docência do ensino primário e posição majoritária em quase todos os níveis de escolaridade, as mulheres tomam a dianteira no ensino superior. Elas ainda são minoria na docência das universidades, mas a participação cresce a cada ano num ritmo de 5%, acima do índice masculino. Se a média for mantida, em cinco anos as mulheres serão maioria.

No caso da EJA existe um aspecto que nos parece significativo para análise desse percentual alto de mulheres na sala de aula. Os alunos de educação de jovens e adultos podem ter já uma história de escolaridade de um ano ou mais que foram vividos há muitas décadas atrás. Em minha experiência vivida como coordenadora pedagógica e setorial do PAS, encontrei casos concretos como, por exemplo, uma senhora de 82 anos que hoje está em uma sala de EJA e participou de escolarização na década de 50, 60 quando as escolas primárias eram basicamente formadas por professoras mulheres.

Há neste caso, um aspecto subjetivo de aceitação de ser “a professora” e não “o professor” – pessoa do sexo masculino com a qual os mais velhos identificam como o trabalhador braçal, o comerciário, entre outros, no caso das cidades que foram pesquisadas.

Escolaridade atual dos alfabetizadores

ESCOLARIDADE	ALFABETIZADORES	PERCENTUAL
Ensino Fundamental – até 4ª série*	3	3,3%
Ensino Fundamental até 8ª série*	9	9,7%
Magistério Completo	4	4,4%
Magistério Incompleto	2	2,2%
Ensino Médio – 1º ano	12	13,0%
Ensino Médio – 2º ano	9	9,7%
Ensino Médio – 3º ano	12	13,0%
Ensino Médio Completo	21	22,7%
Antigo Científico Incompleto	4	4,4%
Antigo Científico Completo	5	5,5%
Antigo Clássico Completo	5	5,5%
Superior Incompleto – Área Letras	1	1,1%
Superior Incompleto – Área Pedagogia	2	2,2%
Superior Completo – Área Geografia	1	1,1%
Superior Completo – Área Pedagogia	2	2,2%
Total de Alfabetizadores	92	100,00%

Tabela 05 – Escolaridade - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Primeiramente, impressiona o fato de quase a totalidade dos educadores terem apenas o ensino médio ou equivalente. Tal dado, por si mesmo, contribui de maneira decisiva para delinear característica do trabalho desenvolvido em EJA, independentemente da análise de um ou outro caso específico: a superficialidade, inerente à precariedade da formação geral e específica dos professores.

Há ainda fatores que precarizam ainda mais essa situação: 13% dos professores chegaram apenas ao final do ensino fundamental; o número de professores com ensino médio completo não alcança a metade do volume de entrevistados. Não há informação, entre os pesquisados, de qualquer formação específica para EJA, exceto aquelas atreladas aos programas dos quais participam ou participaram.

Alfabetizadores com pouca escolaridade são selecionados porque, na totalidade das vezes, estão situados na zona rural - locais onde não existem outras pessoas com escolaridade maior ou disponibilidade e desejo de atuar como alfabetizador de jovens e adultos. A pessoa que se habilita a tal função e tem mínima escolaridade pode ser selecionada.

Outra descoberta da pesquisa serve como alerta sobre a formação docente para EJA. A maioria dos alfabetizadores com ensino superior completo ou em andamento nas áreas humanas citadas fez ou está fazendo cursos a distância - EAD, com presença quinzenal, e sem ênfase ou disciplinas na área de EJA.

Local de Nascimento (cidade e estado)

CIDADE	ESTADO	ALFABETIZADORES
Almeirim	Pará	09
Belém	Pará	02
Monte Dourado	Pará	03
Atalaia	Alagoas	01
Branquinha	Alagoas	15
Joaquim Gomes	Alagoas	02
São Benedito do Sul	Pernambuco	01
União dos Palmares	Alagoas	07
Joaquim Gomes	Alagoas	07
Maceió	Alagoas	03
Passo de Camaragibe	Alagoas	01
Porto Calvo	Alagoas	01
Porto de Pedras	Alagoas	10
Maceió	Alagoas	02
Barra de Santo Antonio	Alagoas	01
São José da Coroa Grande	Pernambuco	01
Tefé	Amazonas	19
Manaus	Amazonas	04
Tabatinga	Amazonas	01
Tomar do Geru	Sergipe	11
Rio Real	Bahia	01

Tabela 06 – Local de nascimento - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

O local de nascimento foi questionado pela importância do professor alfabetizador ser do próprio lugar em que atua de forma a conhecer as especificidades culturais e sociais de seus alunos e as necessidades maiores existentes no local no campo da EJA. A maioria dos alfabetizadores atuantes em cada município pesquisado é do próprio município ou de cidades próximas do próprio estado em que atuam.

Os alfabetizadores que não estão dentro do estado ou do município de nascimento são poucos. Além disso, as cidades dos alfabetizadores não nascidos no município em que trabalham são próximas, mesmo no caso de mudança de estado. Isso faz crer que todos os participantes conhecem suficientemente bem a cultura, a realidade sócio-econômica e as necessidades educativas e até mesmo as pessoas do local onde trabalham. Entretanto, esse cenário de imobilidade, por outro lado, também sugere um universo de experiências e expectativas pouco diversificado.

Situação familiar civil dos alfabetizadores

Casado sem filhos	18	19,0%
Casado com filhos	19	20,6%
Separado sem filhos	02	2,2%
Separado com filhos	20	21,8%
Solteiro sem filhos	05	5,9%
Solteiro com filhos	28	30,5%

Tabela 07 – Situação familiar Civil - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Os dados mostram que a grande maioria dos alfabetizadores pesquisados (87) é casada, já foi casada ou teve relacionamentos que geraram filhos. Apenas cinco alfabetizadores não casaram ou não tiveram filhos. Esse dado ajuda a entender o quadro geral desse grupo. Explica-se em parte a pouca mobilidade dos educadores. Revela ainda maturidade precoce – provocada pelo casamento e pelos filhos.

Basta lembrar que a tendência, nos centros urbanos, é a de casamentos e filhos surgirem mais tardiamente, sobretudo depois de consolidação da vida no trabalho. Entre os pesquisados, a regra se inverte: a função de educador de EJA acontece depois ou ao longo da experiência marital. O quadro referente ao número de filhos (abaixo) desvela ainda mais esse cenário: três quartos dos educadores têm filhos e um terço desse grupo tem dois filhos ou mais.

Número de filhos dos alfabetizadores

Nenhum	25
01 filho	33
02 filhos	10
03 filhos	12
04 filhos	11
07 filhos	01

Tabela 08 – Número de filhos - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Segundo dados do IBGE, 2007, a taxa de natalidade tem diminuído nas últimas décadas. Isto ocorre, em função de alguns fatores. A adoção de métodos anticoncepcionais mais eficientes tem reduzido o número de gravidez. A entrada da mulher no mercado de trabalho, também contribuiu para a diminuição no número de filhos por casal. Enquanto nas décadas de 1950-60 uma mulher, em média, possuía de quatro a seis filhos, hoje em dia um casal possui um ou dois filhos, em média.

A Tabela 8 acima mostra que nos estados pesquisados não acontece o contrário. O número médio de filhos é de 0 a 02 filhos para 68 mulheres entre as 92 que responderam este item.

Moradia dos alfabetizadores

Própria	43	46,7%
Alugada	19	20,6%
Cedida	30	32,7%

Tabela 09 – Moradia - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Verificou-se apenas a condição de domicílio dos alfabetizadores sem atentar para atendimentos de ações públicas como serviços de saneamento através de rede geral de abastecimento de água com canalização interna, ligação com a linha geral de esgotamento sanitário e/ou rede pluvial e com serviço de coleta de lixo diretamente no domicílio.

Os dados contrariam a situação geral do país: em termos nacionais, 73,6% próprios; 19,1% alugados; 6,8% cedidos (IBGE, 2007); na amostragem ora pesquisada, há número bem maior de domicílios cedidos e alugados. Isto pode ser explicado pelo número de alfabetizadores moradores em zona rural, cuja terra é própria ou de parentes, ou então é de terceiros. Esse cenário se deve, em grande parte, aos casais mais novos, que moram ainda junto com a família do marido ou da mulher.

Os imóveis para locação são raros nesses municípios e, em geral, os aluguéis são pagos por trabalhadores temporários em pensões ou por moradores recém chegados. Grande parte dos domicílios próprios foi recebida por herança de família e alguns por financiamento público. Pertinente, porém, frisar que várias casas registradas aqui como próprias são, na verdade, casas de taipa ou de pau a pique.

Renda familiar dos alfabetizadores/ maior contribuinte

RENDA FAMILIAR	MAIOR CONTRIBUINTE	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
Até 1 salário mínimo	Alfabetizador	15
Até 2 salários mínimos	Alfabetizador	40
Até 3 salários mínimos	Marido/Mulher	33
Até 4 salários mínimos	Companheiro	03
Mais que 4 salários mínimos	Coordenador	01

Tabela 10 - Renda familiar dos alfabetizadores/ maior contribuinte. - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

De acordo com o IBGE (2008), as faixas que compreendem rendimentos entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos *per capita* concentraram o maior percentual de domicílios, passando de 48,8%, em 1997, para 49,1%, em 2002, e 53,3%, em 2007. A renda familiar dos alfabetizadores pesquisados, no entanto, está abaixo do esperado para o país, mas não tão distante da realidade de renda dos municípios dos estados do Nordeste e Norte. Dados do Pnad (2007) apontam que, por terem as maiores populações, Bahia, Pernambuco e Ceará, mesmo com PIB maior, tendem a ter renda *per capita* menor. O Rio Grande do Norte tem média de renda familiar de R\$ 768 e Sergipe R\$ 748. As famílias de Pernambuco (R\$ 703), Bahia (R\$ 700) e Maranhão (R\$ 652) só têm renda familiar maior que a do Piauí (R\$ 586). O Ceará (R\$ 618) tem a segunda pior renda média do Nordeste. Entre os municípios pesquisados, a média de renda per capita (IBGE, 2002-2003) é a seguinte:

Almeirim, Pará: R\$ 251,08 com incidência de pobreza entre 43,00% da população
 Branquinha, Alagoas: R\$ 58,42 com incidência de pobreza entre 61,13% da população.
 Joaquim Gomes, Alagoas: R\$ 61,10 com incidência de pobreza entre 71,64% da população
 Porto de Pedras, Alagoas: R\$ 52,19 com incidência de pobreza entre 61,23% da população
 Tefé, Amazonas: R\$ 117,55 com incidência de pobreza entre 61,64% da população
 Tomar do Geru, Sergipe: R\$ 59,00 com incidência de pobreza entre 63,24% da população

Os números referentes à participação no orçamento familiar mostram o grupo de pesquisados ainda mais precário: mais da metade dos alfabetizadores (56) é o único ou maior contribuinte com a renda familiar. Apenas quatro alfabetizadores têm renda familiar de quatro salários mínimos ou mais. O restante, 88 alfabetizadores, vivem com renda familiar de até três salários mínimos local que chega a aproximadamente entre R\$ 200,00 e R\$ 300,00.

Tempo de atuação em EJA antes do PAS

TEMPO DE ATUAÇÃO EM EJA ANTES DO PAS	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
Menos de 01 ano	05
01 ano	44
02 anos	21
03 anos	10
06 anos	04
08 anos	04
10 anos	02
14 anos	02
Total	92

Tabela 11 – Tempo de atuação em EJA - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Estudo feito por Ferreira (2008) com alfabetizadores do Pará aponta que a maioria dos entrevistados de seu estudo atua na EJA há pouco tempo, cerca de três anos. A presente amostragem sugere situação semelhante, posto que a grande maioria dos alfabetizadores (80) tem até três anos em salas de EJA.

Documento da Ação Educativa (2007) descreve indicadores de qualidade na educação, oferecendo sete dimensões para a melhoria da qualidade da educação: o ambiente educativo, a prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso e permanência na escola. Essas dimensões supõem reflexão e atividade conjunta, que demandam um mínimo de tempo do educador no local onde atua como docente. Essas dimensões são prejudicadas, no presente caso, pelo fato de os alfabetizadores de EJA terem situação de sala de aula diferenciada das salas de aula comuns.

Nem sempre se trata de instalações em escolas, o que já caracteriza entrave para o alfabetizador de jovens e adultos. Este se vê solitário em locais diversos como na zona rural (distantes da sede) ou com a instalação da classe em suas próprias casas ou em organizações religiosas.

Dependendo do programa em que atua, o educador não tem autonomia para continuar ou não a sua atuação na sala de aula. No PAS os alfabetizadores devem permanecer por um ou, no máximo, por dois anos em sala de aula. A justificativa do PAS é que deve haver diversificação de educadores pelo baixo número de empregos nas regiões em que o programa atua.

O Programa acredita que assim dá chances a mais pessoas de terem um trabalho. Isso vai de encontro à questão preconizada em diversos estudos sobre EJA, a de que são fundamentais: o conhecimento do educador sobre seus alunos e o conhecimento do aluno em relação ao professor. São comuns os casos em que o aluno tem confiança em determinado professor, abandonando a sala de aula quando esse educador é retirado do programa.

Programas de EJA

PROGRAMAS	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
PAS	86
Brasil Alfabetizado	68
Mobral	01
EJA municipal	62
EJA estadual	44

Tabela 12 – Programas de EJA Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Entre os pesquisados apenas seis não haviam atuado em programas de EJA anteriormente. Em alguns municípios, existe EJA oferecida pelo governo municipal, através da Secretaria de Educação ou pelo governo estadual. Os programas municipais ou estaduais recebem os alunos do PAS promovidos, seguindo então nas séries regulares de EJA e chegando alguns a terminar o ensino fundamental e o ensino médio.

Formação escolar no início de atuação em EJA*

FORMAÇÃO ESCOLAR	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
4ª série Ensino Fundamental	04
7ª série Ensino Fundamental	02
8ª série Ensino Fundamental	11
Magistério Incompleto	06
Magistério Completo	04
Ensino Médio Incompleto	36
Ensino Médio Completo	25
Superior Incompleto	02
Superior Completo	02

Tabela 13 - Formação escolar no início de atuação em EJA - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

* Os dados sobre a escolaridade no início da atuação em EJA só foram colhidos nos 92 questionários respondidos e entregues.

Um dos aspectos problemáticos da EJA é a escolaridade de seus educadores. Embora encontremos professores com apenas a 4ª série do ensino fundamental, há que se lembrar as dificuldades de selecionar alfabetizadores em zonas rurais muito afastadas da sede dos municípios - além dos salários serem muito baixos em função da pobreza dos municípios. Um alfabetizador de EJA do PAS atualmente ganha em torno de R\$ 200,00 para ministrar aulas no período da noite em três dias da semana, com três horas-aula cada dia.

O baixo nível de escolaridade média encontrado pelo estudo (17 alfabetizadores sem o ensino fundamental completo) é também contrastante com o que é previsto pelas normas do PAS, que normatiza o ensino médio completo como o mínimo necessário ao alfabetizador. De acordo com Haddad,

O Brasil tem uma população de 141, 5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. Destas, 14,1 milhões não sabem ler nem escrever, 10% da população. Em 2007 apenas 2.9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos freqüentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos, acima de 24 anos, apenas 1.8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização apenas seis ingressam nos programas de Educação de Jovens e Adultos. Isto é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do Ensino Fundamental são aqueles responsáveis por sedimentar o aprendizado em programas de alfabetização. Afinal, os 6 a 8 meses dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo neste processo que deveria ter continuidade até o término do Ensino Médio.” (Haddad, 2009)

O problema apontado por Haddad é ou já foi parte do cotidiano de muitos daqueles que hoje são os alfabetizadores de EJA. Sob o ponto de vista do alfabetizador, é um roteiro conhecido. Os alfabetizadores de menor escolaridade são parte de um público que também teve sua escolarização interrompida e está em busca da elevação de escolaridade, da

qualificação profissional e de meios para sustento. Há pouca literatura no Brasil sobre professores-alunos que tentam corrigir a exclusão social dos seus alunos. É certo, porém, que ambos têm características em comum por já terem sido excluídos em algum momento de vida.

Continuidade de formação escolar e específica durante atuação no PAS

CONTINUIDADE/TERMINALIDADE DE ESTUDOS	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
SIM - Término do Ensino Fundamental	15
SIM – Ensino Médio iniciado	15
SIM – Ensino Médio concluído	36
SIM - Ensino Superior iniciado	09
SIM – Ensino Superior concluído	02
SIM – Especialização em EJA	02
SIM – Formações em Programas de EJA municipais	64
SIM – Formação em Programas de EJA estaduais	39
NÃO	Zero

Tabela 14 - Continuidade de formação escolar e específica durante atuação no PAS - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Todos os alfabetizadores continuaram sua própria escolarização durante a atuação no PAS. Aqueles que não tiveram oportunidade de entrar em cursos do ensino superior informaram que freqüentam programas de formação continuada municipais ou estaduais, como convidados. Não recebem certificados, mas garantem a aquisição de maiores conhecimentos.

Observa-se que as possibilidades de avanço de escolaridade, de maior qualificação profissional e de melhor qualidade de vida para os professores esbarram nos problemas e nas dificuldades apontadas para o analfabeto puro ou funcional: IES e escolas distantes, famílias que dificultam a saída de casa e pouca disponibilidade financeira para arcar com despesas escolares.

Uma informação que nos parece preciosa é não encontrarmos nenhum dos alfabetizadores pesquisados como ex-aluno de EJA, embora encontremos alfabetizadores que têm apenas a quarta série do ensino fundamental. Fica-nos com esta análise uma conclusão não muito positiva, pois mostra que os alunos vindos de uma escolarização como EJA não continuam sua escolaridade de forma a que um dia voltem a EJA na condição de professores.

Principais fontes de informação/formação

FONTES DE INFORMAÇÃO/FORMAÇÃO CITADAS	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
Televisão	88
Revistas didáticas	67
Revistas de entretenimento	31
Cursos	19
Livros didáticos	92
Jornais locais ou da capital do estado	12
Sites pela Internet	48
Bibliotecas	21
Dicionários	90
CDs.	37

Tabela 15 – Principais fontes de informação/formação - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

O comportamento ou o tipo de necessidade de uso da informação delimita a quantidade de fontes a ser pesquisada, conforme Choo: “ uma pessoa num estado de espírito investigativo irá explorar mais fontes, enquanto uma pessoa numa atitude indicativa irá buscar informações que levem à conclusão da pesquisa ou à ação” (2003, p.115).

A grande maioria as informações buscadas pelos alfabetizadores não são do tipo investigativo. Entre as fontes mais mencionadas estão a televisão, os livros didáticos, em geral aqueles recebidos pelo próprio programa “Viver e Aprender” e dicionários. Os levantamentos como o do INAF (2004) e o perfil de professores de outros níveis de ensino mostram esta realidade: professores pouco investigativos, pouco pesquisadores. Os indicadores do quadro indicam que os alfabetizadores, em termos pedagógicos, contam com recursos, mas não os utilizam. A Biblioteca, por exemplo, aparece poucas vezes nas respostas dos alfabetizadores.

O universo mais específico (ou mais limitado) de informação se verifica ainda a partir de outras opções: o uso recorrente do dicionário, o apego ao livro didático, a baixa frequência dos tópicos biblioteca, jornais e revistas. Vale lembrar ainda que os alfabetizadores recebem material didático composto de “Guia do Educador ” e “Livro do Aluno”, da Coleção “Viver e Aprender” que é o material didático especialmente preparado para a EJA do Programa Alfabetização Solidária e outros programas de EJA, sendo editados desde 1999.

É possível que boa parte da informação dos alfabetizadores concentre-se na órbita desse material, embora o uso da internet se mostre expressivo. Há pouca busca em jornais locais, determinando a prevalência da informação eletrônica nas respostas analisadas nos municípios que oferecem essa possibilidade. Todos os municípios pesquisados têm pelo menos uma Biblioteca municipal. Não houve nenhuma referência à informação/formação obtida em congressos, conferências ou textos acadêmicos de modo geral. À exceção do didático, o livro também não aparece entre as opções dos alfabetizadores.

Motivos de participação da seleção para alfabetizador do PAS

MOTIVOS DE PARTICIPAÇÃO	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
Transmitir conhecimento para as pessoas mais velhas	06
Repassar aquilo que já aprendeu	04
Tirar dúvidas sobre a futura profissão (Pedagogia)	03
Colaborar para acabar com o analfabetismo no Brasil	04
Salário	23
Possibilidade de estar empregado e ajudar na família	46
Adquirir experiência como professora	03
Levar conhecimento para pessoas da minha zona rural	01
Ser reconhecido como professor e poder ganhar a bolsa	01
Aprender mais sobre o analfabetismo na região onde mora	01

Tabela 16 – Motivos de participação da seleção para alfabetizador do PAS - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Os motivos que levaram os alfabetizadores pesquisados à participação no PAS estão, em sua maioria (76%), ligados a questões econômicas, como o ganho de salário fixo e pago em dia, algo importante em municípios que oferecem pouca oferta de trabalho. A constatação de que tantos alfabetizadores procuram este tipo de emprego/trabalho por razões basicamente financeiras é significativo do ponto de vista da evolução e da qualidade de ensino em EJA. Nos municípios pesquisados, a oferta de trabalho é muito pequena conforme pode ser observado nos Anexos deste trabalho.

Empregos e atuações anteriores dos alfabetizadores

EMPREGOS/ ATUAÇÕES ANTERIORES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS/CITAÇÕES
Agente Administrativo Escolar – Municipal	1
Agente Comunitário de Saúde – Municipal	5
Auxiliar de Hotel	2
Auxiliar de Limpeza Escolar – Municipal	2
Babá	1
Balconista de farmácia	2
Comerciante	1
Comerciário	4
Do lar	14
Doméstica	18
Entregador de Correspondência	1
Pescador	9
Professor de Educação Infantil – Municipal	10
Professor de Ensino Fundamental – Municipal	11
Professor de Ensino Médio	1
Recepcionista	1
Revendedor de produtos de beleza	1
Trabalhos na Roça	18
Secretário da Escola – Municipal	2
Secretário de Sindicato	1
Técnico de diagnóstico	1
Nenhum trabalho/ emprego anterior	23

Tabela 17 - Empregos e atuações anteriores dos alfabetizadores * - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

* Alguns alfabetizadores citaram mais de uma ocorrência de trabalho anterior nos questionários.

Entre os 92 alfabetizadores pesquisados, apenas cerca de 20% têm experiência anterior em sala de aula e, conseqüentemente, com o processo de ensino-aprendizagem. Aspecto que também chama atenção são as 63 ocorrências em que as situações de trabalho não exigem necessidade de escolaridade ou de conhecimentos especializados. Entre esses alfabetizadores estão pessoas que só trabalharam na roça antes de ir para sala de aula de EJA, mulheres que só trabalharam como domésticas, como auxiliares de limpeza, balconistas ou então foram apenas donas de casa. Como afirmam diversos autores, o ponto fraco da EJA é a preparação do alfabetizador, mas como preparar pessoas em formações de pouco tempo, pessoas essas que nunca tiveram contato com a docência e cuja própria educação também é mínima.

Maiores dificuldades como alfabetizador de EJA

DIFICULDADES APONTADAS	ALFABETIZADORES
Falta de mais formação e desenvolvimento profissional	52
Desconhecimento de saberes necessários à atuação em EJA	42
Quando acontece atraso das bolsas e todo mundo fica sem dinheiro até para feira.	84
Desânimo dos alunos que trabalham durante o dia	90
Falta de incentivo dos órgãos públicos municipais quanto ao ambiente físico para as aulas	47
Evasão dos alunos em época de colheita	87
Evasão dos alunos por dificuldades de visão	74
Evasão dos alunos por desinteresse pela continuidade dos estudos	58
Evasão dos alunos por falta de merenda escolar	105
Dificuldade do professor de locomoção até o local de aula	36
Dificuldade do professor de zona rural em estar nos encontros de formação	71
Dificuldade de demonstrar conhecimento e ter o respeito de pessoas mais velhas	44
Formação das salas com mínimo de alunos exigido	90
Avaliação dos alunos para promoção para EJA ou retenção em salas do PAS	87
Sobrevivência com a bolsa	92
Salas em escolas regulares onde os mais idosos não são respeitados como alunos	53
Correr atrás dos alunos evadidos para não provocar fechamento das salas	71
Distância do local de ensino em relação à sede do município	57

Tabela 18 – Maiores dificuldades dos alfabetizadores pesquisados

Ressalvadas as duas primeiras questões, que refletem a preocupação do alfabetizador com sua formação e aquisição de mais conhecimentos para atuação em EJA, as demais parecem dificuldades de nível pessoal, administrativo e técnico. O número de respostas sobre o atraso dos pagamentos mensais foi significativo (80 alfabetizadores) e o comentário de dinheiro para feira é explicado em função da cultura oral da maioria dos alfabetizadores pesquisados. Nos municípios do Nordeste, especialmente, não há grandes supermercados e por esta razão existe a cultura da feira (onde diversos produtos são vendidos, de carne a produtos eletrônicos), realizada uma vez por semana.

Conhecimento sobre o analfabetismo brasileiro e da região em que atuam*

Conhecimentos citados sobre o analfabetismo brasileiro e da região	Alfabetizadores
Muito grande no Brasil. Não sei quanto, mas engrossa mais quando não tem EJA no lugar	04
Aqui na nossa região é grande porque muita gente é do interior (zona rural) e tem lugar onde não tem jeito de colocar escola	08
Quando eu vi no dia do curso da Solidária eu me assustei e depois conversando eu soube que é muita gente que não sabe nada ainda	01
A gente vê que a pessoa que não sabe ler e escrever passa muita vergonha, mas não sabia que era tanta gente assim	03
Quando a gente escuta aqui sabe que é verdade, mas não percebe porque eles são muito espertos	01
Eu não sei quanto é 11 ou 13% do povo, mas imagino que é muita gente sem saber nada	01
Na nossa região acho que está diminuindo por causa das salas de EJA da Solidária e também da Prefeitura e do Estado	06
É muita gente. Muito mais do que gente qualificada prá ensinar de verdade. Sei disso pelos cursos que já fiz e pela faculdade	01
No Brasil aprendi no curso que tem milhões de pessoas que não sabem ler. Aqui as pessoas não aprenderam porque moravam na roça ou os pais não deixavam estudar. As mulheres era pior ainda.	01
Tem bastante analfabeto, mas que consegue viver a vida aqui porque só tem trabalho simples mesmo.	03
Eu já sabia dos números altos e na região Nordeste ainda é maior. Mas se o governo não ajuda com jeitos bons de esse povo aprender vai continuar tudo igual.	01
O analfabeto foge muito das aulas. Eles começam, mas o cansaço e a falta de merenda não deixa continuar e o problema continua grande.	04
É difícil o trabalho da gente. Por isso acho que ainda continua tanto analfabeto no Brasil.	02
No Nordeste tem muita pobreza, as pessoas precisam trabalhar e não estudar porque senão não comem. Acho que por isso o analfabetismo aqui é grande	06
Eu só trabalhei de agente de saúde então quando fiz o curso eu achei que não era tanta gente e quis continuar como professor da Solidária.	01
Não sabia nada disso. Ainda não entendo direito quanto de gente é esses números que fala. É muita gente parece.	01
Um dos problemas que vejo é que os mais idosos saem daqui e não querem continuar a estudar na EJA do município. Eles abandonam e nem sempre já aprenderam.	08
Tem muito idoso que não quer saber de ficar falando dos analfabetos, mas querem ter caderno, lápis, lápis de cor, é como se voltassem a escola para brincar e eu conheço quantos analfabetos o Brasil tem, mas nem sempre a gente consegue ensinar.	01
Conheço mais ou menos que tem milhões de pessoas que não conseguiram aprender porque não puderam ir prá escola na hora certa. Por isso que a gente está tentando agora, mas muitos desistem e os números continuam altos.	01
Acho que a EJA deveria servir mais para os mais jovens que podem ainda participar de trabalho, da vida da cidade e da comunidade.	01
Tenho conhecimento dos milhares de pessoas analfabetas no Brasil e aqui também. Por isso quero continuar como alfabetizador.	12

Tabela 19 - Conhecimentos do analfabetismo brasileiro e da região em que atuam - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

* Alguns alfabetizadores não responderam a questão e as respostas muito parecidas foram agrupadas.

Embora os pesquisados não tenham falado exatamente sobre o analfabetismo no Brasil, no Nordeste e no Norte, apontaram saber que o número de analfabetos é muito grande e alguns colocaram os motivos que causam a continuidade do analfabetismo. São respostas de pessoas que vivenciam a EJA em seus locais de trabalho e presenciam, apontam e denunciam as dificuldades que perpetuam o analfabetismo no país. Alguns dados constituem-se denúncias: a falta de salas de EJA em zonas rurais impossibilitando o acesso dos moradores à educação e a carência de alfabetizadores qualificados para fazer o trabalho de EJA. Os alfabetizadores salientam também a falta de políticas públicas adequadas e de apoio dos governos locais para se ter condições de trabalhar de forma digna e adequada. Enfim, ao lado de certo voluntarismo, há também consciência já consolidada acerca dos macro-problemas do país e das regiões específicas.

Caracterização e definição de EJA *

CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE EJA	ALFABETIZADORES
É uma educação voltada para alfabetizar os jovens e as pessoas adultas que não conseguiram estudar.	10
É uma forma de ensinar a ler e a escrever para eles não passarem mais vergonha na rua.	02
A EJA não é só ensinar a ler e a escrever. É também como usar esses conhecimentos para melhorar de vida e participar da política, da sociedade, das decisões nas comunidades que eles vivem.	03
É um jeito de melhorar a vida deles.	04
Ensinar alunos jovens e adultos é muito mais fácil que as crianças porque eles querem aprender e então a gente pode trabalhar melhor.	04
É um ensino em que o professor pode ensinar a ler e a escrever, mas também pode colocar as pessoas mais velhas em contato com as coisas que acontecem no mundo.	03
Tenho pouca experiência e acho que tem alunos muito diferentes. Alguns sabem um pouco, outros não sabem nada e é difícil ficar fazendo o ensino diferente. Eu estou tentando fazer isto.	01
A EJA é uma educação de pessoas que já foram excluídas e continuam a ser porque ainda são analfabetas.	01
Ensinar a ler e a escrever quem é jovem ou idoso e não aprendeu.	12
Na EJA tem problema dos dois lados. Do aluno porque ele não sabe nada e do professor porque na escola se comenta que só conseguiu dar aula prá gente velha.	01
Quando as condições da sala são boas e os alunos não estão muito cansados é muito gratificante trabalhar em EJA e os ver aprendendo a ler e escrever.	01
Aprendemos que não é só ensinar a ler e a escrever, mas como os alunos podem usar isto na vida deles.	08
Definir eu sei. Não sei falar outra coisa. É a educação das pessoas mais velhas para aprender a ler e escrever.	01
É uma educação que você tem que conhecer bem os alunos, o que eles sabem - o que não sabem antes de começar a mostrar assuntos.	05
Não é fácil, mas o melhor é ver quando eles aprendem a escrever ou a ler o nome deles e outras palavras e querem mostrar prá todos.	01
Na EJA eles são bem falantes. Não sabem muita coisa, mas eles têm experiência e adoram contar as coisas da vida deles.	02
Uma educação voltada para diminuir o analfabetismo e a desigualdade social que o analfabeto enfrenta durante a sua vida.	01

Tabela 20 - Caracterização e definição de EJA. - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007. * Nem todos responderam esta questão.

Nas respostas sobre a caracterização e definição de EJA encontramos dois modos de pensar: alfabetizadores que a definem e caracterizam como processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e outros que também a caracterizam assim, mas tratam ainda da consciência dos alunos sobre a situação dos analfabetos no Brasil e tentam contribuir para uma formação cidadã, além de técnica. Entre os 60 alfabetizadores que responderam à questão, 23 consideraram apenas o aspecto do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, enquanto 37 revelaram em suas palavras preocupação que vai além. A preocupação parece determinar-se por conhecimento de facetas do cotidiano dos alunos como a exclusão social, o constrangimento da exposição social e a humilhação em ambientes e com pessoas insensíveis

à questão do analfabetismo, a dificuldade em trabalhar com a diversidade de alunos e a falta de apoio das políticas públicas em EJA.

Os alfabetizadores falam da necessidade de conhecerem o que os alunos já sabem; as experiências de vida desses alunos; seus caminhos de superação de dificuldades; e da alegria que eles, professores, sentem quando os alunos aprendem a ler e a escrever. Abordam também o preconceito que parece atravessar a ponte aluno-professor e afeta este último, dando a sensação de que ele, alfabetizador, está em grau mais baixo da escala da docência, ou seja, não se sente como professor.

Formações do PAS permitem/não permitem acesso ao conhecimento científico-pedagógico atualizado

Formações do PAS permitem/não permitem acesso ao conhecimento científico-pedagógico atualizado.	Número de alfabetizadores
Permitem, mas é preciso pesquisar mais depois	68
Não permitem	13
Parcialmente	04
Em algumas formações sim, em outras, não	07

Tabela 21 – Formações do PAS permitem /não permitem acesso ao conhecimento científico-pedagógico atualizado

Um dos lugares-comuns sobre a formação do PAS é a de que os períodos de formação deixam a desejar, pois os formadores falam muito de teoria e pouco de prática, e de metodologias adequadas de ensinar aos mais velhos. As respostas, entretanto, contradizem essa máxima: apenas 13 entre os 92 alfabetizadores disseram que as formações não permitem acesso ao conhecimento científico-pedagógico atualizado. É preciso também destacar que a baixa escolarização dos educadores pode ser decisiva na definição das suas expectativas.

Saberes específicos de EJA *

CONHECIMENTO SOBRE SABERES ESPECÍFICOS DE EJA	ALFABETIZADOR
Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.	92
Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.	92
Perguntar o que os alunos sabem sobre o conteúdo e sua opinião a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. O educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.	37
Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.	31

Tabela 22 – Conhecimento sobre saberes específicos de EJA.- Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

* Sugestões de práticas essenciais ao educador de jovens e adultos de Sônia Couto, coordenadora do Instituto Paulo Freire.

A totalidade dos alfabetizadores respondeu valorizar aquilo que o aluno já sabe e conhece, ouve suas experiências de vida e busca relacionar o que já é sabido aos conhecimentos novos da sala de aula. Declaram dialogar com seus alunos de forma a serem compreendidos, adaptando sua linguagem nas conversas informais à linguagem dos alunos. Isso, no entanto, não parece ser prática plenamente consolidada pois a tematização do conhecimento do aluno e da educação como ato político, sugestões bastante próximas das alternativas mais recorrentes, aparecem de forma discreta.

Conhecimento de autores/estudiosos de EJA no Brasil

CONHECIMENTO DE AUTORES/ESTUDIOSOS DE EJA NO BRASIL	NÚMERO DE ALFABETIZADORES
Paulo Freire	64
Moacir Gadotti	18
Verbena Lisita (UFG)	01
Roxane Rojo (PUC-SP)	01
Sérgio Roberto Moraes Corrêa (UEPA)	08
Sérgio Haddad	12
Afonso Celso Scocuglia (UFPB)	01
Magda Soares	23
Ana Maria de Oliveira Galvão	07
Carlos Drummond de Andrade	01

Tabela 23 – Conhecimento de autores/estudiosos de EJA no Brasil - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Os nomes lembrados sugerem diversas questões: a) o enraizamento das idéias de Paulo Freire, como estofa conceitual e político do trabalho com EJA, ainda que não seja unanimidade; nomes como Magda Soares e Moacir Gadotti, na mesma linha, apresentam alguma recorrência, descortinando opções de ordem política e pedagógica entre os cursos de formação para EJA; outros nomes, lembrados discretamente, e, em geral, atrelados a projetos específicos, compõem uma situação representativa da limitação da formação geral dos educadores. O nome de Carlos Drummond de Andrade, completamente deslocado, foi anotado por alfabetizador que está cursando Letras por EAD.

Procedimentos didáticos mais usados em sala de aula

Procedimentos didáticos mais utilizados em sala de aula	Alfabetizadores
Pinturas de desenhos já prontos ou pintar o desenho que fazem na aula sobre o conteúdo.	92
Confeção de crachás com os nomes de cada aluno e dinâmicas com esses crachás até que cada um reconheça seu próprio nome e o dos colegas.	92
Cartazes com números grandes	92
Jogos de contar (quantas pessoas foram à aula hoje, quantos filhos cada um tem, quantas pessoas moram na casa onde moram, por exemplo)	88
Documentos pessoais – quem tem e se sabem por quê	87
Apresentação de palavras em revistas, jornais, gibis e até mesmo na Bíblia para os mais idosos.	86
Construção de cartazes com letras e números em tamanho grande que ficam o tempo todo na sala de aula.	85
Brincadeiras de letras como o Bingo de Nomes, Bingo de Sílabas, Sopa de Letras para eles formando as palavras.	78
Tempo – manhã, tarde e noite -	78
Idade dos alunos – Quem tem mais, quem tem menos	76
Jogo da força	72
Diálogo com alunos no início para saber o que e quanto já sabem.	68
Receitas de comidas que fazem em casa. Que ingredientes vão e em quais quantidades.	68
Construção de alfabeto móvel por cada aluno que o traz em todas as aulas.	65
Perguntas sobre experiências já vividas pelos alunos em outras salas de aula ou níveis de ensino.	63
Completar frases pequenas apenas com números, como por exemplo: “Comigo na roça trabalham _____ pessoas. Tem _____ homens e _____ mulheres.”	59
Uso da lousa pelos alunos para perderem a vergonha e se acostumarem a escrever no quadro.	55
Construção de cartazes com frases incompletas para os alunos completarem com as que já aprenderam.	52
Diálogo diário ou semanal com os alunos freqüentes sobre o conhecimento da realidade do local onde a gente mora, os problemas que temos e o que cada um pode fazer.	48
Uso dos cadernos didáticos da Coleção Viver e Aprender – Educação de Jovens e Adultos	44
Incentivar os alunos a discutir entre si os conteúdos ou acontecimentos do dia.	44
Cantigas de Roda para aprender o ritmo e trabalhar com o corpo, a letra para escrever no caderno e a leitura para as primeiras danças.	24
Cantar músicas que todos sabem, alternando os cantores – um faz uma parte, outro outra, para memória.	24
Levar os alunos a conhecer espaços como a Biblioteca Municipal ou da escola e começar a formação de uma mini-biblioteca na sala de aula. Levar também para conhecer lugares culturais do município que moramos como o lugar onde ficam os peixes-boi.	12
Registro das atividades do dia para os que já estão mais adiantados na escrita.	15
Leitura de poemas ou textos poéticos para os que estão mais adiantados na leitura.	15
Leitura de textos bíblicos quando os alunos pedem.	06
Leitura diária de um livro de romance pequeno, começando com a professora e indo pelos alunos até passar para outro livro.	03

Tabela 24 – Procedimentos didáticos mais utilizados em sala de aula. - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Quando os questionários foram entregues aos alfabetizadores para observarem as questões antes de levarem para resposta, alguns perguntaram sobre esta questão, relativa a procedimentos didáticos: “Isso é prá falar do jeito que a gente ensina, né?”.

Alguns alfabetizadores não conheciam o significado de “procedimento didático”. Foi necessário explicar o sentido da pergunta em vários lugares.

Quanto às respostas, os procedimentos didáticos para EJA nem sempre são facilmente compreendidos e há alfabetizadores que dizem ser um problema escolher o modo de apresentar conteúdos novos em função da diversidade cultural, social e etária de seus alunos. O que se pode observar é que muitos alfabetizadores trabalham com brincadeiras, com jogos e com construções lingüísticas mais simples, presentes no cotidiano dos alunos¹⁴. Embora em parte marcadas pelo exercício de fixação de estruturas de linguagem (letras, sílabas, palavras, frases simples e números), algo presente até mesmo nos métodos mais tradicionais (quando as estruturas aparecem prontas), as atividades, no presente caso, parecem estar bastante ligadas ao contexto em que se inserem, prevendo maior interatividade e possibilidade de intervenção do aluno, por exemplo.

Outros procedimentos, que podem ser considerados condutas educativas elogiáveis, citados por número menor de alfabetizadores, parecem ainda mais criativos e próximos de uma formação atenta às experiências de cada um. Em tese, tais experiências nos parecem próximas de uma proposta emancipadora, posto que tratam de conferir outras significações à experiência de vida dos alunos: a) diálogo com alunos no início para saber o que/quanto cada aluno já sabe (68); b) perguntas sobre experiências já vividas pelos alunos em outras salas de aula ou níveis de ensino (63); c) diálogo diário ou semanal com os alunos sobre a realidade do local de moradia, os problemas comuns e o que cada um pode fazer (48); c) registro das atividades do dia para os mais adiantados na escrita (15); d) leitura de poemas ou textos poéticos para os mais adiantados na leitura (15); e) cantigas de Roda, para aprender o ritmo e trabalhar com o corpo, a letra para escrever no caderno e a leitura para as primeiras danças (24); f) leitura diária de romance pequeno, começando com a professora e indo pelos alunos até passar para outro livro (03); g) levar os alunos a conhecer espaços como a Biblioteca Municipal ou da escola e começar a formação de uma mini-biblioteca na sala de aula (12); h)

¹⁴ Os procedimentos citados pela grande maioria dos alfabetizadores são aqueles consolidados na história da EJA como instrumentos de ensino eficientes, presentes nos cadernos didáticos que o PAS utiliza como: a) construção de cartazes com letras e números grandes permanentes nas salas; b) pintura de desenhos já prontos ou pintar o desenho que fazem na aula sobre o conteúdo do dia; c) explicações sobre o tempo enquanto períodos como manhã, tarde e noite; d) documentos pessoais; e) idade dos alunos; f) construção de crachás com os nomes dos alunos e professor; g) jogos e brincadeiras como bingo, forca, entre outros.

incentivar os alunos a discutir entre si os conteúdos/acontecimentos do dia (44), i) aprendizagem na comunidade, j) saberes experienciais conforme Tardif (2002) coloca.

Consciência crítica da sociedade local e brasileira

Consciência crítica da sociedade local e brasileira	Número de alfabetizadores
Conhecem e conseguem fazer análise crítica da sociedade local e brasileira	44
Apresentam conhecimentos elaborados sobre aspectos da sociedade local e menos da sociedade brasileira	37
Conhecem os aspectos da sociedade local e brasileira como educação, saúde, política, mas não emitem opinião crítica sobre eles.	11
Conhecem pouco sobre a situação da sociedade local e brasileira.	0

Tabela 25 - Consciência crítica da sociedade local e brasileira - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

Em trabalhos realizados nos estados do Norte e do Nordeste brasileiro, geralmente nos surpreendemos com o conhecimento das pessoas acerca de suas realidades locais e também da realidade de outras regiões brasileiras, especialmente do Sudeste – o Estado de São Paulo. Nas formações iniciais de alfabetizadores, quando comentávamos que éramos de uma universidade paulista, havia coro de animação por sermos de São Paulo, “*onde tem tudo*”, segundo eles.

O conhecimento vem em geral acompanhado de consciência crítica e prática contra atitudes que possam prejudicar suas comunidades. Um exemplo disso aconteceu no município de Porto de Pedras (AL), quando esta pesquisadora comprou um picolé após almoço com os alfabetizadores. A refeição foi realizada em restaurante na beira do Rio Manguaba, que corta a cidade. Todos os alfabetizadores e outros indivíduos do lugar pararam para observar onde o papel do sorvete seria jogado. Em seguida, os alfabetizadores disseram que o rio era fonte de vida para eles e para todo o município e ali não se sujava o rio com papéis, plástico ou outras coisas.

Por outro lado, o fato de a maior parte dos alfabetizadores mostrarem-se menos interessada ou não sublinhar a preocupação com a vida do país é preocupante: pode mostrar que a realidade desse grupo se limita ao próprio território onde moram e trabalham. O sentido de cidadania parece limitado ao entorno e não atrelado às questões nacionais maiores. Se tal ponto de vista está na origem das ações do alfabetizador, é possível também pensar que a atuação deles com os alunos também apresenta essa limitação.

Acredita que apresenta de forma clara seus objetivos e conteúdos aos alunos?

ACREDITA QUE APRESENTA DE FORMA CLARA SEUS OBJETIVOS E CONTEÚDOS	ALFABETIZADORES
SIM	78
NÃO	07
Tenho pouca experiência. Não sei ainda.	04
Tenho dificuldades, mas busco ajuda da coordenação ou de colegas quando me sinto confusa.	03

Tabela 26 – Apresenta de forma clara os objetivos e conteúdos

Curioso notar que o nível de crença de que sua apresentação é clara é tão alto entre os alfabetizadores pesquisados. Até certo ponto, isso contradiz a idéia de uma formação precária e de recursos limitados. Por outro lado, a autoconfiança pode implicar o contrário: justamente a falta de reflexão de maior fôlego (conferida por uma formação de melhor qualidade) acaba por fazer com que vários alfabetizadores se sintam suficientemente confiantes!

Incentiva os alunos a participarem da discussão do conteúdo das aulas? Como?

INCENTIVO AOS ALUNOS PARA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA	ALFABETIZADORES
Sim, sempre peço para eles falarem o que sabem e todos podemos conversar juntos a respeito de qualquer assunto. A maioria participa.	46
Sim. Perguntando o que eles acham daquilo que estamos falando, se conhecem o assunto, a palavra, o número, mas mesmo assim há alguns alunos que não participam nunca.	32
Sim. No início era mais difícil. O duro é que só no fim do curso eles começam a se soltar mais.	04
Incentivo chamando para o quadro, pedindo para contar coisas da vida, do trabalho, dos problemas dos filhos ou dos esposos.	10
Não incentivo muito, pois em minha sala há idosos, jovens de 20 anos e uma mulher deficiente mental.	01

Tabela 27 – Incentivo aos alunos - As respostas muito parecidas ficaram como uma só opção.

Todos os professores questionados responderam que incentivam seus alunos à participação nas discussões de sala de aula e mostram como o fazem. Por um lado, esse procedimento parece estar ancorado no princípio dialógico que norteia a proposta de letramento: o incentivo à participação do aluno é condição para o êxito da atividade educativa.

Por outro, o modo como os professores sugerem essa participação também revela a limitação das formas de buscar a participação dos alunos. A proposição direta e imediata de participação do aluno para determinada atividade é um instrumento entre vários outros que podem ser desenvolvidos.

Encontramos alfabetizadores que parecem temer o incentivo de participação em função da diversidade dos alunos e de ter na sala pessoa portadora de necessidades educativas especiais - NEE. Esse fato, apesar de ter sido comentado por apenas um alfabetizador, é comum nas salas de EJA dos municípios pesquisados. Como não existem escolas especiais, os adultos portadores de NEE são direcionados para sala de EJA. Não há nenhuma expectativa em relação a esses alunos do ponto de vista aprendizagem escolar, mas são aceitos porque não tem para onde ir e por vezes até porque são filhos, netos ou pais e avós de alunos regulares de EJA.

Comparece às aulas e cumpre o horário das aulas do início ao fim sempre que possível?

CUMPRIMENTO DE HORÁRIO DE AULAS DO DOCENTE	ALFABETIZADORES
SIM	62
NÃO	0
Só faltou ou solto mais cedo quando é feriado municipal e a escola não funciona.	10
As aulas noturnas só terminam mais cedo se os alunos estão muito cansados ou com fome.	20

Tabela 28 – Cumprimento de horário de aulas do docente.

Os alfabetizadores não se consideram descumpridores de horários. Essa condição, entretanto, contrasta com situação comum observada em nossa experiência de EJA: quando o alfabetizador tem algum outro tipo de trabalho durante o dia, faltas e atrasos são recorrentes.

Procura participar de cursos/eventos de atualização pedagógica?

PARTICIPAÇÃO DE CURSOS/EVENTOS DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	ALFABETIZADORES
Apenas os cursos de formação obrigatórios do PAS	28
Cursos de formação do PAS e da EJA municipal e estadual quando acontecem no município e deixam participar.	34
Formação do PAS, da EJA municipal e estadual e quando acontece algum evento na faculdade.	11
Formação do PAS e cursos da Secretaria Municipal de Educação.	14
Seminário de Educação em capitais como Maceió, Belém e Aracaju	05

Tabela 29 – Participação em cursos e eventos para atualização.

As iniciativas de formação inicial, nos municípios atendidos pelo PAS, como dissemos antes, têm um período de 40 horas e acontecem uma vez a cada módulo de oito meses. As atividades de formação continuada acontecem bimestral ou trimestralmente, com duração de 20 horas cada. As respostas encontradas refletem a realidade dos alfabetizadores: a maioria só participa das formações obrigatórias do PAS ou daquelas que acontecem no plano municipal ou estadual.

Os alfabetizadores alertam para o fato de o fazerem quando os superiores permitem a sua participação. A explicação para isso é que cada programa tem sua “própria formação” e não há como participar de outras iniciativas. Em algumas situações da formação inicial do PAS, os professores de EJA foram convidados, mas os do PAS se sentiam constrangidos, pela relação hierárquica.

Apenas cinco alfabetizadores relataram participação de cursos nas capitais de seus estados. Se, por um lado, existe aí um dado preocupante, pois a formação tende a ser limitada, pontual e sempre localizada, por outro, as precárias condições financeiras individuais são determinantes. Esse dado mostra pouco ou nenhum investimento das prefeituras em promover mais formação entre seus alfabetizadores: as iniciativas de preparação são, em geral, locais.

Como avalia seus alunos?

Avaliação dos alunos	Alfabetizador
Análise dos cadernos – das atividades do início do módulo até o seu final. Os cadernos permitem observar avanços, paralisação ou retrocesso de aprendizagem da escrita. Essa observação é feita semanalmente e registrada.	02
Quando o módulo começa a gente faz o diagnóstico inicial pelos documentos que a Solidária envia e no fim fazemos o diagnóstico final.	17
Conversas com cada aluno sobre aquilo que ele lembra que aprendeu e o que não aprendeu.	44
Leitura de pequenos trechos de livros, poemas ou cantigas de roda a cada semana para verificar a evolução da leitura.	23
Perguntas frequentes sobre situações cotidianas onde podem usar a leitura e escrita como em compras em mercadinhos ou farmácia, no recebimento dos salários e mesmo na família com recadinhos.	32
Cópia do quadro ou ditado para os mais adiantados de pequenas frases que tenham sentido significativo para suas vidas.	29
Registro e arquivo do que eles produzem e falam para rever no final.	19
Observando se interagem com os colegas da sala e se ajudam.	03
Quando usei o caderno do Viver e Aprender avaliei pelo que eles conseguiram fazer em cada atividade.	14
Se falam na sala sobre suas idéias e os conhecimentos que estão tendo.	30
Na matemática observo quando conseguem ler e escrever números e fazer as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com até dois algarismos, fazer cálculos e resolver problemas simples.	02
Quando os que não sabem nada vão passando das letras para as sílabas e depois para as palavras e frases. Também registro quando eles começam a produzir textos pequenos.	02
Pelas diferenças de conversas que eles têm no começo do ano e depois no final. Eles ficam mais espertos para perceber a vida deles.	15

Tabela 30 – Avaliação dos alunos * Respostas foram agrupadas por similaridade. Alguns alfabetizadores citaram mais de um modo de avaliação. - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007.

As respostas a esta questão surpreenderam positivamente, pois entre os 92 alfabetizadores apenas 31 citaram instrumentos formais para avaliação e entre esses apenas 14 citaram apenas a avaliação das atividades do caderno didático Viver e Aprender. A surpresa positiva fica por conta da avaliação de 61 alfabetizadores estarem avaliando seus alunos no dia a dia da escola, no progresso dos procedimentos processuais de cada área de conhecimento.

Outras respostas foram também consideradas positivas como as avaliações processuais, avaliações formativas, da observação da trajetória do aprendizado, de questionamentos sobre como estão conseguindo usar o que aprendem em sua vida. Falam sobre a avaliação da escrita daqueles que entram analfabetos e observam sua trajetória da passagem da escrita da letra, a sua junção produzindo sílabas, as sílabas produzindo palavras que conhecem e as palavras formando pequenos textos. Destaquem-se ainda os

alfabetizadores (15) que sugerem acompanhar a vida de seus alunos depois da conclusão do curso.

Avaliação dos alunos como elemento de análise para redefinição de seus conteúdos, metodologia e avaliação.

Avaliação como elemento de análise para redefinição de seus conteúdos, metodologia e avaliação.	Alfabetizadores
SIM	63
NÃO	29

Tabela 31 – Avaliação dos alunos como elemento de análise.

Embora essa questão tenha sido respondida como alternativas SIM e NÃO, seus números refletem parte do conteúdo das respostas dadas à questão anterior – como avaliam os alunos. Observa-se concordância quase absoluta entre aqueles que usam instrumentos formais para avaliação (31 alfabetizadores) e os que responderam não usarem a avaliação como elemento de análise para redefinição de conteúdos, metodologia e até mesmo o modo de avaliar.

Expectativas de vida profissional. *

Expectativas de vida profissional	Alfabetizadores
Fazer faculdade de Pedagogia e continuar na educação.	14
Conseguir terminar pelo menos o Ensino Médio.	03
Sempre quis fazer enfermagem, mas parece que estou mudando de idéia.	01
Estudar Letras e ser professora de inglês.	01
Poder sair daqui e ir para um lugar que tenha mais jeito de estudar e trabalhos melhores.	18
Ter uma profissão para cuidar da minha família. Preciso ganhar mais.	02
Parar de dar aulas no interior, pois é muito difícil pegar material na Secretaria.	01
Quero ter um trabalho mais bem pago, mas aqui é muito difícil mesmo.	01
Ter um trabalho que dê mais salário pelo menos prá comprar uma casinha pequena.	16
Terminar minha faculdade e tentar algum curso de pós para dar aulas em algum curso da faculdade.	01
Passar no concurso da Prefeitura para professor de Ensino Fundamental que a gente fez em julho.	22
Se eu pudesse mesmo, queria ser médica só prá voltar prá cá e atender as pessoas do posto melhor, mas nunca vou conseguir isso. Então vou esperar passar na Prefeitura.	01
Ter um barco só para mim e sair pelo mundo pescando.	01
Quero continuar na EJA. Eu não sabia que a gente era tão importante. Deviam pagar mais.	02
Trabalhar na biblioteca prá ficar lendo o dia inteiro.	01
Trabalhar no comércio. Gosto de ver as roupas, sapatos das compradoras e ser vendedora mesmo.	01

Tabela 32 – Expectativas de vida profissional - Fonte: Questionário Aplicado aos alfabetizadores entre 2006 e 2007. * Nem todos os alfabetizadores responderam esta questão. As respostas muito parecidas foram agrupadas em uma só.

Os depoimentos sobre a expectativa profissional dos alfabetizadores são tão diversificados quanto direcionados a questões educativas. Entre os 86 alfabetizadores que responderam esta questão 62 fazem citações de expectativas profissionais ligadas à Educação. Entre esses está uma declaração do desconhecimento até então da importância do alfabetizador de EJA no Brasil em função dos números do analfabetismo.

Há apontamento de expectativas de maior ganho financeiro, independente da área profissional, entre 39 alfabetizadores. Uma professora confessa idealismo profissional quando demonstra desejo de melhoria da Saúde no seu município e um alfabetizador parece falar mais de um desejo do que de expectativa profissional: ter um barco e sair pelo mundo pescando.

No item Apoios teóricos decidimos fazer algumas análises a partir da proposta de Paulo Freire e destacamos alguns aspectos que, no momento, nos pareceram relevantes para o esboço do perfil de professores de jovens e adultos no Brasil.

Entre eles estavam

1. **Horizontalidade entre educador e educando:** ambos podem educar e serem educados - os conhecimentos de um e de outro têm sua importância na realidade de cada um; saber ler e escrever; saber plantar e colher; saber lavar e passar; sobre essas tarefas, por exemplo, nem o educador sabe tudo nem o educando não sabe nada. Este aspecto foi encontrado em muitos questionários analisados e mesmo nos depoimentos recolhidos onde um alfabetizador menciona ter conhecido coisas sobre o seu próprio local através de casos contados pelos alunos em sala de aula. A horizontalidade fica, no entanto, prejudicada no início das aulas, especialmente se o alfabetizador for muito jovem e a maior parte dos alunos for formada por adultos mais velhos. Este depoimento não apareceu em nossa pesquisa, mas o observamos em nossas visitas para acompanhamento das aulas desses professores pesquisados.

2. **Diálogo:** todos podem participar articular suas idéias na forma verbal, concordar ou discordar com aquilo que está sendo discutido no momento. Nem sempre isto parece estar acontecendo nas salas de EJA principalmente quando conhecemos as queixas feitas sobre alunos com NEE ou com distúrbios comportamentais em sala de aula destinados a sala de EJA por falta de recursos de lidar com eles em salas com grande número de alunos. O diálogo aparece mais frequentemente quando os educadores comentam sobre a sua forma de avaliação dos alunos. Como por exemplo, quando citam avaliá-los por conversas com cada aluno sobre aquilo que o mesmo lembra ter aprendido e o que não aprendeu; quando fazem perguntas sobre situações cotidianas onde os alunos podem usar a leitura e escrita como em compras em mercadinhos ou farmácia, no recebimento dos salários e mesmo na família com recadinhos; quando observam se existe interação entre os alunos e mesmo ajuda entre os que mais e menos sabem do que se está tratando no momento; se os alunos falam sobre suas idéias a partir dos conhecimentos que estão sendo construídos; pelas conversas de início e final de módulos sendo que os alfabetizadores fazem depoimentos que eles ficam mais espertos para dialogar nos finais de curso. O diálogo foi observado ainda no incentivo que é feito aos alunos para que comentem suas aprendizagens e como essas podem ser usadas no seu dia a dia.

3. **Consciência:** conhecimento que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo que nos rodeia, compreensão sobre o funcionamento da sociedade e do papel de cada um no grupo social de pertencimento; deveres e direitos, enfim, uma consciência crítica que possibilite entender e desempenhar o papel de cidadão que cabe a todos os brasileiros. Este aspecto foi analisado a partir da consciência dos educadores. Numa avaliação primeira e mais superficial concluímos que esta consciência não estava presente na maior parte dos pesquisados.

À medida, porém que fomos analisando alguns aspectos como a consciência crítica sobre a história e a dinâmica da educação e do local onde vivem, observamos que apenas um alfabetizador diz desconhecer as situações de analfabetismo, de pobreza, de necessidade de superação de obstáculos da realidade onde vive.

Alguns alfabetizadores optaram por escrever textos sobre o Programa. A partir dos referenciais teóricos definidos anteriormente, sobretudo dos instrumentos oferecidos pela Análise do Discurso, observamos esses depoimentos a partir de características mais abrangentes, que poderiam refletir algo mais sistemático sobre a prática de EJA.

- a) *Contextualização do trabalho de EJA*: poucos são os educadores que conseguem avaliar sua prática de maneira mais abrangente. Os comentários referem-se a aspectos determinados da atividade educativa. A observação mais global se dá apenas circunstancialmente, como no caso de uma professora, que, ao destacar as características do educador de EJA, menciona a necessidade de que ele, educador, seja proveniente do mesmo lugar em que se inscreve o curso de alfabetização em EJA. Outra professora fala da desvalorização profissional no caso dos educadores de EJA.
- b) *Capacidade de observação analítica do conjunto do trabalho feito*: a avaliação da própria prática também é tangencial. Em geral, quando existem, os comentários nesse sentido são autocomplacentes: em lugar da reflexão, a “sensação do dever cumprido” e a valorização da função em termos sociais.
- c) *Capacidade de articulação entre o trabalho feito e a perspectiva política da formação*: os educadores revelam em seus depoimentos a consciência quanto ao papel político que exercem. Mas isso é percebido menos em tom programático do que nas menções quanto aos problemas decorrentes do analfabetismo.
- d) *Sobre a qualidade da sua própria formação*: vários educadores falam da precariedade da formação recebida, para atuação em condições físicas e didáticas também precárias. No entanto, essa condição não parece ser determinante para o resultado do trabalho, posta a assertividade dos depoimentos: sempre conclusivos e marcados pela concretude, ainda que em meio às adversidades para o exercício da função. Os problemas não são individuais, mas sim estruturais.
- e) *Capacidade de análise da situação histórica em que o educador e seus alunos estão inseridos*: os comentários são pontuais e localizados. Um dos educadores, por exemplo, cita como obstáculo para seu trabalho a sazonalidade das culturas locais: os alunos abandonam as aulas para trabalhar na colheita.

- f) *Ideário comum acerca da EJA*: em que pese as dificuldades apontadas em diversos depoimentos, para a maioria, há um espaço bem definido de EJA no país. Não se questiona esse campo de atividade. Apenas um depoimento trata da idéia de que EJA não seria “educação de verdade”.
- g) *Pedagogia e EJA*: os depoimentos dos educadores deixam entrever a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para a alfabetização de adultos, embora não seja possível delinear balizas norteadoras nesse âmbito. As referências a tal problemática ocorrem apenas em relação a questões extremas, como a situação recorrente de se deslocarem alunos com problemas mentais para as salas de EJA, sem que haja preparação específica do educador para essa realidade.

Enfim, os comentários feitos acima buscam explicitar como as respostas dos alfabetizadores se mostram diante dos instrumentos oferecidos pela Análise de Discurso. Infelizmente, eles são, de maneira geral, fragmentários, mais emotivos do que descritivos ou analíticos não nos permitindo uma avaliação mais aprofundada da que foi feita porque os dados não nos deram tais possibilidades. Entretanto, deixam entrever certo amadurecimento político para a função de educador de EJA, embora não haja marcas mais evidentes de amadurecimento técnico para se lidar com a área.

Projetos Políticos Pedagógicos de outras IES e UNESP atuantes no PAS

Embora não tenhamos feito uma análise detalhada dos Projetos Políticos Pedagógicos (colocados ao final deste trabalho em ANEXOS) das Instituições que concordaram em nos repassar seus projetos observamos mais similaridades que diferenças como:

- Todos os projetos políticos pedagógicos apresentados têm como princípios pedagógicos e filosóficos as obras de Paulo Freire e a metodologia de ensinar a língua também.
- Todas as IES tomam-se como agências de formação e fomentação comprometidas com a realidade social e educativa brasileira.
- Os objetivos são muito parecidos, constando em todos os *PPP* os objetivos do Programa Alfabetização Solidária.
- Todos os *PPP* abordam a necessidade de formação continuada entre os alfabetizadores.

- Todas as IES comprometem-se a inserir em seus conteúdos de formação a consciência do compromisso político dos professores, de jovens e de adultos. Há desejos e razões nesse segmento mais do que em outros segmentos de ensino.
- A IES Universidade Federal da Paraíba é a única a apresentar seu Projeto Político Pedagógico sem um elenco de conteúdos que deverão ser cumpridos com os alfabetizadores. A IES argumenta que nenhuma proposta pedagógica com princípios freireanos pode antecipar seus conteúdos e sim apenas indicar quais são as possibilidades.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos observado amostragem regionalizada (Norte e Nordeste), o quadro esboçado parece representativo da complexidade da EJA no país. Tratou-se de contextos os mais adversos, em razão da pobreza, da distância em relação aos grandes centros, da falta de oportunidades de trabalho para alfabetizadores e alunos, da dificuldade para a formação de quadros docentes, do reduzido investimento financeiro e político dos municípios na preparação de seus educadores. Tal situação se repete em outras regiões do país, pois não há política educacional específica para a área, fazendo perpetuar a precariedade da EJA no país.

Na última década, diversos programas governamentais foram criados para melhorar a formação dos professores da rede de educação básica, sobretudo em cursos de nível superior. Entre os principais alvos estavam os professores leigos e os professores com formação em nível médio. Na EJA, os dados mostram educadores em grande parte com formação equivalente à dos professores leigos, mas, nem por isso, há perspectiva de mudança. Tratado como insumo dentro do processo educativo, algo que justifica a precariedade da seleção, a formação abreviada, a remuneração pífia, o educador de jovens e adultos tem como instrumento de ação uma cartilha (“Viver e Aprender”) necessariamente simplificada – até mesmo como forma de enfrentar a preparação rasa e conferir algo de sistemático ao trabalho de alfabetização. Chega-se ao ponto em que, além de se considerarem professores de segunda linha, os educadores ainda fazem valer subdivisões em termos de prestígio, como vimos anteriormente.

Embora politicamente experimentados (a maioria é capaz de análise crítica sobre a realidade em que atua) e bastante assertivos em suas respostas, os educadores, em seus textos, revelam, em diversos momentos, problemas sintáticos e gramaticais primários, correspondentes, em muitos casos, ao nível de semi-alfabetismo. Mesmo não tendo sido inquiridos diretamente sobre o tema, a leitura é também desafio comum. Basta notar que raros são os comentários espontâneos que dêem conta do exercício de ler.

Estudos de grandes agências captam momentos determinados, são recortes da situação regional, não observam processos educativos. Centradas na razão econométrica, essas agências não conseguem ver a precariedade da formação, exceto a partir de indicadores como salários, número de professores, de alunos, índice de analfabetos, porcentagens de redução de analfabetismo, etc.

Por seu turno, a universidade e os estudos acadêmicos estão também distantes da realidade da prática de EJA. Em que pese estudos de gabinete preciosos para a compreensão

do problema, as IES que tratam de EJA também esbarram em dificuldades estruturais para a preparação de quadros minimamente qualificados para essa tarefa. A persistente e crônica dificuldade de os cursos de licenciatura dialogarem mais de perto com a escola básica sugere, em termos de EJA, uma situação ainda mais complexa: trata-se de assunto secundário ou circunstancial nos cursos regulares de formação de professores.

A distância entre a academia e o cotidiano de EJA é uma das razões para o florescimento (ou proliferação) de ONGs e projetos locais voltados ao assunto. Há um caldo de cultura cada vez mais adensado sobre EJA no país, mas as iniciativas várias também são uma forma de pulverizar os esforços e de fragmentar ainda mais uma possibilidade de compromisso para uma política específica sobre educação de jovens e adultos.

No cotidiano das salas de aula, há um quadro social excludente que envolve tanto os alunos quanto os educadores. Os primeiros foram excluídos da escolaridade em idade adequada por motivos como o trabalho, os cuidados em casa, a distância em relação às escolas, entre outros. As mesmas razões contribuem para que os educadores de EJA não tenham escolaridade mais qualificada, somadas à discriminação havida dentro do próprio meio educacional, como vimos antes.

Os depoentes confirmam em suas respostas, direta ou indiretamente, a firme presença do assistencialismo. Isso não ocorre apenas em razão dos esforços pouco qualificados para o enfrentamento do tema, mas também se explica quando se vê, entre educadores e alunos, a exigência de merenda escolar para a continuidade da tarefa de alfabetização. Também é sinal da política assistencialista a medida oficial de restringir o período de atuação dos educadores: a justificativa para limitar o tempo de permanência do educador no PAS é a de que é preciso atender ao maior número possível de educadores. Nesse sentido, EJA é utilizada como forma de contenção: diminuem-se as pressões salariais e empregatícias, distribuindo-se recursos (mesmo parcos) ao maior número possível de agentes. Tal questão se sobrepõe mesmo à constatação de que a experiência do educador, bem como os laços estabelecidos com os alunos, é um dos fatores decisivos para a evasão entre os estudantes.

A perspectiva coronelista continua mantida, assumindo feição contemporânea. A seleção dos professores de EJA, feita pelas IES, nem sempre significa que os melhores serão aproveitados. A decisão final cabe aos governos locais. Os candidatos mais bem avaliados, não raramente, fazem oposição ao governo de plantão, sendo sumariamente descartados. Embora nem todos os alfabetizadores detenham conhecimento qualificado para o ensino em EJA, eles conhecem a realidade de seus alunos: são vetores políticos. A tarefa de reunir as melhores condições possíveis para combater o analfabetismo fica em segundo plano.

A maioria dos alfabetizadores (76%) cita como motivações para a função a garantia de emprego, ainda que temporário, e o acréscimo, em torno de R\$ 200,00 mensais, ao salário, para ministrar aulas no período noturno, três dias da semana, com três horas por dia. Mesmo precária em diversos sentidos, a função de educador tem prestígio nas comunidades locais, pois significa emprego e salários aumentados com outras funções exercidas, algo decisivo em municípios com pouca oferta de trabalho.

O educador tem raízes e condições culturais parecidas com a de seus alunos, quase sempre são do mesmo município e até da mesma comunidade; compreendem os educandos, nem sempre precisam realizar diagnóstico histórico-econômico da comunidade, pois fazem parte dela. No âmbito social, o docente é chamado a atuar e conviver mais intensamente com os interesses e o pensamento dos alunos. Institucionalmente, tem sido convocado a participar das definições pedagógicas e políticas da escola, estabelecendo recortes adequados ao universo de conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. Seu papel estratégico, mesmo em meio à precariedade da formação docente, é percebido pelas políticas locais, mas apenas com fins eleitoreiros.

Em termos de formação pedagógica, as técnicas educativas apresentadas pelos depoentes são primárias e há pouquíssimo ou nenhum comentário sobre as tecnologias mais recentes como instrumentos de trabalho. Há agravantes concretos. Os municípios atendidos, em geral pobres e com mínima atenção à questão de EJA, atribuem às IES formadoras a responsabilidade pelo instrumental a ser usado nos cursos de preparação dos educadores. Não se leva em conta que as IES enviam um ou dois professores no máximo para a formação dos educadores, com o mínimo de bagagem possível, visto que as viagens são feitas de avião, ônibus ou barcos, e implicam, às vezes, dois ou mais dias para se cumprir os trajetos. Aparentemente secundário esse jogo de empurra condiciona a preparação a rudimentos técnicos e à cartilha. A leitura de outros textos, por exemplo, é algo absolutamente circunstancial e não uma atividade básica.

Paulo Freire aparece nos escritos dos alfabetizadores, porém não como referência para propostas educacionais adequadas aos alunos atendidos. Em lugar do pensador atual e fértil para o trabalho pedagógico cotidiano, Freire é reduzido a mito ou a um conjunto mínimo de práticas, francamente consensuais, que requerem pouca elaboração, como o princípio de ensinar a partir daquilo que os alunos já sabem. Outro princípio freireano, contíguo àquele primeiro, o de que os professores aprendem ao ensinar, surge disforme: o grau de assertividade dos educadores parece ampliar a assimetria entre educadores e alunos. Entre as

17 maiores dificuldades apresentadas pelos educadores, apenas duas referem-se a questões pedagógicas. As demais são de nível pessoal, administrativo, físico ou técnico.

Diversos documentos disponíveis no sítio oficial do PAS (www.alfabetizacao.org.br) sugerem avaliação positiva dos métodos e resultados do programa. O perfil esboçado neste trabalho, ainda que inconclusivo, mostra, porém um quadro distinto. A preparação dos alfabetizadores limita-se às formações obrigatórias dos programas de EJA, no PAS. Embora outros cursos de formação continuada sejam mencionados por alguns alfabetizadores, esses aparecem de maneira assistemática e dependente muito mais da vontade própria do educador do que de incentivos para tanto.

Como foi possível mostrar ao longo deste texto, ainda que em meio a adversidades e à precariedade das condições de formação e de trabalho, os professores alfabetizadores são importantes para as políticas locais e fundamentais para a continuidade de EJA. Isso ocorre não apenas por conta da condição de elo da corrente educativa da qual fazem parte, mas porque os alfabetizadores concentram em suas mãos grande parte das funções da escola. A existência da EJA nos municípios não está necessariamente vinculada à perspectiva escolar, mas à presença do alfabetizador. O alfabetizador é um “homem-escola”. Embora a expressão seja precária, ela talvez ajude a explicar a complexidade dessa função: por um lado, congrega toda a responsabilidade atribuída a esses indivíduos, responsáveis, a um só tempo, por trazer, manter, ensinar, gerenciar grupos de alunos com necessidades absolutamente distintas daquelas percebidas na escola básica; por outro, revela o descaso das políticas governamentais para a área, as quais atribuem a indivíduos determinados tamanha obra, dando a eles instrumental mínimo.

REFERÊNCIAS

ADELINO, P. R.; FONSECA, Maria da C. F. **Práticas de Numeramento nos Livros Didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/2501AdelinoFonsecaTrabalhoXIIEBRAPEM.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2008.

ADELINO, Paula R.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Livros didáticos de matemática na educação de jovens e adultos e o ensino de frações. In: **Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”**. São Paulo, 2007.

ALARCÃO, I. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (Org.), **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 135-144.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores: Artes Técnicas – Ciências e Política**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 180.

ANDRÉ, M. (Org.), **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001

ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. **Como (não) formar os professores**. Artigo de 13 de maio de 2006. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=76&lang=pt-br>. Acesso em 13.05.2008

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 31–80.

_____. **Ofícios de mestre: Imagens e auto-imagens**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Práticas educativas e a construção do currículo. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n.11, p. 9-20, abr. 2001.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.

ARTES, Amélia C. Abreu. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e pesquisa**, v. 33, n.3, p. 561-580, 2007.

BAIL, V. S. **Educação matemática de jovens e adultos**. Florianópolis: Insular, 2002.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire Para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BARRETO, V. & BARRETO, J. C. Um sonho que não serve ao sonhador. **Revista Alfabetização e Cidadania**. RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, ano 1, n. 1, p. 31-37, out. 1994.

BATISTA, C. A. M. Inclusão: construção na diversidade. Belo Horizonte: **Armazém de Idéias Ltda**, v.1, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, SP, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1999.

_____. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, jul. 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**. Vitória, 1993.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 16-39.

_____. Analfabeto é Quem? **Revista Proposta** - Experiências em Educação Popular, Rio de Janeiro: FASE, n 52, p. 26-28, 1992.

BOYER, R.. **A Teoria da Regulação: Uma análise Crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

BORGES, A. M. et all. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Política Pública e Movimento Popular**. 2006. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRANDÃO, Carlos R. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

_____. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população**: 1996. Brasília: IBGE, 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental - 1º segmento. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content;task=view;id=11018;Itemid=129320

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Ministério da Educação/ MEC. **Educação para jovens e adultos**: Proposta curricular 1º segmento. 2001.

BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. BATISTA, A. A. G. et al. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. revisada e ampliada, incluindo SAEB /Prova Brasil matriz de referência. 2007, volume 1.

BUARQUE, Cristovam. Discurso de Cristovam Buarque como Ministro da Educação em 20 de janeiro de 2003 sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

BUENO, Vilma F. **Letramento e transformações tecnológicas do mundo do trabalho**. Disponível em www.ced.ufsc.br/gtteeanped/25ra/gt9/Trabalhos/vilmaferreirabuenot09.doc

BURLEY, 1985, In CAVALCANTI, R. A. Andragogia: A aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica do Paraíba**, Nº 6, Ano 4, julho de 1999. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2> Acesso em 25 de maio de 2007

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p.15-28.

CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Hector Perez. O método comparativo na História. In: _____. **Os Métodos da História: uma introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 409-419.

_____. **Práticas de leitura em aulas de Matemática: uma experiência em alfabetização de adultos**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. Monografia.

CARVALHO, D. L. A leitura do texto escrito e o conhecimento matemático. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 89-98.

CHICA, C. H. Por que formular problemas? In: SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 8, p.151-174.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo – um modelo de uso da informação. In: _____. **A organização do conhecimento**. São Paulo: SENAC, 2003.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o ensino da língua escrita. **Revista Videtur**, Porto, Portugal, 2008, n. 29, p.11. Disponível em: www.hottopos.com

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979. p. 472.

_____. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch, [1979]. Ministério da Educação e Cultura/Movimento Brasileiro de Alfabetização.

COSTA, Ana L. J. da. **A atualidade da obra de Paulo Freire**. UFF/PROPED/UERJ, 2004.

CURY, Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2002. Parecer (CNE/CEB 11/2000).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1998

DELORS. Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6.ed. Brasília: Cortez; MEC; UNESCO, 2001. **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DESAI, M. Human Development Index. **European Economic Review**, v.35, p.350-357, 1991.

DI PIERRO, Maria Clara; FREITAS, Maria Virgínia. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: Cedi, 1993.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

DUCROT, Oswald. Princípios de Semântica Lingüística. Dizer e não Dizer. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, 4.ed., p.82.

ECO, Humberto. **A estrutura ausente**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FARIA Dória Santos de (Org.) **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al* (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 125-37.

FERRARO, Alceu Ravello. **História quantitativa da alfabetização no Brasil. Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola – A revista do Professor**, São Paulo, p. 27-30, abr./mai. 2003.

_____. **Cultura Escrita e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FONSECA, M. da C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil:** habilidades matemáticas. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CARDOSO, C. A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto: In: **Escritas e Leituras na Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63-76.

FPDEJA - Fórum Estadual Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. **Anais Eneja.** São Paulo: Mil Folhas, 2004.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Teoria e Prática em Educação Popular.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Para trabalhar com o povo.** São Paulo: CCJ Centro de Capacitação da Juventude, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo et al. **Alfabetização:** Leitura da Palavra e Leitura do Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 6.ed. São Paulo: Moraes. 1986.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Compartilhando Experiências.** Bauru, SP: Canal6, 2009.

GADOTTI MOACIR. **Convite à Leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireanas. In: **I Colóquio das ciências da educação: educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória,** Universidade Lusófona de Humanidades e

Tecnologias, Lisboa, março 2000. Disponível em: <
http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/ Acesso em 14 fevereiro 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALVÃO, Ana M.; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo et al. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Gibbs, J.R. **HANDBOOK OF ADULT EDUCATION IN THE U.S.** 1960

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANETTI, Maria Amélia. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOERNE, Juan J. M. **Reporte de la investigación: Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina**. Universidad de Georgia, USA. México, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Sentido, sujeito e memória: Com o que sonha nossa vã autoria? In: _____. e BARONAS, Roberto. (org). **Análise do discurso: as materialidades do Sentido**. São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Estado e educação de adultos**. São Paulo: USP, 1991. Tese (Doutorado).

_____. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.).

LDB interpretada: Distintos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Número especial – 500 anos de educação escolar.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Paper.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo – função suplência**. São Paulo: Cedi, 1988. Relatório final de pesquisa.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria C.; FREITAS, Maria V. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: Cedi, 1993.

HENRIQUES, Ricardo & IRELAND, Thimoty. **Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, 2006 (Apresentação na 29ª Reunião Anual da Anped).

INAF. **2º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: Um diagnóstico para a inclusão social – Primeiros resultados**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2002. Disponível em: < www.ipm.org.br>. Mimeografado.

_____. **4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: Um diagnóstico para a inclusão social pela Educação**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2004.

Disponível em: < www.ipm.org.br>. Mimeografado.

IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: UNESCO; MEC, 2004.

JOIA, Orlando et al. **Proposta curriculares de Suplência II: 2º segmento do ensino fundamental supletivo**. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Relatório de pesquisa.

KAMINSKI, K. & GIL, P. Questão de método. **Revista Educação**. p. 49-56, ago. 2001.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita:** Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Autêntica, 1986. p.140.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento:** Uma perspectiva sobre a prática social de escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. 4. reimp.

KLEIMAN, Ângela; Moraes, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

KNOWLES, M. S. **Uma prática moderna de educação de adultos.** Da pedagogia para andragogia. 2. ed. New York: Association Press, 1976.

LAROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 21, p. 20-28, 2002.

LEMOS, J.J.S. **Exclusão Social no Brasil:** Radiografia dos Anos Noventa, Fortaleza. UFC/DTE. Relatório de Pesquisa, 2002.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária.** São Paulo. Ed.Imagário. 1999. 76 pág. (Coleção Escritos Anarquistas).

LOURENÇO FILHO, M.B. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LÜDKE, M. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In André M., **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, p. 27-54.

LYRA, Carlos. **As 40 horas de Angicos – uma experiência pioneira em educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MACHADO, Maria Margarida. Especificidades da formação e professores para ensinar jovens e adultos: In: LISITA, Verbena Moreira (org.). **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 43 -58.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Os modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor:** perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas – SP, Pontes, Editora UNICAMP, 1997.

MANFREDI, Silvia. M. **Política e educação popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 40-61.

MARTINEZ, V. C. **O cidadão de silício**. Marília: UNESP: F.F.C. Assis, 1997.

MARTINS, R. B. Educação para cidadania: o projeto político-pedagógico como articulador. In: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

MENDES, J. R. Reflexões sobre numeramento: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15, SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2005, Campinas. **Resumos...ALB**, 2005.

_____. **Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001. cap. 2. Tese (Doutorado).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p.111-140.

MONTEIRO, A. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1998.

MOURA, Tânia M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky**. Maceió: Edufal, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**.

Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Claudia Elizabeth A. B. **Um olhar cartografando uma escola do aluno trabalhador**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1992. Dissertação (Mestrado).

NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.) et.al. **Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

OLIVEIRA, E. C. de; CEZARINO, K. R. de A. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais da... Caxambu, 2008.

OLIVEIRA Inês Barbosa; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 12. ed. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, M. W. Educação popular e saúde. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 73-83, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

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

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. Niterói: UFF, 2005.

PALIS, Gilda de La Rocque. **A pesquisa sobre a própria prática no ensino superior de matemática**, 2008. Disponível em <http://www.limc.ufrj.br/hitem4/papers/40.pdf> Acesso em 13 de dezembro de 2008.

PAULOS, John A; BORGES, Maria Luiza (Trad.). **Analfabetismo em matemática e suas conseqüências**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PECHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade. **Escolarização, profissionalização e saúde: faces da cidadania**, Brasília, Ministério da Saúde/PROFAE, n. 3, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe; CATANI, Denice B. (Trad.). **Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, set. 1999, Caxambu.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Á. Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Programa Alfabetização Solidária. **Comunidade Solidária**. Disponível em: <www.alfabetizacao.org.br>.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho sobre Investigações. (Org.), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

REGIS, K.E. **Alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e a educação popular**: concepções, limites e possibilidades das práticas do centro de educação e organização popular -1989-2004. São Paulo: PUC, 2004. Dissertação (Mestrado).

RIBEIRO, V. M. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=28>>.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: Pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1998.

_____. Ensino fundamental de jovens e adultos: idéias em torno do currículo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS, Brasília: MEC/IBEAC, v.1, 1997.

_____. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

_____. (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras- ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (coord.) et al. **Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.(ORG.)Contextualização: Paulo Freire e o Pacto populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortes, 2001.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. **Perfil dos educandos de Suplência I, Suplência II e regular noturno da RME**. São Paulo: SME, 1992.

SÃO PAULO. Associação Alfabetização Solidária. **Impacto da atuação da Alfabetização Solidária no âmbito das matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – 2000 a 2005**. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/publicacoes.asp>>.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Libros do Tatu; Cortez, 1991.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Capacidad y bienestar. In: NUSSBAUM, M. C.; SEN, A. K. (orgs). **La calidad de vida**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Arlete Vieira da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 25, n. 86, p. 1-28, jun. 2000.

SILVA, M. E. **Reflexões acerca do letramento**: origem, contexto histórico e características. Disponível em: < http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>.

SILVA, Santuza A. **Práticas e possibilidades de leitura na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação).

SIGNORINI, I. **Significados da inovação no Ensino na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

SMOLE, Kátia Cristina. Textos em matemática: por que não? In: SMOLE, Kátia Cristina; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2, p. 29-68.

SOARES, M. B. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In: VÓVIO, Lemos Cláudia et all. **Módulo Integrado I** - Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos. SESI, Educação continuada, Formação de Formadores, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento** : Um Tema em Três Generos. Belo Horizonte : Autêntica,1998.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva Social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Leôncio. As Políticas de EJA e as Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, J. F. Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a educação de jovens e adultos. **AEC**, n. 108, 1998.

SOUZA, M. C. R. F. Configurações de Relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas da EJA. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8., SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2005, Campinas. **Resumos...**Campinas: ALB, 2005.

STANCANELLI, Renata. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, Kátia Cristina; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6, p.103-120.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados.** São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2003. Tese (Doutorado).

_____. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas: In: FONSECA, M.C.F.R. (org.). **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas.** São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação sul-sul. Brasília: UNESCO, MEC, ABC, 2007.

_____. **Projeto de Avaliação Diagnóstica da EJA: Programas BRASIL ALFABETIZADO E FAZENDO ESCOLA.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>.

_____. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.** Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

ZACCUR, Edwiges (org). **A Magia da Linguagem,** Rio de Janeiro, SEPE/RJ/ DP&A, 1999

WANDERER, Fernanda. Educação de Jovens e Adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu (MG). **CD-ROM...** São Paulo: ANPEd, 2001. p.1-17

APÊNDICE

Questionário aplicado aos alfabetizadores para a coleta de dados da pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA ALFABETIZADORES DO PAS

1. Dados pessoais:

Alfabetizador (iniciais): _____ Data do preenchimento: _____

Data de Nascimento: _____ Idade atual: _____

Sexo: _____

Formação Escolar atual: _____

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

Situação familiar: _____

Filhos? _____

Município e estado onde mora e trabalha atualmente? _____

Sua casa de moradia é: Própria () Cedida () Alugada ()

Renda familiar: _____ Maior contribuinte da casa: _____

2. Dados como alfabetizador:

Já foi alfabetizador de EJA anteriormente? Se sim, em que Programa e Tempo de atuação: __

Tempo de atuação no Programa Alfabetização Solidária até 2007: _____

Formação escolar no início de atuação em EJA? _____

Houve continuidade de formação durante atuação no PAS? Cite. _____

Foi aluno do PAS ou outro programa de Educação de Jovens e Adultos? Em que ano? _____ Por quê? _____

Em caso afirmativo, o que pensa tê-lo levado a continuar seus estudos até chegar a ser um professor de jovens e adultos? _____

Principais fontes de informação-formação (TV, Jornais, Revistas, Cursos, Outros) _____

Motivos de participação da seleção para alfabetizador do PAS e de sua aprovação? _____

Teve outros trabalhos além de alfabetizador do PAS? Quais foram? _____

Quais as maiores dificuldades como alfabetizador do PAS? _____

Como professor alfabetizador de EJA, você tem conhecimento da situação do analfabetismo no Brasil, especialmente em sua região de atuação? _____

Como você caracteriza e define a EJA? _____

As capacitações iniciais e continuadas do PAS oferecem, a seu ver, saberes específicos para

sua prática docente como os abaixo colocados?

Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.

Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.

Perguntar o que os alunos sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.

Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.

Se pudesse citar e comentar um autor (ou autores) e teoria (s) que o auxiliam na prática como alfabetizador de jovens e adultos, qual (is) seria (m)? _____

Procedimentos didáticos mais usados em sala de aula _____

Acredita que apresenta de forma clara seus objetivos e conteúdos aos alunos? _____

Incentiva os alunos a participarem da discussão do conteúdo das aulas? Como? _____

Comparece às aulas e cumpre o horário das aulas do início ao fim sempre que possível? _____

Procura participar de cursos/eventos de atualização pedagógica? _____

Como avalia seus alunos? _____

Considera os resultados obtidos na avaliação de seus alunos como elemento de análise para a redefinição de seus conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação? _____

Quais são suas expectativas de vida profissional? _____

Tem alguma questão que considere importante e que não foi contemplada neste questionário?

Em caso afirmativo, comente-a: _____

ANEXOS

Anexo 1 – Situação e análise de analfabetismo em outros países de continentes pesquisados

ÁFRICA

PAÍSES	ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS
ALGERIA	72,50%	27,50%
ANGOLA	62,10%	37,90%
BENIN	39,70%	61,30%
BURKINA	26,00%	74,00%
BURUNDI	62,10%	37,90%
CAMARÕES	62,10%	37,90%
CABO VERDE	83,00%	17,00%
ÁFRICA CENTRAL	62,10%	37,90%
CONGO	86,00%	14,00%
EGITO	71,40%	28,60%
GUINÉ EQUATORIAL	49,90%	51,10%
GAMBIA	62,10%	37,90%
GUINÉBISSAU	62,80%	37,10%
QUENIA	53,70%	46,30%
LESOTO	62,10%	37,90%
LIBERIA	54,40%	46,60%
MADAGASCAR	62,10%	37,90%
MALAWI	70,90%	29,10%
MALI	22,90%	77,10%
MAURICIO	87,00%	13,00%
MARROCOS	54,00%	46,00%
MOÇAMBIQUE	43,00%	57,00%
NAMÍBIA	87,60%	13,40%
NIGÉRIA	71,00%	29,00%
RUANDA	59,80%	40,20%
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	87,50%	13,50%
SENEGAL	42,00%	58,00%
SERRA LEOA	37,10%	63,90%
ÁFRICA DO SUL	87,10%	12,90%
SUDÃO	51,80%	49,20%
TUNÍSIA	76,90%	24,10%
UGANDA	72,00%	28,00%
TANZANIA	72,00%	28,00%
ZAMBIA	62,10%	37,90%
ZIMBABUE	90,70%	9,30%

Fonte: UNESCO no site <http://portal.unesco.org/education>, dados de 2006 e 2007, acesso em 13.05.2008.

De acordo com a UNESCO, não existem muitas iniciativas africanas em nível generalizado que busquem mobilizar a sociedade para a diminuição do analfabetismo. Já nos países de língua portuguesa, grandes esforços em prol da educação de jovens e adultos foram empreendidos a partir da segunda metade da década de 1970, conforme aponta o Relatório de Educação de Jovens e Adultos nos países de língua portuguesa. (UNESCO, 2007)

A década de 70 do século XX é um marco para alguns países de Portugal, em especial as colônias ultramarinas que são as que conquistaram sua independência apenas neste período histórico em função da derrubada de algumas ditaduras européias, entre elas a portuguesa comandada por Antônio Salazar por mais de quarenta anos. A partir de então começam a surgir nesses países movimentos de alfabetização inspirados nos princípios pedagógicos do brasileiro Paulo Freire.

O relatório da UNESCO (2007) mostra que as campanhas de alfabetização criadas logo após a independência não tiveram grande sucesso, pois não levaram em consideração a diversidade lingüística de alguns países africanos. Em Angola, por exemplo, onde a língua oficial é o português e a população estimada é de 16 milhões de pessoas, existem 20 línguas nacionais, além de muitos dialetos. Outro fator de insucesso foi o esquecimento das pessoas alfabetizadas por essas campanhas pelo desuso no cotidiano das habilidades de leitura e escrita adquiridas.

Segundo o mesmo relatório, atualmente há um esforço nos países de língua portuguesa em colocar a EJA na composição dos sistemas nacionais de ensino como forma de garantir a sustentabilidade, a continuidade e a consolidação dos processos de aprendizagem.

Apesar de restrições como limites para o financiamento da EJA e escassez de recursos humanos qualificados nesses países, há numerosos programas de alfabetização e formação de jovens e adultos em andamento que buscam capacitar educadores para este ensino, além do esforço para que os alunos continuem seus estudos na educação básica e profissional. Entre as experiências em curso, destacam-se a articulação entre a alfabetização e a formação socioprofissional, o que se dá por meio de micro projetos produtivos, redes de leitura pública e a alfabetização pelo rádio, com financiamentos nacionais e cooperação internacional.

No Quênia, país da África Oriental desenvolveu-se na década de 70 o método DELTA - Educação para o Desenvolvimento e Equipes de Liderança em Ação, baseado no trabalho de Paulo Freire e idéias da Teologia da Libertação. Este método promove a Educação para Jovens e Adultos através da educação comunitária de base, com metodologias participativas, buscando identificar os interesses e as preocupações locais.

Em boa parte dos países da África não há universidades ou elas foram criadas muito recentemente. Sendo assim, os alfabetizadores de EJA têm sido formados em institutos nacionais ou universidades estrangeiras, cujos currículos raramente abordam temáticas a propósito da alfabetização, educação básica, educação não-formal e educação profissionalizante de jovens e adultos. A formação desses formadores precisa ser feita em nível de especialização ou pós-graduação, o que é ainda mais difícil.

2.1.2 - ESTADOS ÁRABES

PAÍSES	ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS
DJIBOUTI	62,20%	37,80%
IRAQUE	64,20%	35,80%
JORDÂNIA	92,70%	7,30%
KUWAIT	93,30%	6,70%
LÍBANO	62,20%	37,80%
MALTA	92,40%	7,60%
OMAN	83,70%	16,30%
QATAR	89,80%	10,20%
ARÁBIA SAUDITA	84,30%	17,50%
SÍRIA	83,50%	16,50%
EMIRADOS ÁRABES	89,80%	10,20%
YEMEN	57,30%	42,70%

Percentual de alfabetizados e analfabetos em países dos Estados Árabes.

Fonte: UNESCO no site <http://portal.unesco.org/education>, acesso em 13.05.2008.

O analfabetismo das pessoas jovens e adultas nos países árabes tem sido reduzido significativamente do ano 2000 até hoje. Houve um incremento da taxa de alfabetização de 16% entre 1999 e 2000-2004, resultando em uma redução do número de pessoas jovens e adultas analfabetas de 64 milhões a aproximadamente 58 milhões. Espera-se que esse número chegue pelo menos a 55 milhões para o ano de 2015 segundo dados da UNESCO GMR, 2007.

Dois terços das pessoas analfabetas dos países árabes se encontram na Argélia, Egito, Marrocos e Sudão. Os índices de alfabetização vão de menos de 60% no Egito, no Marrocos, na Mauritânia e no Sudão, até mais de 90% no Kuwait, no Catar e na Palestina, Em Bahreim chega a mais de 95%.

O índice de paridade de gênero que constitui a proporção de mulheres em comparação com o número de homens, é de 0,72 para a aprendizagem de pessoas adultas, com valores abaixo de 0,50 em alguns países da região. Na educação primária, a proporção aumentou de 87 meninas matriculadas para cada 100 meninos em 1999 para 90 meninas em cada 100 meninos em 2004 (UNESCO GMR 2007).

As informações dos países árabes sobre EJA segundo o relatório UNESCO 2007 parecem estar centradas na visão tradicional e estreita do que significa a alfabetização em sua forma básica: aprender a ler, a escrever e a realizar operações de cálculo, seguida por uma etapa de pós-alfabetização, orientada para a consolidação das habilidades que as pessoas teriam adquirido durante a etapa da alfabetização básica, com alguma capacitação em aptidões para a vida.

O termo “educação de pessoas adultas” é usado de forma equivalente ao termo “alfabetização”, não cobrindo, portanto, o terreno mais amplo da educação de pessoas adultas e da educação não formal. Na maioria dos informes nacionais não há referências à aprendizagem ao longo de toda a vida a não ser de forma muito casual.

As políticas para a alfabetização e para a educação de pessoas adultas estão integradas nas políticas nacionais de educação. Poucos países contemplam ações separadas para a alfabetização e a educação de pessoas adultas. Provavelmente, essa situação é a causa da falta de uma prestação de contas séria por parte dos governos sobre o cumprimento de suas promessas. As estratégias aplicadas buscam atingir objetivos nacionais através de duas formas: organizando programas para as pessoas jovens e adultas que nunca freqüentaram a escola; e programas para as pessoas que abandonaram os estudos. São poucos os países em que a estratégia se encontra vinculada à redução da pobreza e a outros planos nacionais de desenvolvimento. (UNESCO, 2007).

Alguns informes nacionais se referem aos esforços destinados a vincular os programas de alfabetização e educação de pessoas adultas com o ensino primário básico, mas não há evidência clara da existência de qualquer estratégia dual. O governo é a maior fonte de financiamento dos programas de alfabetização e educação de pessoas adultas, porém o que é destinado a esses programas não chega a cobrir o financiamento mínimo que requerem. É consideravelmente menos do que o destinado à educação primária, secundária e mesmo de terceiro grau. (resumo do relatório-síntese enviado por Marcela Hernández do ICAE, Uruguai em www.icae.br acesso em 27.06.2008).

Há poucas indicações da eficiência no uso dos recursos. Não existem análises de custo-benefício em nenhum dos informes nacionais; e não se aponta o custo que implica conseguir que uma pessoa se alfabetize.

As principais contrapartidas dos governos no financiamento da alfabetização e da educação de pessoas adultas são as OSC – Organizações da Sociedade Civil - que, por um lado, realizam contribuições em dinheiro ou similares aos programas de governo, e por outro têm seus próprios programas. Alguns países da região recebem apoio técnico e financeiro de organizações regionais e internacionais.

A avaliação só é feita regularmente quando é requerida por um financiador, ou parceiro a respeito de um programa específico. As razões para isso são: a falta de clareza para enunciar os

objetivos e os resultados dos programas; a falta de mecanismos padronizados para medir a qualidade; a falta de pontos de referência para medir as conquistas em relação aos vários componentes do programa; a falta de dados confiáveis; e a falta de pessoal suficientemente capacitado para realizar a avaliação. (Fonte: resumo do relatório-síntese enviado por Marcela Hernández do ICAE, Uruguai em www.icae.br acesso em 27.06.2008)

PAÍSES DA ÁSIA E DO PACÍFICO

PAÍSES	ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS
AUSTRÁLIA	93,43%	6,60%
BANGLADESH	64,30%	35,70%
BUTÃO	64,30%	35,70%
CAMBOJA	75,60%	34,40%
CHINA	93,00%	7,0%
KOREA	93,00%	7,0%
ÍNDIA	65,20%	34,80%
INDONÉSIA	91,00%	9,0%
IRAN	64,30%	35,70%
JAPÃO	93,40%	6,60%
REPÚBLICA DO LAO	72,50%	28,50%
MALÁSIA	93,40%	6,60%
NEPAL	55,20%	44,80%
NOVA ZELANDIA	93,40%	6,60%
PAQUISTÃO	64,30%	35,70%
FEDERAÇÃO RUSSA	99,50%	0,50%
SINGAPURA	94,20%	5,80%
SRILANKA	91,00%	9,0%
TAILÂNDIA	94,00%	6,00%
TIMOR LESTE	93,40%	6,60%
VIETNÃ	93,40%	6,60%

Percentual de alfabetizados e analfabetos em países da Ásia e do Pacífico

Fonte: UNESCO no site <http://portal.unesco.org/education>, dados de 2006 e 2007, acesso em 13.05.2008.

O relatório da *Declaração das Organizações da Sociedade Civil (OSC) da região Ásia-Pacífico*, resultante da reunião estratégica realizada em cinco de outubro de 2008, tendo como referências o número alto de analfabetismo em alguns de seus países como Bangladesh, Nepal, Camboja, entre outros, retoma que a baixa prioridade concedida à EJA significa perder uma poderosa ferramenta que pode permitir às pessoas mitigar os impactos das numerosas crises globais e regionais e participar de forma significativa e efetiva na definição

do curso de um desenvolvimento. Isto poderia garantir-lhes instrumentos para libertar-se da fome e da degradação, dando-lhes mais poder para transformar suas vidas.

Apesar de uma sucessão de mandatos da Declaração Universal de Direitos Humanos em 1949, passando pelo Marco de Ação de Dakar em 2000, definindo metas específicas para melhorar em 50% a alfabetização de pessoas jovens e adultas, 774 milhões de pessoas com mais de 15 anos, não possui sequer as habilidades básicas da alfabetização, o que constitui um primeiro obstáculo para a aprendizagem. A metade dessas pessoas vive no Sul e no Oeste da Ásia, a sub-região onde também encontramos as taxas mais baixas de alfabetização do mundo (59%). Na realidade, mais de três quartos dos analfabetos do mundo vivem em apenas 15 países, cinco dos quais se encontram na Ásia.

Diante disso, o mesmo relatório aponta prioridades como:

1. Assegurar fundos destinados a apoiar os compromissos assumidos, os governos deveriam destinar pelo menos 6% do Orçamento da Educação para a educação de pessoas adultas, do qual a metade (3% do orçamento nacional para a educação) deve ser reservada para os programas de alfabetização de pessoas adultas onde for necessário;
2. Reafirmar a educação de pessoas adultas como parte integral dos programas destinados a combater a pobreza e para conquistar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODMs. 641 milhões de pessoas na Ásia e no Pacífico vivem em extrema pobreza representando mais de 60% das pessoas pobres no mundo. As taxas de analfabetismo são as mais altas entre os países com os maiores graus de pobreza, um aspecto que foi observado mesmo quando se consideram as famílias. A educação e a aprendizagem de pessoas adultas constituem o adesivo que pode unir todos os ODMs para vencer a pobreza e sem o qual nenhum desenvolvimento sustentável é viável. No entanto, os ODMs permanecem em silêncio no que se refere à importância da educação de pessoas adultas. A maioria dos jovens que vivem na pobreza encontra-se no Sul da Ásia.
3. Permitir o empoderamento das mulheres através da educação de pessoas adultas: Dois terços das pessoas analfabetas no mundo são mulheres. A situação não mudou nos últimos 20 anos e permanecerá assim de acordo com as últimas projeções para o ano 2015. As mulheres estão sendo deixadas para trás em todos os aspectos da vida, como indica sua baixa participação nas atividades educativas e de aprendizagem, bem como nos processos de tomada de decisão. Isso impacta especialmente a saúde familiar e reprodutiva, a educação das crianças, os meios de vida e a pobreza.

4. Desenvolver planos e objetivos de alfabetização e educação de pessoas adultas com cálculos exatos dos custos e com plenos recursos. (Declaração das Organizações da Sociedade Civil da região Ásia-Pacífico, disponível em <http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/23>).

EUROPA E AMÉRICA DO NORTE

PAÍSES	ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS
ANDORRA	99,10%	0,90%
ARMÊNIA	98,60%	1,40%
ÁUSTRIA	99,10%	0,90%
BÉLGICA	99,10%	0,90%
BÓSNIA	97,50%	2,50%
BULGÁRIA	97,50%	2,50%
CANADÁ	99,10%	0,90%
CROÁCIA	97,50%	2,50%
DINAMARCA	99,10%	0,90%
FINLÂNDIA	99,10%	0,90%
FRANÇA	99,10%	0,90%
ALEMANHA	99,10%	0,90%
IRLANDA	99,10%	0,90%
ISRAEL	99,10%	0,90%
ITÁLIA	99,10%	0,90%
MÔNACO	99,10%	0,90%
HOLANDA	99,10%	0,90%
NORUEGA	99,10%	0,90%
PORTUGAL	98,60%	1,40%
ESPAÑA	99,10%	0,90%
SUÉCIA	99,10%	0,90%
SUÍÇA	99,10%	0,90%
IUGOSLÁVIA/MACEDÔNIA	97,50%	2,50%
INGLATERRA	99,10%	0,90%
ESTADOS UNIDOS	99,10%	0,90%

Percentual de alfabetizados e analfabetos em países da Europa e América do Norte

Fonte: UNESCO no site <http://portal.unesco.org/education>, dados de 2006 e 2007, acesso em 13.05.2008.

O analfabetismo em países da Europa e da América do Norte é tão pequeno em relação ‘a outras regiões do planeta que não nos parece requerer discussões no âmbito dos questionamentos deste estudo. Há, porém, um destaque que nos parece relevante. Embora os países da Europa e América do Norte tenham níveis baixíssimos de analfabetismo de jovens e adultos, alguns países como o Canadá, com apenas 0,90% de analfabetismo, mantém um Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos, Espace Alpha. Disponível em http://alpha.cdeacf.ca/les_documents/ o Centro Espace Alpha disponibiliza coleções virtuais de alfabetização com materiais pedagógicos, materiais de leitura e materiais de pesquisa além de projetos de EJA desde 1989 até a atualidade.

Anexo II – Situação sócio-econômica dos municípios aos quais pertencem os alfabetizadores pesquisados.

Almeirim/PA – De acordo com dados citados na tese de Pedro Damiano apresentada a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Campus Universitário de Santarém, Faculdade de Educação em 2007, intitulada *A História da educação escolar pública em Almeirim: 1985 – 2000*, a economia de Almeirim é marcada pela atividade agroextrativa, em pequena escala, mediante o uso de tecnologias simples, tendo como principal fonte de trabalho e renda a coleta da castanha-do-pará, batata, cacau nativo, entre outros produtos naturais, ou seja, uma economia simples e que necessita de intermediários para venda. Atualmente há forte presença de capital estrangeiro nas atividades agroextrativas, especialmente na exploração da madeira e minério e instalação de grandes projetos no município e áreas vizinhas, como o Projeto Jarí. Mesmo assim, os empregos são oferecidos para mão de obra mais qualificada o que impede a grande maioria da população do município aproveitar-se desta economia.

Branquinha/AL – As principais atividades econômicas de Branquinha estão ligadas ao comércio, agropecuária e artesanato utilizando especialmente folhas de bananeira. Atualmente conta com 30 empresas com CNPJ, atuantes desde 1998, ocupando 217 pessoas (1,92% da população local). Na área de pecuária, conta com rebanhos de bovinos, suínos, eqüinos, bufalinos, asininos, muares, ovinos, caprinos e aves. Apesar de grande produção esses rebanhos são de propriedade de grandes fazendeiros do local ou capital do estado e os empregos oferecidos são ligados aos cuidados com os animais. Na área agrícola o município conta com muita banana – 23 hectares de produção além de laranja, manga, batata doce, feijão, mandioca e milho. Branquinha também tem uma grande produção de cana de açúcar que mantém usinas e subempregos no plantio e coleta da cana (conhecidos como bóias-frias) que ganham aproximadamente um salário médio mensal de R\$ 119,04. A bolsa/salário de R\$ 200,00 para trabalhar apenas três dias a noite é, pelo visto acima, um desencadeador de busca do trabalho em projetos como o PAS. Fonte: www.tce.al.gov.br, acesso em 20 de agosto de 2009.

Joaquim Gomes/AL – Joaquim Gomes tem sua economia baseada na agroindústria e no turismo devido ao número de festividades que o município oferece. No primeiro dia do ano, a população se encontra no Baile da Confraternização; em seguida, vem a festa do padroeiro, São Sebastião (20/01); o carnaval é tradicional (em fevereiro); em maio, é a vez da Festa do

Trabalhador (1/05); em junho, as festas juninas; em agosto a festa da emancipação política (25/08); Independência do Brasil (7/09); Festa da Criança (12/10); Proclamação da República (15/11) e as festas natalinas (25/12). Todas essas festividades oportunizam trabalhos esporádicos, porém pagos e o comércio e hotelaria se beneficiam das festas. A agroindústria é basicamente açucareira e alcooleira e, a exemplo de Branquinha, tem usinas que oferecem empregos a mão de obra qualificada e também aos menos qualificados nos trabalhos de plantio e coleta da cana e manipulação de sua transformação em açúcar e álcool em máquinas específicas. Fonte: www.tce.al.gov.br, acesso em 20 de agosto de 2009.

Porto de Pedras/AL – O município está localizado entre o mar e uma encosta de pedras que dá para o Rio Manguaba. Até meados da década de 60 era roteiro de viagem para Recife. Possuía estaleiros e sua importância para a navegação marítima é tão grande, que a Marinha instalou no lugar um farol, para orientação de navios. A economia baseia-se no turismo visto que o local é conhecido como berço do peixe-boi no Brasil, na lavoura – também a de cana de açúcar, no artesanato e na pesca. Muitos alfabetizadores de Porto de Pedras são pescadores ou artesãos além de educadores. Fonte: www.tce.al.gov.br, acesso em 20 de agosto de 2009.

Tefé-AM – Conforme artigo de Santiago e outros A EXTENSÃO RURAL NA AGRICULTURA FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE TEFÉ- AMAZONAS (2007), Tefé está localizada na microrregião do Médio Solimões, a 672 km por via fluvial da capital do Estado. A sede municipal está a 47 metros acima do nível do mar. A economia baseia-se na agricultura principalmente no cultivo de mandioca (para o fabrico de farinha), o abacaxi, arroz, cana-de-açúcar, feijão, juta, malva, melancia e milho. Entre culturas permanentes estão o abacate, cacau, coco, laranja, limão e manga. A atividade criatória é predominantemente, especialmente gado, suíno e abelhas. Tefé é o principal pólo pesqueiro do Médio Solimões, inclusive, vale ressaltar que a pesca, ao lado do setor de comércio e serviços, representa uma das principais atividades geradoras de ocupação e renda neste município. A avicultura é representativa com empreendimentos de cunho empresarial na criação de galinhas e patos. A produção extrativista florestal se destaca na constituição econômica local e está centrada na coleta de madeira, borracha, goma não elástica, castanha-da-amazônia, óleo de copaíba e açaí. Embora haja uma diversidade de atividades no município de Tefé, parte dos alfabetizadores pesquisados é de comunidades ribeirinhas onde as chances de ocupação são menores. Existem dificuldades de locomoção até Tefé e por isso os alfabetizadores moram nas comunidades.

Tomar do Geru/SE - Da economia local, a população de Tomar do Geru sobrevive da lavoura (laranja) e da produção de britas. Também do artesanato, pois a comunidade fabrica tecidos produzidos em máquina de tear e diversos bordados. Além dessas ocupações o município não tem como oferecer muitas outras oportunidades de trabalho visto que sofre da seca ao longo dos últimos anos dificultando a agricultura e a produção de animais. Fonte: <http://www.correiodesergipe.com/lernoticia.php?noticia=13160>, acesso em 20/08/2009.

ANEXO III - Projetos de Formação em Projetos Políticos Pedagógicos - Os dados conservados dos PPPs enviados pelas IES são os de conteúdo das formações dos alfabetizadores.

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Conteúdo Capacitação Inicial	Procedimento Didático	Horas
Projeto didático Planejamento de ensino Rotina semanal / Roteiro de aula	Aula expositiva dialogada, leitura de textos, vídeos e oficinas. As atividades serão em grupos e individualmente.	12:00
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: fundamentos teóricos e práticos do ensino da matemática na educação de jovens e adultos; sistema de numeração decimal; medidas; volume; valor posicional dos números; introdução a geometria.	Aula expositiva dialogada; oficinas pedagógicas com materiais recicláveis, fita métrica, dinheiro chinês. Confecção de dominós, baralhos, figuras geométricas e maquetes. Recursos pedagógicos QVL, cartaz de prega, ábaco	12:00
LÍNGUA PORTUGUESA: A aprendizagem como processo de apropriação da escrita; o sistema alfabético; construção de palavras estáveis; oralidade como via para transmissão e perpetuação da cultura popular; da oralidade para a escrita; escrita de palavras e de textos de memória; análise fonológica; composição e decomposição de palavras; estratégias de leitura; usos e funções sociais da escrita; segmentação na escrita.	Aula dialogada, leituras compartilhadas, confecções de materiais didáticos (fichas, jogos de palavras, bingos, etc.); ditado interativo; micro-aulas (alfabetizadores); atividades de recorte e colagem. No final todos os alfabetizadores deverão construir o plano semanal de atividades interdisciplinar com foco na temática trabalhada na aula sobre projeto didático: "educação ambiental" - que será transversalizada nas diferentes áreas do conhecimento.	16:00
Filosofia da Educação e a contribuição de Paulo Freire na formação do/a educador/a de EJA.	Discussão a partir de um texto conceitual: O diálogo filosófico na Educação de Jovens e Adultos; dinâmica; Vídeo com Paulo Freire (Coleção Ética e Cidadania / MEC); Oficina Pedagógica utilizando "O baralho filosófico"	06:00

Conteúdos a serem desenvolvidos nas capacitações continuadas – UFPB

Uma vez que abraçamos a pedagogia e a filosofia freireana como base teórica na nossa prática educativa, torna-se um equívoco metodológico e uma contradição teórica decidir quais conteúdos trabalharemos nas formações continuadas sem conhecermos a realidade de cada município. Nossa proposta é trabalhar "com" e não "para". Assim, respeitaremos o capital cultural de alfabetizadores e alfabetizandos, condição fundamental para uma ação educativa de sucesso. Portanto, cada etapa de formação continuada deverá ser discutida junto aos alfabetizadores, após observar in loco as dificuldades dos alfabetizandos durante visitas às salas de aula. Caso haja condição, outras ações de mobilização poderão ser desenvolvidas com a parceria da UFPB.

Critérios utilizados no processo de seleção dos alfabetizadores - UFPB

A seleção se dá através de prova escrita e entrevista conforme edital público, e respeitando as determinações da ALFASOL contidas no ROTEIRO enviado as IES.

Resultados esperados ao longo e ao final da formação dos alfabetizadores - UFPB

Esperamos contribuir na formação técnico-pedagógica e no compromisso político dos alfabetizadores na EJA do seu município. Esses alfabetizadores poderão adquirir as condições para competir em concursos públicos a partir dos conhecimentos adquiridos no trabalho junto a UFPB, para isso, apostamos na formação continuada que além de ser um momento para trabalharmos as dificuldades diagnosticadas a cada visita, também será um momento de pensar no crescimento pessoal dos alfabetizadores.

Avaliação de aprendizagem dos alfabetizadores - UFPB

Ao longo dos 10 anos em que a UFPB, em parceria com o PAS, trabalhou em diversos municípios dos Estados da Paraíba, Espírito Santo e Goiás, apresentaram-se resultados animadores no sentido da promoção da capacitação de alfabetizadores que haviam parado de estudar, estes sentem-se estimulados a continuarem seus estudos em nível médio e/ou superior e ainda a aprovação de alguns alfabetizadores nos concursos públicos em seus municípios de origem. . Outras ações dos alfabetizadores têm contribuído para o desenvolvimento sócio-cultural dos municípios atendidos, através de diversas atividades, entre elas: - criação de bibliotecas; - criação de salas de leitura; - criação e/ou reativação de associação de moradores; - formação de grupos permanentes de estudo com alfabetizadores e outros membros da comunidade; - resgate da história local de alguns municípios; - atividades de resgate artístico-culturais; - festas folclóricas locais/regionais; - Horta comunitária. A formação continuada e em serviço dos alfabetizadores, ocorrerá durante as 3 visitas de acompanhamento e avaliação, onde serão realizadas sessões de estudo em grupo de trabalho, oficinas e relatos de experiências, avaliação e acompanhamento dos conteúdos programáticos. Nesse processo de formação continuada ocorrerá o aprofundamento teórico-metodológico obtido durante a capacitação inicial. Dessa forma acreditamos estar contribuindo significativamente na qualidade da EJA municipal uma vez que muitos dos alfabetizadores têm conquistado espaço para atuação na rede, e, dessa forma colaborando na qualidade da EJA, além de evidenciar os esforços da UFPB e da ALFASOL como agências de formação e fomentação comprometidas com o social.

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Capacitação Inicial – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

Atividade	Conteúdo	Procedimento Didático	Horas
1	Linguagem oral; Leitura e escrita; Preconceito Linguístico. Uso de função sociais da linguagem oral e escrita e os diferentes tipos de textos.	Estudo de textos e debates	08:00
2	A identidade, a cidadania e a formação da consciência do papel de cada um na formação e na construção histórica do espaço no qual esta inserida. Alfabetização científica.	Estudo de textos, debates e aplicação dos conceitos em situações problemas propostas.	24:00
3	A importância e a função social do conhecimento matemático no processo de alfabetização, como um meio capaz de visualizar a resolução dos problemas, a leitura e interpretação da realidade no mundo do trabalho. Alfabetização matemática.	Estudos de textos, debates e resolução de problemas	08:00
Carga Horária Total			40:00

Conteúdos a serem desenvolvidos nas capacitações continuadas – UFRPE

Considerando que os conteúdos a serem trabalhados na Educação de Jovens e Adultos devem ser pautados na experiência no cotidiano e na realidade concreta dos educandos envolvidos no processo, buscou-se selecionar conteúdos significativos à demanda, uma vez que a mesma é constituída de pessoas já inseridas no mundo do trabalho com vivências e experiências construídas ao longo de suas experiências. Os conteúdos abaixo explicitados foram selecionados a luz do PAS e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do EJA e de acordo com as áreas de ensino que compõe o currículo obrigatório dessa modalidade de ensino. Leitura e escrita não devem ser vista apenas como um reconhecimento de símbolos gráficos, mas como um ato pessoal, como um instrumento de inserção no mundo como cidadão que é influenciado pelo contexto e que influencia o mesmo. A formação dos alfabetizadores enfatizará enquanto áreas de conhecimento a linguagem portuguesa e matemática como meio para compreensão da realidade, sem perder de vista as áreas de História, Geografia e Ciências, todos mediados pela valorização cultural.

Resultados esperados ao longo e ao final da formação dos alfabetizadores – UFRPE

Para que a proposta em questão seja realizada, se faz necessário sensibilizar os professores-alfabetizadores, para um ato de alfabetizar que ultrapassa o simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais, imprimindo novas relações, conhecimentos, formas de linguagem e bens culturais. Os alunos precisam ser envolvidos em situações concretas de produção de significados, seja na leitura ou na produção de textos. Apesar de reconhecermos a necessidade de organizar situações de aprendizagem e apropriação dos gêneros textuais como eixo central do ensino, concebemos que o domínio do funcionamento do sistema alfabético, que possibilita ao aluno um engajamento autônomo nos eventos sociais mediados pela escrita, precisa ser colocado também como objetivo didático. Deve-se então despertar nos alfabetizadores a consciência de que a cidadania do outro depende de cada um de nós e que o analfabeto ainda é um obstáculo que precisa ser superado para que muitos brasileiros possam se libertar desse estigma e alcançar de forma digna sua cidadania a qual é um direito de todos. Desenvolver procedimentos que permitam aos educadores acreditar na capacidade dos educandos de superar o analfabetismo no qual estão inseridos e ingressarem no mundo letrado. Oportunizar aos educandos e educadores envolvidas no Programa Alfabetização Solidária, o conhecimento e a compreensão das diversas linguagens existentes em seu contexto (sejam elas escritas, visuais ou artísticas e ainda científicas), enfatizando seu valor na expressão de sentimentos e

pensamentos, bem como sua importância para a construção de uma reflexão crítica na sua relação com o mundo e no exercício de sua cidadania. É preciso então que diversas práticas sociais características das sociedades letradas sejam recuperadas e a partir delas sejam selecionados textos e imagens adequados para alfabetizar. Tanto as situações de interação social já familiares ao aluno quanto as que ele ainda não tem acesso devem servir de referência para escolha dos recursos didáticos.

Universidade Federal do Piauí

Capacitação Inicial – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Atividade	Conteúdo	Procedimento Didático	Horas
1	Fundamentos teóricos: Diversidade Cultural e Identidade étnica e social	Aulas Expositivas Projeção de Vídeo	06:00
2	A Língua, suas principais modalidades, funções e seus diversos usos	Aulas Expositivas Projeção de Vídeo e Dados	12:00
3	Conceitos básicos e as principais operações matemáticas	Aulas Expositivas	04:00
4	O que é Educação, e suas diversas propostas	Aulas Expositivas Apresentação de slides	08:00
5	O que é Alfabetização, para que alfabetizar e como alfabetizar	Aulas Expositivas Projeção de vídeo e dados	16:00
6	Oficina de leitura e de produção de textos, orais e escritos; Oficina de Matemática; Oficina de Prática de Ensino	Aulas Expositivas Exercícios de Leitura e Produção de Textos Seminários de Depoimentos (socialização de experiências);	10:00
7	Direitos e Deveres do Cidadão; Ética e Educação	Palestras	04:00
Carga Horária Total			60:00

Conteúdos a serem desenvolvidos nas capacitações continuadas – UFPI

Matemática – 08 h/a

Fundamentos de Matemática; A escrita dos números; As operações aritméticas fundamentais; Lógica Matemática no cotidiano; Geometria na vida cotidiana Sistemas de medidas

Antropologia – 08 h/a

Identidade Étnica e Sociocultural; Reconstituição da história local.

Linguística – 08 h/a

A Língua, suas principais modalidades, funções e seus diversos usos; Comunidade, Linguagem, Comunicação; Oralidade/Letramento Escrita/Leitura;

Alfabetização – 08 h/a Educação 08 h/a

Proposta pedagógica da UFPI - reforço; Alfabetização a partir do texto;

Produção de textos orais; Discussão de dificuldades e encaminhamento de soluções.

Confecção de Material Didático Planejamento de Ensino.

Avaliação Temas Transversais – 08 h/a

Educação Ambiental, Ecodesenvolvimento, Ética, Orientação Sexual (DST).

Seminário sobre temas relacionados às atividades dos alfabetizadores - 08 h/a.

Resultados esperados ao longo e ao final da formação dos alfabetizadores - UFPI

1. vivenciar atividades de leitura e de escrita, compreendendo-as como meio fundamental na construção social da história da comunidade e da vida social;
2. compreender o significado social das atividades de leitura e de escrita, para a comunidade e para o alfabetizando, através dos seus diversos usos;
3. realizar uma leitura do mundo a fim de poder conscientizar toda a comunidade, através do uso de todos os meios de comunicação presentes no cotidiano do grupo social como forma de envolver o maior número possível de pessoas no processo de alfabetização;
4. facilitar o ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, especialmente, da aritmética básica e sua operacionalização por escrito.

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Proposta de formação inicial e continuada do alfabetizador de EJA - UNESP

São valorizadas as práticas de ensinar, construídas através da reflexão crítica e da valorização do trabalho coletivo, com perspectivas nos processos formativos dos professores de EJA. Apontar e destacar através de conteúdos programáticos, leituras e dinâmicas de grupo a atividade do professor com função social específica e especializada, cujas peculiaridades situam o mesmo como sujeito social que promove interações culturais, sociais e de saberes, tomando como referência a cotidianidade da escola e, mais precisamente, da sala de aula. Apesar do entendimento que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a atuação, essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional, espaço no qual o professor vivencia e partilha questões da prática docente conjugadas com questões de sua vida como pessoa e da vida pessoal dos alunos.

Objetivos e metas a serem alcançados na formação inicial e continuada dos alfabetizadores – Impactos na práxis educativa. -UNESP

Há vários objetivos que pretendemos sempre alcançar na capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos. Um deles é levá-los 'a compreensão e reflexão sobre seu papel no contexto da educação de adultos brasileira, em especial no tocante 'a questão analfabetismo. Outro é perseverar nas questões do conceito letramento que indica a conquista dos conhecimentos como referência de uso na vida pessoal e na vida social de cada aluno. Que o professor/alfabetizador possa ser o eixo onde se centralizam as questões do cotidiano dos alunos e que se possa através da sala de aula ou outros encontros, discutir e desvelar melhores situações para os alunos, para o local, para o país.

Conteúdos a serem trabalhados nas formações - UNESP

O que é o Programa Alfabetização Solidária. Criação, objetivos e forma de trabalho.

Paulo Freire, Analfabetismo no Brasil e nas regiões específicas de atuação.

Como conhecer os alunos de EJA e possibilidades de sua diversidade.

Importância do conhecimento para todos.

Letramento

Numeramento

Ciências da Natureza.

Psicologia das Habilidades Sociais – de Zilda Del Prette

Teoria das Inteligências Múltiplas – Howard Gardner

Desenvolvimento psicomotor do ser humano. – Uso das mãos dos mais idosos.

Propostas metodológicas para a educação de jovens e adultos em sala de aula.

Aproveitamento de aspectos sócio culturais locais para os conteúdos de escrita e leitura.

Possibilidades a serem trabalhadas com os alunos mais jovens para a continuidade e terminalidade dos estudos.

Metodologias que poderão ser usadas nos cursos de formação. - UNESP

Exposição dialogada dos conteúdos teóricos.

Apresentação de vídeos com exemplos de habilidades sociais que podem melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Dinâmicas e exercícios para serem feitos pelos alfabetizadores quanto a cada um dos conteúdos ministrados.

Dinâmicas de Grupo para interação e bem estar de todos.

Exercícios corporais de alongamento e de relaxamento no início e fim das aulas.

Registro diário sobre aquilo que foi visto durante o dia no conteúdo discutido. Se for texto escrito poderá servir ao professor coordenador da formação para observar o que ficou enquanto aprendizagem significativa para cada um dos alfabetizadores, o que é preciso melhorar ou reforçar, o que é preciso retomar.

Em geral, esses textos servem também para correções de palavras que os alfabetizadores escrevem de forma errada no dia posterior ao registro. Este registro diário pode corresponder a uma atividade de língua escrita e também como avaliação do andamento do processo de formação. O coordenador local deverá também executar tal tarefa de forma que fique também claro para o professor formador se os conhecimentos estão sendo construídos e aproveitados.

ANEXO IV – REVISTAS, PERIÓDICOS, ARTIGOS SOBRE EJA NO BRASIL

O Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, indica haver 360 periódicos sobre EJA sendo as revistas brasileiras mais recentes:

- *REVEJ@*: Revista constituída em 2005 na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.
- *CEREJA*: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Revista eletrônica da Comunidade Alfabetização Solidária com edição anual desde 2000.
- *RAAAB*: Rede de apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. Objetiva a construção e disseminação de um conceito ampliado de educação de jovens e adultos, que considera os usos da leitura e escrita na sociedade da informação, a educação para a cidadania, a diversidade cultural e os diferentes espaços e tempos de aprendizagem. Promove intercâmbio e sistematização de experiências, subsidia a formação de educadores e busca influir nas políticas públicas da educação de jovens e adultos.
- *MARINGÁ ENSINA*: Revista da Secretaria Municipal de Educação de Maringá. Iniciou em fevereiro de 2006 como veículos de comunicação de temas educacionais voltados ao docente em busca da melhoria do processo educacional e da valorização dos profissionais da educação.
- *FÊNIX - REVISTA PERNAMBUCANA DE EDUCAÇÃO POPULAR E DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS*. Lançada em Julho de 2002, é um espaço plural no campo acadêmico e prático através das diferentes seções para incentivar o debate aprofundado nestas áreas de pesquisa, no ensino e na prática pedagógica.
- *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*, do INEP, criada em 1944.
- *EM ABERTO*, do INEP, criada em 1981.
- *EDUCAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA*: A revista é uma publicação do Departamento de Educação - Instituto de Biociências - UNESP/Campus de Rio Claro, criada como um instrumento para o diálogo e discussão entre professores, pesquisadores, especialistas em educação e alunos. Enquanto veículo de difusão científica e cultural tem por objetivo divulgar trabalhos e experiências que contribuam para o conhecimento teórico e prático em educação.
- *ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: Revista de Educação de Jovens e Adultos*: Revista do INEP.

Encontramos também revistas e periódicos com assuntos de Educação em geral que trazem artigos e depoimentos sobre a EJA brasileira, como: *Revista da Faculdade de Educação - RFAED- MT*; *Revista Nova escola*; *Com Texto*: revista de produção acadêmica da faculdade de Olinda/PE; *Educação em Foco - UEMG*; *Educação - PUC-RS*; *Revista de Educação PUC Campinas*; *Instrumento*: Revista de estudos e pesquisa em educação; *Revista do curso de Pedagogia de Presidente Prudente - UNESP*; *Revista Educação em Movimento*; *Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*; *Educação e Filosofia*; *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da UESP*; *Presença Pedagógica - Belo Horizonte*; *Consciência - Paraná*; *Revista de ciências da educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Revista de Alfabetização Solidária*; *São Paulo em Perspectiva*; *Pátio: Revista pedagógica e Universa - Revista de Educação da Universidade de Brasília*.

ANEXO V – Autorizações escritas das IES que aceitaram publicação de parte do seu Projeto Político Pedagógico.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, *ANTONIO MACIEL CORREIA*, RG *1.622.234 PE*, abaixo qualificado
Gestor da UFRPE (a), DECLARO para fins de participação em pesquisa, na
condição de _____, que
fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO DE
PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM ESTUDO CRÍTICO
DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**, desenvolvido pelo(a) aluno(a),
KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO, da **Universidade Estadual Paulista -
UNESP**, quanto aos seguintes aspectos:

O projeto acima foi aprovado para pesquisa em Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, tendo início em fevereiro de 2006. Os objetivos da pesquisa centram-se na preocupação desta educadora que atua como Coordenadora Pedagógica e Coordenadora Setorial do Programa AlfaSol desde 2000, com a formação de nossos educadores que são os formadores de nossos alunos. Tais objetivos tentarão ser alcançados através de estratégias de pesquisa como questionários com sessenta alfabetizadores dos municípios nos quais a UNESP já atuou – dentre os quais vinte foram entrevistados pessoalmente por esta pesquisadora. Outra estratégia é analisar os diferentes programas de formação que as universidades brasileiras propõe para capacitação inicial de nossos alfabetizadores bem como os eixos temáticos das capacitações continuadas. Foram também já pesquisada a história da Educação de Jovens e Adultos de 3 municípios (Almeirim-PA, Porto de Pedras-AL e Ilha das Flores-SE), cujos alfabetizadores responderam questionários. Todos estes instrumentos serão analisados e o que desejo ainda ter como instrumento de análise é o Programa Político Pedagógico de 3 Universidades parceiras da AlfaSol, de forma que possa também usar esses dados como parâmetro de análise (além do da UNESP). O questionário realizado com os alfabetizadores encontra-se anexo a este documento.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente desta pesquisa.

São Paulo, 29 de maio de 2008.

Beir Caip

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, *Bernardina S. Carnealho*, RG *567382*, abaixo qualificado

(a), DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de _____, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM ESTUDO CRÍTICO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**, desenvolvido pelo(a) aluno(a), **KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO**, da **Universidade Estadual Paulista - UNESP**, quanto aos seguintes aspectos:

O projeto acima foi aprovado para pesquisa em Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, tendo início em fevereiro de 2006. Os objetivos da pesquisa centram-se na preocupação desta educadora que atua como Coordenadora Pedagógica e Coordenadora Setorial do Programa AlfaSol desde 2000, com a formação de nossos educadores que são os formadores de nossos alunos. Tais objetivos tentarão ser alcançados através de estratégias de pesquisa como questionários com sessenta alfabetizadores dos municípios nos quais a UNESP já atuou – dentre os quais vinte foram entrevistados pessoalmente por esta pesquisadora. Outra estratégia é analisar os diferentes programas de formação que as universidades brasileiras propõe para capacitação inicial de nossos alfabetizadores bem como os eixos temáticos das capacitações continuadas. Foram também já pesquisada a história da Educação de Jovens e Adultos de 3 municípios (Almeirim-PA, Porto de Pedras-AL e Ilha das Flores-SE), cujos alfabetizadores responderam questionários. Todos estes instrumentos serão analisados e o que desejo ainda ter como instrumento de análise é o Programa Político Pedagógico de 3 Universidades parceiras da AlfaSol, de forma que possa também usar esses dados como parâmetro de análise (além do da UNESP). O questionário realizado com os alfabetizadores encontra-se anexo a este documento.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente desta pesquisa.

São Paulo, 28 de maio de 2008

Bernardina Siqueira de Carvalho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, *Patárcia de Sena Siqueira Mendes* ^{*de Corte*} RG 121.866, abaixo qualificado
condemador pedagógico do Alfa Sol - UFPA (a), DECLARO para fins de participação em pesquisa, na
condição de _____, que

fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM ESTUDO CRÍTICO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**, desenvolvido pelo(a) aluno(a), **KÁTIA REGINA ROSEIRO COUTINHO**, da **Universidade Estadual Paulista - UNESP**, quanto aos seguintes aspectos:

O projeto acima foi aprovado para pesquisa em Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, tendo início em fevereiro de 2006. Os objetivos da pesquisa centram-se na preocupação desta educadora que atua como Coordenadora Pedagógica e Coordenadora Setorial do Programa AlfaSol desde 2000, com a formação de nossos educadores que são os formadores de nossos alunos. Tais objetivos tentarão ser alcançados através de estratégias de pesquisa como questionários com sessenta alfabetizadores dos municípios nos quais a UNESP já atuou – dentre os quais vinte foram entrevistados pessoalmente por esta pesquisadora. Outra estratégia é analisar os diferentes programas de formação que as universidades brasileiras propõe para capacitação inicial de nossos alfabetizadores bem como os eixos temáticos das capacitações continuadas. Foram também já pesquisada a história da Educação de Jovens e Adultos de 3 municípios (Almeirim-PA, Porto de Pedras-AL e Ilha das Flores-SE), cujos alfabetizadores responderam questionários. Todos estes instrumentos serão analisados e o que desejo ainda ter como instrumento de análise é o Programa Político Pedagógico de 3 Universidades parceiras da AlfaSol, de forma que possa também usar esses dados como parâmetro de análise (além do da UNESP). O questionário realizado com os alfabetizadores encontra-se anexo a este documento.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente desta pesquisa.

São Paulo, 27 de maio de 2008.

Luiz Costa