

Luciene Freitas Moura da Costa

**UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A
COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, Abril de 2018

Luciene Freitas Moura da Costa

**UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A
COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE**

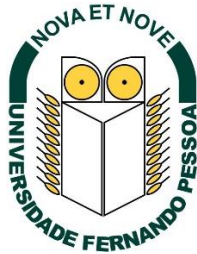


UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, Abril de 2018

Luciene Freitas Moura da Costa

**UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A
COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Assinatura: _____

Trabalho de projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, realizado sob a orientação do Professora Doutora Tereza Ventura.

PORTO, Abril de 2018

Resumo

O presente trabalho de projeto tem o propósito social de relevar a importância da apropriação da leitura e da escrita na vida das pessoas, pois possibilita a integração e interação das mesmas na sociedade. Na tentativa de perceber o impacto que a leitura e a escrita teve na vida das alunas egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi realizado esse estudo de investigação. A presente pesquisa teve como objetivo geral averiguar como a apropriação social da leitura e da escrita tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos jovens e adultos e como objetivos específicos mapear as percepções dos egressos do curso de Jovens e Adultos em relação às mudanças provocadas na sua vida após a participação no referido Programa; analisar a relação entre as metas do Programa e as manifestações linguísticas e sociais dos alfabetizados sobre seu processo de alfabetização. Para tanto, o estudo foi embasado nos pressupostos de uma pesquisa de cariz predominantemente qualitativo, que abarca os estudos de caráter exploratório, que encontra raízes nos estudos “qualitativos” atendendo a natureza e a dinâmica da pesquisa e do seu pesquisador. Esta proposição de investigação direta no lócus, delineada pela análise documental e da pesquisa de campo possibilitou a realização de observações e registros de forma progressiva, o contato direto com os sujeitos e com o espaço físico do Curso bem como a consumação de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos entrevistados foram alfabetizadores e alfabetizandos do Curso de Educação de Jovens e Adulto. Para respaldar essa pesquisa usou-se como referência teóricos que realizam trabalho e estudo sobre o assunto aqui abordado, como: Freire, Soares, Pinto, Gadotti, Tfouni, Ribeiro e outros que trazem uma importante contribuição para a realização dessa pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This dissertation has the social purpose to present the relevance of the appropriation of reading and writing and its extreme relevance in people's lives, since it enables their integration and interaction in society. Attempting to perceive the impact that reading and writing had on the lives of the young women graduating from Adult and Young Adult Education (EJA) program, this study was carried out. The present research had as general objective to investigate how the social appropriation of reading and writing has contributed to the improvement in the quality of life of young people and adults, and as specific objectives to map the perceptions of the graduates of the course of Youth and Adults in relation to the changes provoked in their life after participating in the said Program; to analyze the relationship between the goals of the Program and the linguistic and social manifestations of the literate ones about their literacy process. To this end, the study was based on the assumptions of a predominantly qualitative research, which encompasses the exploratory studies that find roots in the "qualitative" studies, taking into account the nature and dynamics of the research and its researcher. This proposition of direct research in the locus, delineated by the documentary analysis and the field research made it possible to make observations and records in a progressive way, the direct contact with the subjects and with the physical space of the Course as well as the consummation of semi-structured interviews. The subjects interviewed were literate and literate in the Youth and Adult Education Course. To support this research, reference was made to theorists who carry out work and studies on the subject discussed here, such as: Freire, Soares, Pinto, Gadotti, Tfouni and others that make an important contribution to this research.

Keywords:Literacy. Reading. Writing. Youth and Adult Education.

Dedicatória

Aos meus pais Francisco e Abelina (in memoriam), que mais do que me proporcionar uma boa infância e vida acadêmica, formaram os fundamentos do meu caráter. Por essa razão, dedico a vocês minha imensa gratidão.

Ao meu marido Solon (in memoriam). Hoje a saudade me faz mais uma visita, mas não vem acompanhada da tristeza como protagonista. Com o coração mais confortado dedico esta dissertação aos bons momentos que compartilhamos, as inúmeras vezes que você me enxergou melhor que eu mesmo e como sua confiança foi capaz de transformar minha vida. Saudades Eternas.

Aos meus filhos, Danilo, Diego, Solon e Antonio Carlos pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de Amor. A Danilo e Antonio Carlos por me ajudar muitas vezes a achar soluções tecnológicas quando elas pareciam não aparecer. Antonio você é a pessoa que compartilhou comigo os momentos de tristezas e alegrias. Amo vocês.

Aos meus netos, legado de amor transmitido por sua geração. Que Deus os abençoe e sejam todos sábios e felizes. Sábios para reconhecer que a felicidade está dentro de cada um de nós. Para que ela seja completa, basta que nos dediquemos corretamente à missão que estabelecemos para nossas vidas e, com simplicidade, nos entreguemos ao amor de quem nos ama.

Agradecimentos

• *A Deus, que deve ser o grande responsável não apenas por eu ter conseguido realizar esse meu objetivo, mas, principalmente, por eu ter tido a coragem de ir buscá-lo, a trilhar um caminho novo e desconhecido que só me tem dado alegrias e realizações.*

• *À Professora Doutora Tereza Ventura, minha orientadora com total admiração, gratidão e respeito, pela orientação científica competente e de forma tão simpática.*

• *O Danilo Freitas da Costa revisor e aos gráficos, que contribuiu para melhorar a qualidade dessa pesquisa.*

• *O António Carlos a paciência e o carinho nos momentos difíceis.*

• *À Nadja Maria Lima Maciel companheira de muitas lutas, que acompanhou de perto esta conquista, pelo carinho, pela confiança e amizade em todos os momentos.*

• *As amigas Estela e Ana com quem tive oportunidade de conviver, sempre dispostas a ajudar na minha adaptação ao país. Obrigada por fazerem parte desta caminhada.*

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA.....	7
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	7
1.1 Programa Brasil Alfabetizado	17
1.2 O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA).....	21
1.3 Um olhar singular na EJA – ANDRAGOGIA	25
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS	28
2.1 O “método” Paulo Freire- Alfabetizar para além das cartilhas	28
CAPÍTULO III - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	33
3.1 A importância do letramento	35
3.2 Um breve histórico do percurso do professor.....	38
3.3 Formação do professor alfabetizador e sua importância no processo de alfabetização .	46
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	50
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	50
4.1 Caminhos da Pesquisa.	50
4.2 A abordagem metodológica.....	51

4.3 Tipo de Pesquisa.....	51	
4.4 O Local e os Sujeitos.....	53	
4.5 Os Procedimentos Metodológicos.....	55	
CAPÍTULO V - ANÁLISE DE CONTEÚDO, EXTRAÇÃO DOS DADOS E		
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		58
5.1 Perfil dos Professores Alfabetizadores.....	59	
5.2 Identidade do Professor Alfabetizador.....	59	
5.3 Percepções sobre os Alfabetizadores de EJA.....	63	
5.4 Percepções dos Alfabetizandos.....	70	
5.4.1 Sentidos da Alfabetização.....	70	
5.4.2 Histórias de Vida e Relação com a Leitura e Escrita.....	73	
5.4.3 Alfabetização como Processo de Mudança.....	75	
5.5 Linhas de intervenção.....	77	
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		81
BIBLIOGRAFIA.....		84
ANEXO.....		89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Causas que o levaram a ser Professor Alfabetizador	60
Gráfico 2. Como se sente na carreira de Professor Alfabetizador.....	61
Gráfico 3. Principais dificuldades na carreira de alfabetizador	62
Gráfico 4. Opinião dos alfabetizadores em relação ao processo de alfabetização	64
Gráfico 5. Como você avalia a sua postura como professor de EJA?	65
Gráfico 6. O que mudaria na sua prática pedagógica como professor de EJA.....	66
Gráfico 9. Capacidade e articulação com o processo de alfabetização	68
Gráfico 10. Reflexão crítica sobre Alfabetização em sala de aula	68
Gráfico 7. Envolvimento com a comunidade	68
Gráfico 8. Conhecimento sobre os direitos e deveres dos Alfabetizandos.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos colaboradores	53
Tabela 2. Perfil dos alfabetizadores.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adultos

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CONJUVEL – Conselho Nacional de Juventude

CONDEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Programa de Educação para Jovens e Adultos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

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

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Económica Aplicada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPM – Instituto Paulo Motenegro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PPAlfa – Plano Plurianual de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SCIENCE – Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEC/BA - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TOPA - Todos pela Alfabetização

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

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças

INTRODUÇÃO

O analfabetismo no Brasil ainda é um grave problema que assola a população, com incidência nas camadas de baixo poder aquisitivo. Há décadas essa é uma temática bastante discutida, porém as ações referentes a tal problema não contemplaram os objetivos de erradicação do analfabetismo. Muitas foram e são as campanhas e os programas governamentais ou não governamentais que buscaram amenizar o alto índice de pessoas analfabetas no país. Contudo, sabe-se que nem sempre as ações para a alfabetização promovem a inserção e integração dessas pessoas no universo da cultura da leitura e da escrita.

A ausência ou o pouco domínio da leitura e da escrita é um entrave para a emancipação e inclusão dos sujeitos analfabetos. Em consequência dessa realidade, o analfabeto fica à margem da sociedade, com suas várias possibilidades de desenvolvimento reduzidas, sendo limitada sua participação nas práticas sociais, inclusive tornando-se muitas vezes dependente de outros, reprimindo seus desejos e suas ações. Nesse contingente, destaca-se a presença da mulher, pois esta ainda é vítima de preconceitos e discriminações que perduram diante da sua condição feminina. No entanto, é relevante enfatizar que o sistema educacional do Brasil já promove a igualdade de acesso a educação independente qual seja o sexo.

Na contemporaneidade, torna-se limitado pensar a alfabetização como simples codificação e decodificação de letras, pautado em uma mecanização de códigos. Com as exigências atuais da sociedade no que se refere à participação do indivíduo nas práticas sociais, o processo de alfabetização aponta para a alfabetização de jovens e adultos, o envolvimento do educando com a escrita e a leitura que está para além de saber escrever o nome e memorizar as letras do alfabeto. A alfabetização deve estar a serviço das necessidades do alfabetizando, para que ele possa ter uma participação efetiva no meio em que vive. Dessa forma, segundo Soares, “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos, crianças e adultos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais da leitura e da escrita”. (Soares, 2000, p. 58).

Sendo assim, as atuais discussões no âmbito da educação de jovens e adultos no que tange à apropriação social da leitura e da escrita faz-se pertinente, visto que se espera

que a partir de uma alfabetização conscientizada o indivíduo possa compreender sua realidade e ter autonomia para intervir na mesma. Entende-se que nessa perspectiva o alfabetizando altera sua condição de vida, a partir do momento que ele passa a interagir em seu contexto e deixa de viver à margem da sociedade, pois suas condições tendem a elevar-se nos aspectos sociais, político, cognitivo, culturais, linguístico e econômico.

É importante salientar que a prática de alfabetização deve considerar todo o processo, a levar em consideração a realidade do alfabetizando, o que ele almeja, para que e por que quer continuar os estudos. Esses fatores se fazem importantes para que a aprendizagem tenha significado na vida desses sujeitos, que estão em diferentes níveis de analfabetismo. Pois, de acordo com Gadotti (2007), o rigor metodológico não deve ser o único fator a ser avaliado, mas deve ser percebido e valorizado o impacto gerado na qualidade de vida da população atingida.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos é a oportunidade dos cidadãos brasileiros obterem o caminho para se educarem e, assim, conseguirem também ferramentas para o crescimento pessoal e profissional, pois estão vinculados: educação e boas oportunidades, e todo o sucesso vai depender sempre de uma chave-mestra: o aprendizado. Não só da alfabetização, que é um passo importante, mas como requisito para o crescimento profissional.

Esta dissertação visa descrever um cenário apresentado na Educação de Jovens e Adultos do Brasil e, com isso, demonstrar que apesar de ser um tema amplamente discutido, necessita de ser revisto. A educação é uma ferramenta muito significativa para o processo da democratização da sociedade, para que a escola seja um espaço relevante de aprendizagem onde se pode viver e construir a cidadania. É por meio dela que se pretende estabelecer a identidade de uma nação e criar a oportunidade para que todos participem como cidadãos.

Freire (1983) afirma que, ao se associar a educação a uma das habilidades da atual concepção progressista, admite-se que seja vital torná-la de fácil acesso às camadas populares, que é a meta da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a educação desempenhará sua natureza política e social, uma vez que se crie o lugar de debate e contextualização da realidade com o propósito da educação responsável, inclinada para o desempenho da cidadania por sujeitos comprometidos, que envolva jovens e adultos nas mais diversas proporções.

Segundo Scortegagna (2009, p.35), a gestão política democrática exige que os indivíduos disponham autoridade de ferramentas da cultura letrada, assumir princípios e condutas democráticas, que abrangem: a compreensão de direitos e deveres, o interesse para a participação, debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas. Para que o Brasil realmente participe desse processo, a educação necessita cumprir seu papel em referência à consolidação da democracia.

Sobre isso, Paiva (2000, p. 78) afirma que país algum deverá ser capaz de suportar a nova configuração produtiva e a concorrência internacional sem uma verificação ampla do seu sistema de ensino como um todo e sem a formação de políticas extensivas para jovens e adultos.

Portanto, cabe à educação determinar uma conexão igualitária entre a política e os cidadãos, para restabelecer, gradualmente um modelo de ensino e aprendizagem pautados na construção crítica e reflexiva dos saberes, onde todos os sujeitos que estejam presentes possam evoluir e constituir-se como cidadãos produtivos e conscientes. Uma educação de qualidade é no nosso entender aquela que garante a todos, que passe por ela, condições para o pensar crítico. Todo pensar desbrava para outros pensares e a partir daí se expandem. Essa expansão de pensamentos e de ideias fornecerão novas visões, novas perspectivas de busca de si mesmo e do mundo que lhe cerca.

Assim, uma educação de qualidade ofertará à sociedade um mundo, a ser desbravado, para nele pensarmos e nele atuarmos. Cabe ao ensino, promover e incentivar a adoção do desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo a fim de ajudar aos alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de apropriar criticamente da realidade vigente.

Sob a questão da evasão escolar podemos dizer que ela é uma das respostas a esse estado de crise. Pois é difícil lutar contra esses emaranhados de fatos reais que vivem a educação brasileira. Mas sabemos que o caminho para a saída desses problemas está na própria educação. Então é importante não abandonar as questões educacionais, elas precisam estar sempre na ordem do dia, porque só através dela podemos resgatar nós mesmos e o mundo em que vivemos dignamente, exercendo plenamente nossa cidadania.

Há que se considerar ainda a existência de um elevado contingente de docentes sem habilitação e/ou formação específica que atuam tanto nas redes públicas de ensino, como nas escolas comunitárias e também nas práticas educativas dos movimentos sociais,

para os quais alguns Estados mantêm programas de habilitação de professores leigos. Ao contrário das expectativas, porém, foram constatadas altas taxas de repetência e evasão escolar, sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade. Embora os índices fossem mais perversos nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, essa distorção acontece também em outras regiões do mundo. Aranha (1993), relata que: “A escola é um espaço possível de luta, de denúncia da domesticação e seletividade e de procura de soluções, ainda que precárias e parciais”. (Aranha & Martins, 1993, p.42).

A partir dessas reflexões ressaltamos que queremos fazer do ambiente escolar um verdadeiro comitê gestor para discussão dos problemas educacionais. Estamos conscientizados que a escola atual é efetivamente uma escola em crise. Uma escola que numa perspectiva liberal se mostra consistente, pois ainda não chegou a implementar o objetivo da experiência e do desenvolvimento da competência de pensar, mas que se centrou apenas no individualismo desligado de seu contexto e de suas responsabilidades com os demais. Uma escola que se diz igualitária e promotora das iniciativas individuais e que na prática exige uma adaptação passiva para todos, destacando os que mais se ajustam; concorrem para a confirmação e manutenção dos ideais já estabelecidos e está pautada na perspectiva do letramento.

O letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores usos e funções sociais (Soares, 2004). Esta definição da autora é extremamente ampla. Não diz o que é o letramento e, antes, coloca no âmago da compreensão a possibilidade de antagonismos que podem prejudicar uma definição mais concisa do que seja letramento. Desta forma, faz-se necessário aprofundar o significado do termo para acontecer uma aproximação do conceito.

Diante do exposto, surgiu o interesse em pesquisar como tem sido a vida de alguns alfabetizados egressos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que concerne à apropriação da leitura e da escrita nas práticas sociais e pessoais, se houve alguma melhoria na vida desses indivíduos após a participação no programa. Esta pesquisa tem como tema *Uma alfabetização que prepare o indivíduo para a compreensão de sua realidade, no município de Feira de Santana/Bahia*. O objetivo geral da pesquisa é: averiguar como a apropriação social da leitura e da escrita tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos jovens e adultos. Os objetivos específicos são: mapear as percepções dos egressos do curso de Jovens e Adultos em relação às mudanças

provocadas na sua vida após a participação no referido Programa; analisar a relação entre as metas do Programa e as manifestações linguísticas e sociais dos alfabetizados sobre seu processo de alfabetização.

De acordo com a natureza da dissertação, o estudo foi embasado nos pressupostos de uma pesquisa de cariz predominantemente qualitativo, que abarca os estudos de caráter exploratório, que encontra raízes nos estudos “qualitativos” atendendo a natureza e a dinâmica da pesquisa e do seu pesquisador. Esta proposição de investigação direta no lócus, delineada pela análise documental e da pesquisa de campo possibilitou a realização de observações e registros de forma progressiva, o contato direto com os sujeitos e com o espaço físico do Curso bem como a consumação de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos entrevistados foram alfabetizadores e alfabetizados do Curso de Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo com as deficiências acarretadas pelo surgimento antes aniquilador e agora necessário das políticas educacionais em contexto da EJA, esta pesquisa contou com estudos atuais e específicos, a estruturar da seguinte maneira: Primeira parte - revisão da literatura. No primeiro capítulo foram abordadas as políticas públicas na educação brasileira com enfoque na educação de Jovens e adultos. A identidade de um curso de EJA instanciado na Bahia pressupõe um olhar diferenciado para os participantes do processo, acolhendo seus interesses e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, faz-se mister delinear três questões norteadoras para a exequibilidade desta pesquisa; a) De que forma a evasão escolar, como processo contínuo, transborda os limites da escolarização na Educação de Jovens e Adultos? b) As dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos são agravadas pela má qualidade de ensino e pelas questões sociais? c) A evasão escolar na educação de jovens e adultos é provocada pela ausência de letramento dos estudantes?

O segundo capítulo são apresentados alguns sentidos da alfabetização para além de uma mecanização do aprender ler e escrever, ou seja, a compreensão de que a alfabetização está voltada para um aprendizado significativo, que tenha relação com a vida dos alfabetizados, que atenda suas necessidades, tornando-os participantes da sociedade em que vivem, podendo fazer relação do aprendido com o contexto que está inserido. Em relação a esta questão, Freire (1996 p. 14), afirma que, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza”. Dessa forma, buscou-

se investigar junto às participantes dessa pesquisa o sentido que as mesmas atribuem ao processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, delinea-se o conceito de letramento, suas interfaces com alfabetização, sua funcionalidade no curso de Jovens e adultos e os aspectos reflexivos da prática docente, a especificar uma análise crítica-reflexiva-construtiva por parte dos profissionais da educação, inseridos na proposta, com ênfase nas ações pedagógicas que, quando referenciadas, podem apresentar resultados relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda parte – Estudo empírico. No quarto capítulo está abordado a metodologia, com todos os passos da pesquisa acrescidos dos resultados e discussão. São explicitados os caminhos percorridos no processo da pesquisa qualitativa explorativa, vantagens e dificuldades enfrentadas e apontar as etapas usadas com fundamentos desta, para a garantia de uma interpretação fiel da realidade, que levou em consideração os aspectos social, político e humano. No quinto capítulo trata da análise dos gráficos com a finalidade de que a constatação de todos os elementos relacionados à realidade da temática pesquisada possa ser demonstrada, a partir do confronto com o referencial teórico estudado, para que as omissões, os achados e as problemáticas do objeto, possam ser constatados.

No último capítulo dessa pesquisa foi feita as considerações finais com eixo em avaliar se o aprendizado da leitura e da escrita tem contribuído para o desenvolvimento das potencialidades das estudantes egressas no curso de Jovens e adultos e se tem correspondido aos interesses desse público.

O estudo foi fundamentado em apreciações e análises, principalmente de aportes teóricos de autores que apresentam contribuições relevantes como ponto principal para formação docente que destaca a capacidade de perceber, analisar reflexivamente e transformar os dados coletados.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O analfabetismo no Brasil ainda é um grave problema que assola a população, com incidência nas camadas de baixo poder aquisitivo. Há décadas essa é uma temática bastante discutida, porém as ações referentes a tal problema não contemplaram os objetivos de erradicação do analfabetismo. Muitas foram e são as campanhas e os programas governamentais ou não governamentais que buscaram amenizar o alto índice de pessoas analfabetas no país. Contudo, sabe-se que nem sempre as ações para a alfabetização promovem a inserção e integração dessas pessoas no universo da cultura da leitura e da escrita.

A ausência ou o pouco domínio da leitura e da escrita é um entrave para a emancipação e inclusão dos sujeitos analfabetos. Em consequência dessa realidade, o analfabeto fica à margem da sociedade, com suas várias possibilidades de desenvolvimento reduzidas, a ser limitada sua participação nas práticas sociais, inclusive tornou-se muitas vezes dependente de outros, na repressão de seus desejos e suas ações. Nesse contingente, destaca-se a presença da mulher, pois esta ainda é vítima de preconceitos e discriminações que perduram diante da sua condição feminina. No entanto, é relevante enfatizar que o sistema educacional do Brasil já promove a igualdade de acesso a educação independente qual seja o sexo.

Na contemporaneidade, torna-se limitado pensar a alfabetização como simples codificação e decodificação de letras, pautado em uma mecanização de códigos. Com as exigências atuais da sociedade no que se refere à participação do indivíduo nas práticas sociais, o processo de alfabetização aponta para a alfabetização de jovens e adultos, o envolvimento do educando com a escrita e a leitura que está para além de saber escrever o nome e memorizar as letras do alfabeto. A alfabetização deve estar a serviço das necessidades do alfabetizando, para que ele possa ter uma participação efetiva no meio em que vive. Dessa forma, segundo Soares, “nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos, crianças e adultos a fazer uso

da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais da leitura e da escrita”. (Soares, 2000, p. 58).

Sendo assim, as atuais discussões no âmbito da educação de jovens e adultos no que tange à apropriação social da leitura e da escrita faz-se pertinente, visto que se deseja que, a partir de uma alfabetização concientizadora o indivíduo possa compreender sua realidade tendo autonomia para intervir na mesma. Entende-se que nessa perspectiva o alfabetizando altera sua condição de vida, a partir do momento que ele passa a interagir em seu contexto a deixar de viver à margem da sociedade, pois suas condições tendem a elevar-se nos aspectos sociais, político, cognitivo, culturais, linguístico e econômico.

Os programas de alfabetização tem sido uma constante no país, com o objetivo de erradicar o analfabetismo são lançadas campanhas que geralmente tem um caráter imediatista, pois o período de duração dos programas governamentais deixa alguns questionamentos: É possível alfabetizar de forma que o educando se prepare para atuar na sociedade em um prazo de seis ou oito meses? Estas campanhas estão realmente alfabetizando na perspectiva de buscar a autonomia e a participação do indivíduo para exercer a cidadania, atendendo aos reais interesses dos alfabetizandos?

É importante salientar que a prática de alfabetização deve considerar todo o processo, a levar em consideração a realidade do alfabetizando, o que eles almejam, para que e por que querem esta alfabetização. Esses fatores se fazem importante para que a aprendizagem tenha significado na vida desses sujeitos, que estão em diferentes níveis de analfabetismo. Pois, em concordância com Gadotti (2007), o rigor metodológico não deve ser o único fator a ser avaliado, mas deve ser percebido e valorizado o impacto gerado na qualidade de vida da população atingida.

Sabe-se que as pessoas jovens e adultos buscam alfabetizar-se com o intuito de suprir algumas necessidades que de ordem social ou pessoal os tem deixado marginalizados no âmbito da sociedade. Sendo assim, torna-se um grande desafio o processo de alfabetização, visto que ainda se faz presente, mesmo com várias discussões a respeito, práticas e concepções que menosprezam as especificidades desse público, a ser desconhecido a importância desse processo.

Entender a organização e a gestão das políticas de educação no Brasil, de jovens e adultos em especial, significa compreender os inúmeros conceitos empregados e

utilizados nos discursos, nas decisões e nas ações que imprimiram, nos vários contextos, as marcas ideologizantes dos governos que por este território passaram. Portanto, para o entendimento destes, faz-se necessário evidenciar as intenções que os definiram e constituíram, expondo diferenças e conflitos que influenciaram no pensar e fazer histórico da educação de jovens e adultos.

Os princípios que atuaram como base das ações da EJA são diversos - muitos deles carregam similaridades, dicotomias e interpretações variadas - frequentemente utilizados e reutilizados de maneira descontextualizada. Abstraí-los significa: desvendar as tramas compostas, os propósitos, os impactos e resultados fomentados; conhecer os cenários em que foram citados, e principalmente, os personagens-sujeitos que os elaboraram e os utilizaram para fundamentar e realizar suas ações e intenções; também representa a probabilidade de avançarmos – negando-os, afirmando-os ou reconceituando-os – no sentido de melhorar e ampliar as condições de acesso real e qualitativo das populações econômica e socioculturalmente excluídas das políticas de educação de jovens e adultos.

Para essas populações, a aquisição a tais políticas significa não somente servir-se dos benefícios e serviços que elas oferecem, mas uma ocasião favorável de construí-las e desconstruí-las, com novos conceitos que partam da objetivação de suas ideias, da constatação de sua realidade e da concretização de seus direitos.

Ao realizar uma breve retrospectiva histórica do percurso da EJA, na década de 30, o Brasil entrou em uma grande revolução devido às mudanças econômicas e políticas. Essas mudanças ocasionaram um forte motivo para o processo histórico e social por meio do qual a indústria se tornou o setor dominante da economia. Sendo assim, afirma Paiva:

Na verdade, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas, embora sua difusão se fizesse também com base em motivos religiosos; tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social. (Paiva, 2003 p. 36).

Com o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, a educação de adultos deu início e foi reconhecida como dever do Estado, com a promessa do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória para adultos. Desse modo, foi instituído a consolidação de um sistema público de educação no país.

Nesse período, havia um grande interesse em qualificar os trabalhadores por conta do processo de industrialização, pois, em conformidade com Santos (1998, p.62), o momento exigia uma qualificação não só como profissional, mas como cidadão, uma vez que os industriários precisavam de um trabalhador que além de dominar os mecanismos da leitura, da escrita e do cálculo, apoiasse as novas relações de poder que se estabeleciam no país. Dessa forma, constituiu-se uma aliança entre os operários, industriais, e classe média, com intuito de consolidar o poder dos industriais contra os fazendeiros.

No final dos anos 40, a educação de adultos foi marcada por alguns avanços, como ressalta Pierro (2005, p. 1117), surgiram as primeiras políticas públicas nacionais, que impulsionaram os trabalhos de alfabetização no Brasil. Em 1947, com a iniciativa do Ministério da Educação e Saúde em criar o Serviço de Educação de Adultos, como plano nacional de educação supletiva, realizou o 1º Congresso Nacional de Educação. Nesse momento se instalou a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), e foi criado por iniciativa de empresários, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Segundo Santos,

Estas iniciativas, além de outras no setor educacional, resultam das transformações que o Estado Brasileiro vem sofrendo desde a Revolução de 1930, provocadas pelo impulso da industrialização que proporciona a formação dos setores urbanos (industriais, militares, funcionários, empregados e, sobretudo, o proletariado industrial) que passam a contar no jogo político. (Santos, p. 67, 1998).

Torna-se relevante enfatizar a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), em novembro de 1945, a qual incentivou os programas nacionais de educação de adultos analfabetos mediante a realização de suas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). Esta promulgou o direito de todos à educação continuada. Simultaneamente surge o movimento dos fóruns de EJA, que, gradativamente, constituíram-se em espaços permanentes de discussões, reivindicações e proposições de políticas públicas, que legitimou a batalha pela EJA.

Em 1958, acontece o II Congresso Nacional de Adultos, o qual foi marcado pela presença do educador Paulo Freire, que apresentava e defendia uma educação que estimulasse a participação e consciência política e social. A década de 50 se configurou uma época de grandes realizações no que tangia a educação de adultos, pois segundo Haddad (2007, p. 8) o Brasil intensificou suas responsabilidades e atribuições em relação

à educação de jovens e adultos, com vista na qualificação para o trabalho e apresentou o país como nação desenvolvida. Como destacam Haddad e Di Pierro:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo o cidadão ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (Haddad & Di Pierro, 2000, p.113).

O início dos anos 60 foi marcado por um grande impacto a favor da educação de jovens e adultos, devido à disseminação da concepção de alfabetização divulgada por Paulo Freire. Nesse período, desenvolveram-se muitos programas de alfabetização de adultos com objetivo de orientar e tornar compreensível aos alfabetizados de seus direitos. Dessa forma afirma Pierro,

No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, a Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. (Pierro, p.1117, 2005).

Nos anos 70, com o surgimento da Lei nº 5692 em 1971, da Educação Nacional, o ensino supletivo passa, simultaneamente ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a instituir dentro dos sistemas de ensino, uma categoria de educação compensatória, alicerçada firmemente nos valores da teoria do capital humano, com característica de desenvolvimento, que a ditadura militar responsabilizou-se para tirar o país do atraso. Frigotto salienta que:

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Nesse aspeto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação para essa visão se reduz a um fator de produção. (Frigotto, 1993, p. 121).

Assim, a questão do analfabetismo nas políticas públicas era resolvida como problema do sujeito analfabeto, com resultados desanimadores. Se por um lado havia pontos percentuais que reduziam as estatísticas oficiais, por outro, demonstrava como o sistema público de ensino era insuficiente em número, em propostas, em qualidade para absorver todos os que deveriam ser escolarizados na idade certa, aliado ao fato de que as condições estruturais e conjunturais de agravamento do país favorecia o aumento quantitativo desses excluídos de direitos.

Dessa forma, o MOBREAL desenvolveu nos seus 15 anos de duração uma jornada satisfatória, usufruiu de grande autonomia, a consolidar seu sistema em simultâneo aos processos de ensino presentes. Com vigor político e financeiro resistiu toda a época da ditadura com grande potência política e financeira. Essa ação originou em uma época, onde já havia conformidade mundial em volta da inabilidade das campanhas de alfabetização, o que não impossibilitou de reproduzir. É prudente dizer que esse movimento teve seu início em uma época que já ocorria uma conformidade mundial em volta da incapacidade das campanhas de alfabetização, o que não impediu a sua reprodução. Machado (1999), adverte que, na década de 70 foi assinalada como:

(...) um novo descompasso na EJA em relação à proposta de educação como um todo. Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o MOBREAL representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério (Machado, 1999, p. 6).

As ações da EJA, no campo de governo foram interrompidas, dada a escassez de recursos, incentivos e suporte técnico, e ocasionaram o fim do órgão. No princípio dos anos 90, Di Pierro em seu relato chegou a delatar: “O que vem ocorrendo, porém é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional” (Di Pierro, 1994, p. 22).

Com o fim do período militar foi extinto o Mobral, em 1985, e é implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, denominada de Fundação Educar (1986 – 1990), cuja função era atender as séries iniciais de 1º grau, e a produção de material e a avaliação de atividades. Segundo Haddad e Di Pierro (1994):

Em muitos sentidos, a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, deve-se levar em conta algumas mudanças significativas, das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

técnico, ao invés de instituição de execução direta: “Houve uma descentralização das suas atividades técnicas e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil” (Haddad, Di Pierro, 1994, p.3).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que traz garantias de direitos a educação para todos independentes de idade, inclusive aqueles que não conseguiram acessibilidade a escola na época certa. Com o fim dessa fundação, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a assumir sozinha a educação de jovens e adultos. Em 1994, foi concluído o Plano Decenal, o qual fixou metas para auxiliar os jovens e adultos pouco escolarizados.

É também assegurado fundos para o analfabetismo ser extinto, portanto, desde esse momento entende-se que todos, sem distinção terão acesso a educação por direito assegurado por lei. Nesse sentido, o artigo 208 explicita, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (Constituição Federal, 1998).

Apesar de estar assegurado no artigo 208, inciso I, que a educação é direito de todos, segundo Pierro (2005, p.1115-1139), não houve grandes repercussões, pois, o ensino continuou com um caráter compensatório. Porém, a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação- LDBEN nº 9394/96, foi um grande avanço para a educação de jovens e adultos, visto que esta modalidade era institucionalizada.

A LDBEN, por meio dos artigos 37 e 38, prevê que a educação de jovens e adultos, destina-se a alunos que não deram continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, de forma gratuita, com oportunidades educacionais adequadas, a considerar as características, interesses, situações de vida e de trabalho do cidadão.

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Com relação aos eixos curriculares, observa-se certa regularidade na distribuição das disciplinas que permanece nas diferentes regiões. As diretrizes ressaltam que a EJA, na categoria de educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, que assegure:

Equidade – distribuição específica dos componentes curriculares, propiciando igualdade de formação e de direitos e de oportunidades, face ao condicionamento de cidadão à educação;

Diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em sua formação, da valorização do mérito de cada um e do progresso de seus conhecimentos e valores.

Desse modo, a educação de jovens e adultos ganha mais clareza, ao colocar como modalidade a Educação Básica com o desafio de oferecer uma educação de qualidade que responda às demandas de qualificação e escolarização dos jovens e adultos, ampliando as suas condições de integração no mercado de trabalho e nas diferentes dimensões da vida social, sem negar-lhes o reconhecimento das suas necessidades, experiências e anseios vinculados ao presente. Assim, Pierro afirma,

E mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizado na infância ou adolescência. (Pierro 2005, p.1118).

Para a mesma autora a concepção compensatória alimenta um olhar preconceituoso que subestima os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no seu convívio social e no trabalho. Dessa forma, a função da educação de jovens e adultos no Brasil perpassa pelos seguintes aspectos:

REPARADORA – direito a uma escola de qualidade, ao reconhecimento da igualdade ontológica de qualquer ser humano de ter acesso a um bem real e social, que atenda às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno.

EQUALIZADORA: igualdade de oportunidades que possibilite aos indivíduos a inserção no mundo do trabalho, na vida social, nos canais das estéticas e da participação, tendo em vista o modelo de letramento.

QUALIFICADORA – educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em escolas ou não, a depender do contexto.

Em 1990, foi marcado por um grande e importante fato para a educação de jovens e adultos, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos que aconteceu em Hamburgo, em 1997, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Nessa conferência, aconteceu a edição do documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com objetivo de manifestar o valor da aprendizagem de Jovens e Adultos e conceber compromissos regionais, numa perspectiva de educação existencial, os quais constituem-se fatores essenciais de mudança educacional requerida pelas transformações globais, a ter em vista a interação dialógica e o ritmo próprio de aprendizagem de cada aprendiz inserido neste segmento educativo. Pierro (2005), em sua abordagem do tema, traz à tona a constatação de que no Brasil não existia consenso acerca do paradigma da educação ao longo da vida proclamado na V CONFINTEA. Ela ainda comenta que:

A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a Educação de Jovens e Adultos pode ajudar a reduzir (Pierro, 2005, P. 1119).

Essas iniciativas contribuíram bastante para o andamento da EJA no Brasil, visto que nessas conferências essa modalidade foi tratada numa perspectiva de educação duradora e não só em nível de alfabetização. Porém, no tocante a focalização dos recursos públicos a educação de jovens e adultos foi prejudicada, pois, os benefícios neste período foram destinados a educação primária de crianças. Esse fato se fortalece com o veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, quando excluiu a EJA, dos recursos relacionados entre esferas de governo através do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF). Consoante Pierro,

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

Embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. (Pierro, 2005, p.1123).

Para se compreender com eficiência e eficácia a questão da formação de jovens e adultos, é fundamental compreender que a educação é uma prática social, construída historicamente, ligada ao processo de atividade produtiva dos homens, quanto ao sistema educacional, à vida concreta e aos saberes imprescindíveis para uma socialização significativa do conhecimento, já que conforme Araújo (2000, p. 03), a educação nasce nos espaços histórico-culturais em que existimos na tessitura do cotidiano, como processo de apropriação e compreensão desse mundo próprio, denso de significados e que nos possibilita alargar fronteiras na descoberta de lugares e mundos que farão despontar novos sentidos para a nossa existência individual e coletiva.

Nesse íterim, no governo de Fernando Henrique Cardoso a educação de jovens e adultos ocupou um lugar específico na educação básica. Este promoveu ações voltadas a qualificação profissional. Em 1996, foram aprovadas algumas medidas, por intermédio da estruturação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), pela Resolução nº 193/1998, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), com transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), na esfera do Programa do Seguro-Desemprego, e as ações seriam desenvolvidas mediante implementação de programas, da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) e das Secretarias de Trabalho, dos organismos governamentais nas inúmeras esferas da administração pública, e, ainda, dos organismos não-governamentais.

No Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2007, a EJA começou a conquistar novos rumos, mesmo que ainda com muitos desacertos, na agenda das políticas públicas, sobretudo com a progressiva inclusão da modalidade no fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEF). Mesmo com esse crescimento foi preciso considerar que:

(...) se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. (Rummert; Ventura, 2007, p. 33-34).

Criou-se, em 2005, por intermédio da Lei nº 11.129/2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), bem como o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE). Em primeira instância, dado seu caráter experimental, o PROJOVEM destinava-se a realizar ações integradas que fornecessem aos jovens brasileiros a elevação do grau de escolaridade, de modo a estimular a qualificação profissional voltada ao desenvolvimento de ações comunitárias com prática de solidariedade, exercício de cidadania e intervenção na realidade local. Em 2008, em função da Lei nº 11.692/2008, sua execução e gestão se deu mediante integração da Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, de forma intersectorial. É nessa conjuntura que se forma o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), designado a transferir fundos da União para que instituições parceiras do Programa efetivem a atividade alfabetizadora.

1.1 Programa Brasil Alfabetizado

Em 2003 foi proposto erradicar o analfabetismo, assim o governo federal lança o programa Brasil Alfabetizado, nascido na Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Em conformidade com Edições UNESCO (2008), esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação, com o intuito de:

Coordenar, induzir e apoiar ações de alfabetização articuladas e outras políticas de assistência social, formação para o trabalho e geração de renda. Modelado e financiado pelo Governo Federal, o Programa é executado de modo descentralizado por estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, que têm autonomia didático-pedagógica e são responsáveis pelas instalações físicas, mobilização dos alfabetizandos e recrutamento e capacitações de alfabetizadores. Esse desenho não é original, assemelha-se a outros programas e campanhas similares que o Brasil conheceu na segunda metade do século XX. (UNESCO, 2008, p. 75).

Ainda, conforme Pierro (2005), entre as polêmicas que envolvem o Programa Brasil Alfabetizado salienta-se a semelhança que este tem com os trabalhos de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e da aprendizagem, o qual se revela um grave problema, visto que a formação do alfabetizando se configura tal e qual um dos principais fundamentos para a concretização de uma aprendizagem significativa no método de alfabetização. Outro fator que a autora ressalta é a insuficiência de metodologias que assegurem aos mesmos o seguimento de estudos e tornar mais firme as aprendizagens. A sequencialidade do processo de aprendizagem é imprescindível para que o indivíduo participe efetivamente na sociedade.

O país tem vivenciado mudanças de paradigmas quanto ao combate ao analfabetismo e a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como uma das diretrizes em sua contenda à desigualdade social, em especial na ideia latente e muito mais atual das múltiplas possibilidades de ascensão socioeconômica, política e cultural destes sujeitos diante da sociedade que se ergue. Face ao exposto, é preciso legitimar o nosso discurso através do posicionamento do Ministério da Educação (MEC) frente a esta nova realidade sobre a EJA:

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (Brasil, 1997, p.23).

Está descrito nos documentos que contém os objetivos do programa, assim como no sítio do Ministério da Educação, certa preocupação de que os egressos do PBA continuem os estudos, por meio de matrículas em classes EJA. Entretanto, ao considerar a baixa oferta dessa modalidade, em especial na zona rural dos municípios, é possível apontar a incipiência das ações responsáveis por prover esse acesso a jovens e adultos. O maior número dos analfabetos, e, conseqüentemente, a maioria das classes de PBA encontram-se nessas áreas.

São objetivos do programa:

- I. Colaborar para vencer o analfabetismo no Brasil, a promover o ingresso à educação como direito de todos, em algum instante da vida, universalizando a alfabetização de jovens e adultos e a continuidade desenvolvida dos estudos em padrão mais elevados, com o comprometimento solidário da União com os estados, com o distrito Federal e com os Municípios.
- II. Auxiliar para tornar o ensino fundamental universal, a segurar as ações de alfabetização de jovens e adultos nos estados, distrito federal e municípios por intermédio da troca direta de recursos financeiros, de natureza suplementar, aos organismos executores que incorporaram ao programa no que concerne ao pagamento de bolsas a voluntários.

São beneficiados do Programa Brasil Alfabetizado:

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

- a) Pessoas com 15 anos ou mais, adultos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizando;
- b) Voluntários alfabetizadores;
- c) Voluntários tradutores, intérpretes da língua brasileira de sinais (libras), que auxiliarão os alfabetizadores em classes com deficientes auditivos.
- d) Voluntários coordenadores de turmas.

O sistema é o retrato de uma revolução no quesito de assistência e supervisão de políticas públicas, posto que é de fácil acesso a qualquer computador com internet, a partir de que este ache-se cadastrado no órgão executor, razão pela qual propicia a transparência e o controle social.

Graças à certificação de que o tempo escolar e renda estão intrinsecamente conectados, isto é, quanto mais se tem instrução, melhor será a renda, o programa é estruturado para cumprir cinco quesitos: gestão participativa; descentralização e controle social; atenção com o seguimento da alfabetização; a EJA no sentido transversal; primazia no avaliar. Dessa forma, certas instituições foram convidadas a participar da estruturação do programa. Foram essas: O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); os Fóruns de EJA.

Em 2003, criou-se a comissão nacional de alfabetização, constituída por 14 membros de instituições distintas da sociedade civil, presidida pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, com o propósito de assegurar a lisura e a opinião do povo na gestão do PBA e auxiliar o ministro na criação e implantação de políticas nacionais, bem como desempenhar práticas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

O entendimento de transversalidade presente nos documentos do PBA está associado à necessidade de que os registros do mesmo chamam de transversalidade da EJA. Esse refere-se à indispensabilidade de compor políticas intersectoriais, enfatizadas no trabalho e na qualificação profissional.

Outro foco do PBA é a avaliação. Segundo Mariano (2006), é imperativo lembrar que a finalidade do processo avaliativo é identificar métodos de aumento do desempenho dos programas, e não determinar a continuidade ou o fim dos mesmos, caso contrário, todo esse processo seria mero reducionismo. Avaliar oportuniza o planejamento, a tomada de decisões e a correção de rumos, e, além disso, permite a

transparência do controle social que confere maior legitimidade às políticas e programas e contribui com a probidade no uso de recursos públicos.

Sob a proposta de verificar a contribuição do programa, o Plano de Avaliação Brasil Alfabetizado, examina as alterações por ele provocadas, tal qual a probabilidade de ampliação dessas mudanças. De acordo com seus criadores, para assegurar a validade do estudo, o plano baseou-se em procedimentos objetivos e replicáveis, com representatividade abrangente e segura (IPEA, 2005, *cit. in* Mariano, 2006).

O plano de avaliação do Programa Brasil Alfabetizado é coordenado pelo Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA), e envolve outras quatro entidades: Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (SCIENCE), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Instituto Paulo Montenegro (IPM) e Associação Nacional dos Centros de Pós Graduação em Economia (ANPEC).

A associação dessas instituições buscou sustentar um processo avaliativo autêntico e de qualidade, que forneça uma análise do programa sob escopos distintos. A ideia dessa ação conjunta foi aproveitar a vocação de cada instituição, de modo a garantir a alta qualidade da avaliação. As responsabilidades com as fases da avaliação foram assim distribuídas entre as instituições:

- 1) Conceção de cada avaliação e das respectivas metodologias, incluindo a consolidação em um plano geral de avaliação, sob responsabilidade do IPEA;
- 2) Construção dos instrumentos de coleta, sob responsabilidade do IPEA, em colaboração com a SCIENCE, ANPEC e IPM;
- 3) Construção dos testes cognitivos de leitura/escrita e matemática, sob responsabilidade do CEALE;
- 4) Desenho e seleção de amostras, sob responsabilidade da SCIENCE;
- 5) Execução dos trabalhos de campo, sob responsabilidade do IPM;
- 6) Análise de informações, sob responsabilidade do IPEA, em colaboração com a SCIENCE, ANPEC e IPM, CEALE e equipe técnica da SECAD. (IPEA, 2005 apud MARIANO, 2006).

No dizer de Di Pierro (2008, p.87), o Plano de Avaliação do Brasil Alfabetizado é a mais ousada estratégia de monitoramento já realizada na educação de jovens e adultos no país, e suas indicações começaram a ser apropriadas no redirecionamento das políticas e programas. Entretanto, mesmo com a disponibilização de certas publicações,

houve pouca discussão, e, junto a isso, pouca divulgação na sociedade, fator que dificulta a solução dos incontáveis limites identificados.

Faz-se necessário constatar também, que o termo de cooperação entre o Ministério da Educação e o IPEA só foi assinado no final de 2004, com o Programa já em execução, implica que, de contrário a aquilo que se deseja para o processo avaliativo de qualquer política ou programa, especialmente de um programa desse porte, o delineamento da avaliação se deu após a articulação do Programa.

1.2 O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA)

Na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD/2007) a Bahia é o quarto estado mais populoso do país e o primeiro quando se refere a região nordeste, com cerca de 14,1 milhões de habitantes no ano de 2007, o que equivale a 27% da população nordestina. A população baiana de 10 anos ou mais de idade tem uma taxa de analfabetismo de 16,8%, segundo PNAD (2007), a manter-se estável em relação à taxa constatada em 2006. Em 2008 o PNAD, registrou que na Bahia 1,8 milhão de jovens e adultos estavam na situação de analfabetos.

Em articulação com o Brasil Alfabetizado e tentar vencer esses números, o governa da Bahia cria em 2007, o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), que tem como objetivos gerais:

Estabelecer parceria com empresas públicas e privadas, movimentos sociais, Universidades e Prefeituras Municipais; promover uma educação integral e de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a sua intervenção na realidade social na qual estão inseridos; criar as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e escrita a pessoas acima de 15 anos o mais, oferecendo condições objetivas para a qual sua inclusão social; articular Governo e sociedade numa ação conjunta para o letramento de jovens e adultos.

Em conformidade com esses objetivos, o Programa intenciona:

Estabelecer diretrizes norteadoras de valores relacionados à educação, considerando os diferentes níveis de letramento dos alfabetizandos, a riqueza e a variedade de suas experiências, saberes e expectativas, assim como concepções e propostas metodológicas dos alfabetizadores.

Dessa forma, são objetivos específicos:

Assegurar aos jovens e adultos participantes do Programa o aprender a ler e escrever para continuar a aprender ao longo da vida; Realizar a formação inicial de Alfabetizadores, Interpretes de Libras e Coordenadores de Turmas; Realizar a formação continuada de Alfabetizadores, Interpretes de Libras e Coordenadores de Turmas; Realizar o

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

acompanhamento da Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores, Intérpretes de Libras e Coordenadores de Turmas; Realizar seminários de planejamento e avaliação da Formação Inicial e Continuada dos Alfabetizadores, Intérpretes de Libras e Coordenadores de Turmas; Construir processos interativos de apropriação do saber, valorizando a diversidade cultural dos educandos nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; Integrar as ações do TOPA com aquelas existentes nas esferas federal, estadual e municipal. (Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa), SEC, 2007).

Esse Programa tem como propósito “elevar o nível de alfabetismo de jovens e adultos, com a intenção de garantir-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura, da escrita e da numerização, propiciando-lhes as condições objetivas para intervir na sua realidade”. (PPAlfa, SEC, 2007).

Apesar de estar contido nas determinações legais o acesso a educação para todos e de algumas ações dos governos e os esforços da sociedade civil, o analfabetismo ainda é um problema grave que assola o país e com maior destaque na Bahia. Os programas e as campanhas lançadas com objetivo de erradicar o analfabetismo tem sido uma constante ao longo da história da educação de jovens e adultos (EJA), porém os resultados não atingem de forma eficaz e satisfatória, as reais necessidades desse público, visto que ainda se faz alarmante o número de analfabetos no país, pois, este é um desafio que envolve vários fatores: sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, afirma Gadotti,

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação, não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido através da educação. (Gadotti, 2007, p.33).

Com a intenção de intervir de forma mais incisiva para resolver esse grave problema, o Governo Federal lança o Programa Brasil Alfabetizado com outra face na Bahia com a coordenação da Secretaria de Educação (SEC), recebeu o nome de Programa Todos pela Alfabetização, (TOPA). Este Programa é destinado a orientar as práticas pedagógicas no âmbito da alfabetização/letramento e escolarização de jovens e adultos do Estado da Bahia. Trata-se de uma iniciativa do governo que inicia, a ações que visam reduzir de forma significativa o analfabetismo na Bahia, bem como, ampliar a escolaridade de jovens e adultos. Segundo Gadotti e Alves (2014), o grande sentido do TOPA é:

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

Educar para transformar, para ver novas realidades humanas nascerem. Esta é a grande razão e sentido a que se propõe o TOPA e que os educadores procuram desenvolver no seu cotidiano docente. As adversidades e desafios a serem enfrentados são sempre muito grandes, como, por exemplo, educandos com baixa visão, iluminação das salas de aula um tanto insuficientes, inexperiência pedagógica dos docentes, entre outros. Mas sempre foi notória a disposição dos educadores e coordenadores de turma, bem como dos demais gestores do TOPA, em realizar o melhor trabalho possível junto a seus educandos. (Gadotti & Alves, 2014, p. 44).

É fundamental incentivar uma transformação de pensamento da população baiana, e também aqueles que estão envolvidos com o TOPA, para compreenderem que não estão em ações isoladas e de período curto, mas de um direito seu enquanto cidadão, para soluções de problemas sociais. É dever do estado ofertar uma educação de qualidade e efetivar políticas que cuidem do problema do analfabetismo como um todo, com base, na sua origem. As parcerias com instituições da sociedade civil não podem ser confundidas com transferência de responsabilidade.

Ao analisar o programa TOPA, Gadotti, (2014), afirma que:

O TOPA inova ao mostrar-se capaz de convergir em torno de si iniciativas governamentais de enfrentamento ao analfabetismo com a força e o compromisso dos movimentos sociais. Uma convergência que, nunca livre das tensões e divergências programáticas e políticas de cada uma das partes envolvidas, tem sido construída no plano do diálogo sistemático e crítico. (Gadotti, 2014, p. 37).

Dessa forma, o programa busca proceder com a inclusão social desse público, através do desenvolvimento de processos efetivos de alfabetização e letramento. Os princípios que norteiam o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) valorizam os saberes adquiridos no cotidiano dos educandos e que esses saberes possam ser sistematizados de forma a permitirem que o indivíduo tenha condições de se inserir e atuar na sociedade letrada com mais autonomia. Faz-se necessário ressaltar a relevância de compreender a alfabetização de jovens e adultos como um processo amplo que tem como responsabilidade uma questão social e política. Sendo assim, vislumbra-se uma educação conscientizadora. De acordo com Freire,

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (Freire, 1980, p.33).

Em função da prática da tarefa de conscientização, participação e diálogo no processo de alfabetização, o autor aponta que este deve assumir como ponto de partida a realidade do educando, de modo a valorizar seus conhecimentos prévios, com vista no

desenvolvimento da consciência crítica nos mesmos, de forma a combater injustiças e desigualdades.

Dentro dessa proposta, o Programa TOPA permite contemplar as especificidades que envolvem a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena e dos quilombolas. Desse modo, propões uma discussão ampliada na busca de igualdade de direitos e de oportunidades e, portanto, de superação de discriminações. Dessa forma, os espaços educativos têm grande relevância para o programa, pois neles devem ser discutidas de forma problematizadora as temáticas sobre as questões de gênero, ética, meio ambiente, cidadania, cultura e etnia.

O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) evidencia a importância da socialização do conhecimento, bem como a valorização da história de vida dos educandos. Nesse sentido, a mediação do educador é de extrema importância, visto que ele é que vai estimular essas discussões, para que os educandos possam refletir sobre sua postura no mundo. Para Gadotti (2007), a mediação docente deve incentivar o educando a pensar, perguntar mais, buscar resposta interactivamente e avançar no conhecimento do sistema escrito, para ele isso se dá por meio de intervenções questionadoras.

Dentro dessa perspectiva, o programa pretende reduzir em no mínimo 50% o número de adultos analfabetos. A ter como prioridade o atendimento a vários municípios da região de produção de sisal e no semiárido baiano. Como estímulo para os municípios participarem do programa o governo estadual criou o Premio Cosme de Farias, que vai reconhecer as prefeituras que mais reduzirem os índices de analfabetismo. O premio leva o nome de uma grande personalidade das causas populares, sobretudo no combate ao analfabetismo. Em consonância com esse pensamento Gadotti afirma,

É preciso que um projeto de alfabetização contemple a plena formação do desenvolvimento da pessoa. Essa concepção de educação busca ampliar os saberes já incorporados pelos educandos e educandas e fortalecer a curiosidade epistemológica latente em cada pessoa, para que essa busca não se esgote ao final de cada aula ou do curso, mas sirva para desencadear o desejo de saber mais. (Gadotti, 2007, p.12).

O Plano Plurianual de Alfabetização, também apresenta as metas estabelecidas pelo Programa Todos pela Alfabetização que são as seguintes: Alfabetizar durante o quadriênio 2007-2010 um milhão de pessoas de 15 anos ou mais; Incluir nos sistemas de ensino os egressos da alfabetização; Alfabetizar até dezembro de 2007, 100 mil pessoas, dezembro de 2008, 300 mil pessoas, até dezembro de 2009, 300 mil pessoas e até dezembro de 2010, 300 mil pessoas.

O período letivo do Programa Todos pela Alfabetização foi inicialmente de seis meses, e foi atualmente elevado para oito meses, com carga horária semanal de dez horas, sendo duas horas para planejamento. Porém, é preciso compreender que para a formação de uma cidadania plena, não se esgota em um período estático, entende-se que esse é um processo amplo, longe de uma prática imediatista, pois visa um mecanismo que prepara indivíduos para atender as necessidades de produção do mercado.

Para Gadotti (2007, p. 12), a educação é processo amplo, permanente e contínuo, um projeto para toda vida. Por isso, a importância da alfabetização é preparar o educando para dar continuidade aos estudos. Para tanto, é preciso que o sistema educacional tenha consciência do valor da educação de jovens e adultos e dê condições para uma aprendizagem significativa, especialmente no que tange a formação inicial e continuada do educador.

É também iniciativa do Programa Todos pela Alfabetização a formação inicial e continuada para alfabetizadores e coordenadores de turma e tradutores intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). As entidades responsáveis por essa formação são as Universidades Estaduais, Federais e Particulares da Bahia. A formação inicial tem objetivo de subsidiar os alfabetizadores e coordenadores de turma na apropriação de conhecimentos específicos ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento. O objetivo da formação continuada visa amparar por meio de fundamentos teórico-metodológicos os alfabetizadores e coordenadores de turmas para garantir a implementação da proposta de alfabetização do Programa.

A capacitação inicial e continuada é de grande importância para o sucesso do programa, pois tem um papel determinante no trabalho realizado pelos alfabetizadores e coordenadores nas salas de aula. Os conteúdos trabalhados apresentam a concepção de EJA; o histórico da EJA; os pressupostos da leitura e escrita; a visão de planejamento e avaliação; os estudos da sociedade e da natureza; as múltiplas linguagens e a matemática, entretanto nesta dissertação será em torno apenas da leitura e escrita.

1.3 Um olhar singular na EJA – ANDRAGOGIA

Em 1967 o termo “Andragogia” surgiu como disciplina e parte integrante das ciências no campo da educação dos adultos. Mas, de acordo com Osório (2003), esta palavra já havia sido usada pela primeira vez em 1926, quando foi publicada a obra de

Linderman “The Meaning of Adult Education no contexto anglo-saxão. Assim, Linderman foi o maior estimulador da educação de adultos, o mesmo defendia na época, que a educação é vida e não preparação para vida, que a educação de adultos se canaliza em princípios, não apenas profissionais, e que o seu ponto de vista se direciona na direção das “situações de vida”, não nos temas ou conteúdos, e os seus principais recursos são as “experiências de vida”, (Osório, 2003, p. 52).

Ainda Osório (2003),

a andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos. (Osório, 2003, p.93).

O conhecimento da andragogia e de alguns dos seus pressupostos concebidos dessa ciência deve ser possível ao dar acesso para novos caminhos e estratégias de aprendizagem tanto no mundo empresarial quanto no acadêmico. Ela divulga em suas concepções e conceitos apresentações teóricas, filosóficas e práticas de primordial relevância para aqueles que desejam descobrir nas competências do adulto, particularidades que lhes são específicas e que fazem um diferencial em processos de aprendizagem quando inseridas no contexto educacional que reconhece a experiência de vida, a visão crítica e a capacidade de intervenção do adulto como o centro das atenções.

Nesse contexto, as suposições andragógicas que são: autonomia, humildade, iniciativa, dúvida, mudança de mundo, contextos, experiência de vida, busca, objetividade e valor agregado figuram como elementos facilitadores, articuladores e orientadores na relação de aprendizagem entre adultos.

Segundo De Aquino (2007), a andragogia, a princípio estabelecida como a arte de ajudar os adultos a aprender, mostra-se no momento atual como uma possibilidade da pedagogia e refere-se à educação com foco no aprendiz para sujeitos de todas as idades. Entendemos que, enquanto as pessoas se tornam adultas, sofrem mudanças como: passar de dependentes para sujeitos independentes, autodirecionados; juntar experiências de vida que vão dar respaldo a essência de seu aprendizado; dar rumos a seus interesses para a evolução das habilidades que aplica em seu papel social; esperar uma imediata utilização da prática do que aprendem; decidir-se aprender para resolver dificuldades e desafios e passar a apresentar incentivos internos mais intensos do que incentivos externos (Knowles, 2005).

À vista disso, a andragogia é explicada como uma forma contínua da maneira de aprender do que como uma teoria (Kaufmann, 2000). Ela oferta, em muitas vezes, os critérios de aprendizagem para indivíduos que tenham inclinação à autonomia e à autoinstrução. Kaufman faz um levantamento de sete hipóteses:

1. É fundamental um lugar de aprendizagem eficiente. Os estudantes têm que se sentir calmos do ponto de vista psíquico. Eles precisam se sentir seguros para se exprimir sem se expor ao julgamento ridículo.

2. Os estudantes carecem envolver-se na elaboração do programa de estudos que é imprescindível para sua efetivação de conteúdo e para o processo de aprendizagem.

3. Devem ser estimulados a participar na determinação de suas necessidades educativas o que favorece a automotivação, autoavaliação e a reflexão.

4. Os estudantes têm que tornar firmes suas necessidades de aprendizagem, ou seja, a tarefa principal por seu aprendizado é deles próprios.

5. Deve-se incentivá-los a reconhecer os mecanismos necessários para que avancem os objetivos de aprendizado. Esse princípio determina a ligação entre as necessidades, os recursos e os objetivos finais da aprendizagem.

6. Apoiar os estudantes a por em execução seus projetos de aprendizagem. Um dos elementos-chave da motivação é a esperança de atingir um resultado satisfatório. Quando se é bastante cobrado, ele perde o estímulo para estudar, a mostrar o mal resultado.

7. É essencial que os estudantes estejam envolvidos em seus próprios métodos de avaliação. Essa é uma ferramenta primordial ao procedimento de aprendizado autodirigido e que precisa de reflexão crítica.

Knowles (2005) afirma que, ao considerarmos uma teoria, é preciso compreender as complexidades associadas à definição de educação e aprendizagem. Educação enfatiza o educador, ao passo que aprendizagem enfatiza o educando. Ainda que esta seja uma definição de fácil entendimento, desenvolver uma definição de trabalho de aprendizagem é muito mais complicado.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS

2.1 O “método” Paulo Freire- Alfabetizar para além das cartilhas

Paulo Freire com sua concepção de alfabetização lança, no início dos anos 60, um “método” de alfabetização com propostas inovadoras o qual promove uma educação pautada em uma pedagogia libertadora, que visa a autonomia do alfabetizando para que este possa se libertar das imposições que atendem a interesses pessoais de classes e/ou políticos.

Sendo assim, Freire propõe uma educação transformadora, na qual o alfabetizando é o agente da sua aprendizagem, seu objetivo maior é a conscientização do educando, para que este, a partir de sua inserção no mundo, sintase preparado para tomar decisões e intervir em sua realidade. Segundo Freire (1980), “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. (Freire, 1980, p. 30).

Freire era veementemente contra as práticas educacionais que transmitissem um saber já construído; sendo assim, ele criticava o sistema tradicional que usava a cartilha como instrumento central para o ensino da leitura e da escrita. A essa espécie de ação ele deu o nome de educação bancária, pois o método da repetição das palavras soltas desvinculadas da realidade do educando são ações desmotivantes ao processo de alfabetização. Pensava em uma educação que contemplava a reflexão, a argumentação, a criticidade e a politização, Freire enfrenta o desafio de alfabetizar para além das cartilhas.

O referido autor afirma que as cartilhas reduzem o analfabeto a condição de objeto de alfabetização, passivo, do que sujeito da mesma. Para realizar esse trabalho, ele elenca algumas etapas que foram desenvolvidas tais como:

- A etapa da investigação que preconiza a busca conjunta entre alfabetizador e alfabetizando das palavras e temas mais significativos da vida do educando dentro do seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive;
- A etapa de tematização: momento da tomada de consciência do mundo, por meio da análise dos significados sociais dos conteúdos selecionados;

- A etapa de problematização: momento em que o professor desafia e inspira o aprendiz a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura de conscientização.

Essas etapas demonstram a preocupação de Freire em valorizar os conhecimentos trazidos pelos indivíduos, em possibilitar situações nas quais os educandos possam analisar e refletir sobre determinado assunto. Outro fator relevante é a compreensão de que o alfabetizador é o grande responsável pela alfabetização conscientizadora.

O projeto de Freire consistiu na construção da teoria do conhecimento que valorizasse o educando respeitando-o, na busca da autonomia, pautado no diálogo, sendo estes princípios metodológicos. Seu pensamento contemplou a prática da consciência crítica, através da consciência histórica. Nessa perspectiva, sua proposta tem como base transformar o enfoque de como se ensina para como se aprende.

Para aplicação de seu “método”, o autor desenvolveu cinco fases que nortearam o processo de aprendizagem que são de suma importância até a atualidade para a assimilação de uma alfabetização dentro da perspectiva do letramento. Há então o abandono das práticas da aprendizagem da leitura e da escrita como mera repetição, com ênfase a uma aprendizagem significativa, a buscar a interação do sujeito para que ele compreenda a relevância para sua vida de aprender ler e escrever.

1ª Fase: Esse é o momento do levantamento vocabular do grupo. Nessa fase ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem desses membros, com respeito ao seu linguajar típico. Esta é uma fase de extrema importância, pois valoriza a participação dos educandos instigando-os para o diálogo, na construção de um conhecimento coletivo, já que ao dialogar com seus pares e com o educador sobre seu meio e sua realidade eles têm a oportunidade de perceber aspectos dessa realidade que até então não poderiam ser perceptíveis.

2ª Fase: Parte-se para a escolha das palavras selecionadas, seguindo critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa da mais simples para as mais complexas, do comprometimento pragmático da palavra na realidade social, cultural, política do grupo e sua comunidade. Dessa forma, o educando se apropria do código escrito através do estudo das famílias silábicas a partir de suas vivências. Nessa

perspetiva, com base nessa fase pode-se referir-se a consciência fonológica. A consciência fonológica reenvia genericamente para a consciência da estrutura de sons das palavras, incluindo, assim, a apreensão de unidades de diferentes dimensões: sílabas, rimas e fonemas (Silva, 2003, p. 106).

A mesma autora cita quatro processos evolutivos na aprendizagem da leitura de palavras: leitura por índices visuais em que as palavras são processadas exclusivamente com forma visuais; leitura por índices fonéticos que correspondem ao processo inicial da decodificação, o qual envolve a associação e o armazenamento na memória das relações entre algumas das letras das palavras e a sua pronúncia; leitura através da conversão grafo-fonética completa; e, por último, leitura por meio do código ortográfico, o que corresponde a um processamento automatizado das correspondências grafo-fonéticas. Porém, Silva (2003) ressalta que a consciência fonológica é condição necessária, mas não é suficiente para a aquisição da leitura e para permitir que compreenda o funcionamento da linguagem escrita.

3ª fase: Criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que têm de ser discutidas com intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais. Percebe-se que nesta fase o alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade.

4ª fase: Criação das fichas que funcionam como roteiro para os debates, os quais deverão servir como subsídios, sem, no entanto, seguir uma prescrição rígida.

5ª fase: Confeção das fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes as palavras geradoras. Vale, Jorge e Benedetti (2005) afirmam:

Ao invés de letras e palavras soltas, fragmentadas e descontextualizadas da vida social e da experiência pessoal dos alunos, em um aprendizado mecânico do “ba-be-bi-bo-bu” ou de frases simplórias e alienantes, como “A baba é do boi”, Freire sugere partir dos temas geradores, ou temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos. [...]. (Vale, Jorge, & Benedetti, 2005, p. 23.).

Paulo Freire, em seu legado, propõe uma educação na qual o educador deve estar atento as lacunas do educando, na busca de ouvir suas experiências, pois é por meio delas que o educador organiza e elabora suas ações didáticas, na apresentação de situações que tenham sentido para a vida do alfabetizando, a proporcionar aos mesmos momentos de

reflexão, a fim de que os educandos construam seu próprio conhecimento. Deste modo, para Freire (1980), “o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”. Nesse processo, o educador tem um papel fundamental, porém deve ter em sua compreensão que ele não é o “dono” do saber, não deve se colocar na posição de superior, pois este é um processo em que é valorizada a troca de conhecimentos. Portanto, conforme Freire:

Não podemos nos colocar na posição de superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade. (Freire, 1980, p. 29).

O autor apresenta mais um “método” de aprender do que ensinar, através do qual seu pensamento crítico e libertador serve de orientação para educadores que acreditam ser possível uma sociedade democrática com equidade e justiça. Sua teoria do conhecimento aponta para novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Paulo Freire, mesmo sem mencionar a palavra letramento em seus discursos ou em seus escritos, já defendia a alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva que descarta a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Nesse sentido, ele sempre enfatizou a importância da leitura do mundo antes da leitura da palavra.

Na década de 80, outro impacto importante que também vem revolucionar o processo educacional em relação à aquisição da leitura e da escrita é a pesquisa das psicólogas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentada na psicogênese da língua escrita. Assim como Paulo Freire, as autoras criticam as práticas que usam as cartilhas como único instrumento suficiente para alfabetizar.

Para Ferreiro (1985), “o processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende”. O objetivo da autora é explicar como a criança chega a aprender a ler e escrever. A autora pesquisa sobre a escrita de crianças pré-escolares e constata que com a interação num ambiente letrado já chegam à escola com informações e hipóteses prévias sobre a escrita.

Desse modo, a autora reitera que esses conhecimentos prévios em relação à escrita são desprezados por algumas propostas de ensino, visto que: “Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita com um processo de

aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”. (Ferreiro, 1985, p. 64).

Ferreiro desenvolve um trabalho que indica aos alfabetizadores como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Sua concepção descreve estágios evolutivos que as crianças passam para alcançarem o aprendizado da leitura e da escrita.

As propostas pedagógicas de Emília Ferreiro revelam que é possível ensinar a ler e escrever a partir dos conhecimentos trazidos pelos educandos. A autora realizou um estudo junto aos adultos analfabetos e percebeu que eles tinham uma série de informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses semelhantes as das crianças.

É coerente observar que a constatação de Emília Ferreiro relativa à alfabetização pode e tem contribuído no trabalho docente de alfabetizar jovens e adultos. Faz-se necessário ressaltar que no processo da leitura e escrita e as produções espontâneas devem ser observadas pelo alfabetizador, a levar em consideração as diversas hipóteses que são próprias a cada nível da escrita do alfabetizando, pois é com essas produções que o educador deverá ajudar o alfabetizando a analisá-las, na introdução de novas informações, na elaboração e construção do seu próprio conhecimento.

CAPÍTULO III - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A Educação de Jovens e Adultos atualmente tem dado ênfase a uma discussão pertinente no que se refere à alfabetização e letramento. Durante muitos anos se pensava uma alfabetização voltada para a codificação e decodificação de letras na qual saber as letras do alfabeto e fazer o nome era o bastante para o indivíduo ser considerado alfabetizado. Essa prática remete o indivíduo a uma concepção de educação, na qual os educandos eram meros recetores passivos de conteúdos, tornando-os assim, objetos de um processo mecânico e descontextualizado.

Dessa forma, a alfabetização era entendida como mera repetição, sistematização de códigos, em que o professor, baseado em suas experiências centralizava os conteúdos a serem trabalhados, de modo a ignorar os conhecimentos prévios dos alfabetizandos, suas experiências e vivências. Não significa dizer que conhecer as letras, ou seja, a codificação do sistema gráfico não tenha relevância no processo de alfabetização. No entanto, deve-se compreender que essa prática não dá conta de inserir o indivíduo na sociedade e nem atende as suas necessidades e não garante a sua participação efetiva no contexto em que vive.

Sendo assim, para Coutinho (2006, p. 73), não basta ler e escrever, mas sim fazer uso dessa leitura e escrita no contexto social no qual tais indivíduos vivem. Para tanto, é preciso dar sentido ao que se trabalha com o alfabetizando, para que ele perceba o significado dos textos e consiga fazer relação com o vivido, é importante engajar o sujeito nas práticas sociais. Por isso, é pertinente ressaltar o que afirma Freire (2008, p.30), “agora já não é possível texto sem contexto”. Nesse sentido, há uma grande preocupação, nos últimos anos relacionada à educação que deve formar cidadãos críticos, com consciência da sua atuação no mundo e que sejam participativos.

Assim, busca-se sair do processo de mecanização da aprendizagem da leitura e da escrita e valoriza-se a construção do conhecimento a partir da própria história do alfabetizando. Freire (2008), no seu livro a importância do ato de ler, afirma que: anteriormente a alfabetização de adultos era abordada e efetivada de maneira dominante, o centro de sua compreensão dava-se no fascínio da palavra, esta, ofertada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos em geral eram ofertados como leitura aos estudantes, encobriam muito mais do que desvendavam a realidade, hoje, pelo contrário, a

alfabetização como prática do conhecimento, criadora e política é um estímulo de leitura do mundo e da palavra. (Freire, 2008, p. 30).

Nessa afirmação, o autor demonstra a sua percepção em relação ao que anos depois se ampliou para o nome de letramento, pois segundo Tfouni (1995), este enfatiza os aspectos de ordem sócio históricos da aquisição de um sistema escrito de uma sociedade, pois, tal qual a mesma autora há diferenciação entre a alfabetização e letramento, já que “a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos” (Tfouni, 1995, p 20).

À vista disso, pode-se concluir que Freire (1992), conceitua a alfabetização como um processo muito mais amplo do que a sistematização da escrita, o autor referido já chamava a atenção para a importância de valorizar o cotidiano do alfabetizando, com foco nas práticas do seu dia-a-dia, para que os mesmos compreendessem o verdadeiro sentido do aprendizado da leitura e da escrita. Para muito além do aprender ou decorar palavras soltas fora do contexto do educando, deve estar a preocupação em trabalhar palavras, frases e textos que estão inseridas no contexto dos alfabetizandos. Sendo assim, “o domínio da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de assuntos consideráveis a experiência usual dos alfabetizandos e não de palavras e temas apenas conectados a experiência do educador” (Freire, 1992, p. 29).

A concepção de Freire (1992) em relação à alfabetização de jovens e adultos enfatiza, com muita relevância o que se deve reportar sempre, ou seja, a questão do alfabetizar para libertar; é preciso que o alfabetizando aprenda de forma significativa para, então, poder interferir na sociedade em que vive, principalmente no que diz respeito ao autoritarismo imposto pelo sistema dominante o qual prega uma “democracia”, mas impõe, muitas vezes o silêncio a estes “analfabetos”.

Com isso, permite que eles se mantenham na condição de incapazes, na permanência do anonimato, sem informações suficientes para reivindicar seus direitos de maneira que lhes caiba, apenas cumprir com seus deveres, o que não corresponde ao que se entende por cidadania que é a possibilidade dos indivíduos cumprirem com seus deveres, mas também terem acesso aos seus direitos, inclusive o de reivindicá-los, pois de acordo com Freire, a crença de que a classe trabalhadora necessita de ser libertada de cima para baixo, seja por escassez de cultura, seja por incapacidade de fazê-lo sozinha, de fato nada tem em comum com libertação e/ou democracia. Aqueles que cultuam esta

linha de pensamento estão associados, voluntaria ou involuntariamente, à preservação das estruturas autoritárias. (Freire, 1992, p.26,27).

Diante do exposto, percebe-se que a questão de preparar indivíduos conscientes e ativos na sociedade já foi proposta pelo autor dentro de sua concepção de alfabetização. Porém, ao longo do tempo, houve a necessidade de um termo para denominar esse fenômeno; dessa forma, surge o letramento para evidenciar práticas que saem da simples repetição de letras e palavras para um conceito mais amplo de aprendizagem no que concerne à aquisição da escrita e da leitura.

3.1 A importância do letramento

Torna-se relevante trazer segundo Soares, (2000, p.47) a definição de letramento. Para Soares (2000), letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita. Sendo assim, quando se valoriza e considera a importância do letramento, rejeita-se as práticas mecânicas de aprendizado e se centraliza no educando o qual se constrói seu conhecimento em relação à leitura e à escrita e o professor é o mediador desse conhecimento.

Conforme Tfouni (1995, p.20), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Portanto, entende-se que letrar significa inserir o indivíduo no mundo letrado a trabalhar com os diferentes usos da escrita na sociedade. Quando o jovem ou o adulto está no processo de alfabetização ele traz consigo suas experiências com o mundo letrado, pois ele já interage com as práticas sociais de letramento. Mesmo que não saiba ler e escrever, quando ele dita um bilhete para uma pessoa alfabetizada, quando ele reconhece um produto no supermercado pela identificação do rótulo, quando no seu setor de trabalho ele lida com várias pessoas e se comunica e relaciona com as mesmas, ele se envolve socialmente, e por consequência, com as práticas de letramento.

É importante ressaltar que alfabetização e letramento são processos distintos, porém são indissociáveis, pois são interdependentes, estão um associado ao outro. Segundo Soares:

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrado. (Soares 2000, p.47).

Faz-se necessário enfatizar que nem sempre uma pessoa alfabetizada é letrada, pois esses indivíduos podem não fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, não se apropriam da real função da escrita e da leitura. Às vezes são “alfabetizadas”, mas quem as alfabetizam ou até mesmo o próprio sistema não dá condições para que os alfabetizados tenham possibilidades de inserir-se em um contexto de letramento. Durante o processo de alfabetização, nestes casos, não foram desenvolvidas as habilidades indispensáveis para que eles tenham propriedade da leitura e da escrita para atender suas prioridades e cumprir as exigências da sociedade que são muitas, de cunho social, cultural e linguístico e aqueles que não a atendem estão condenados, muitas vezes, à exclusão. Sendo assim:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para se envolver-se com práticas sociais de escrita. Segundo a mesma autora essas pessoas não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (Soares, 2000, p. 45,46).

Em consonância com essa afirmação, entende-se que os estudos sobre letramento não estão com certeza voltados apenas para as pessoas alfabetizadas. Diante disso, depara-se com o dilema de responder à pergunta que a própria autora traz em nível de reflexão e na problematização do assunto: como diferenciar apenas alfabetizado do letrado? A autora afirma que é difícil a resposta, visto que o letramento envolve dois fenômenos diferentes, o da leitura e o da escrita, cada um deles muito complexo, pois são constituídos de uma multiplicidade, habilidades, comportamentos e conhecimentos. Segundo Soares,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode

desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2004, p. 14).

Esse processo recai sobre a experiência de cada indivíduo no mundo, entende-se que o letramento está relacionado diretamente ao social, pois apresenta características sócio históricas quando se adquire o sistema da escrita por um determinado grupo social. E esses grupos sociais são capazes de apresentar variações nas demandas sociais de letramento, o que deve se tratar de necessidades relacionadas ao trabalho, a participações em sindicatos, da igreja, também da escola, enfim de vários setores que exijam a prática do letramento, ou pode acontecer que alguma comunidade não dependa dessa prática. Assim, letrado é o indivíduo que ao necessitar, seja capaz de fazer uso do código escrito e de todas as habilidades que a aquisição da escrita propicia para responder as demandas de letramento do seu meio social. (Descardec, 2001, p. 63).

Sabe-se que as discussões em torno do letramento, dessa conscientização de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever é de suma importância para a formação de uma sociedade mais consciente, porém infere-se que para o desenvolvimento do processo de aprendizagem nessa perspectiva é preciso de condições para tal objetivo e essas condições segundo Soares (2000), relaciona-se fundamentalmente com as situações sociais, culturais e econômicas.

Por isso, a mesma autora postula alguns critérios essenciais a fim de que haja condições para o letramento. A primeira refere-se à escolarização real efetiva da população, a segunda é que haja disponibilidade de material de leitura, pois este é o grande problema, visto que ao alfabetizar um jovem ou um adulto e não propiciar aos mesmos condições de estarem inseridos no meio em que esteja disponível para eles, os livros, jornais e outros materiais referentes à leitura e escrita e ambientes facilitam esta prática, como livrarias e bibliotecas, fica inviável tornar-se um indivíduo letrado, sendo assim, afirma Soares:

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: Contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso a leitura e a escrita, tem acesso aos livros, revistas e jornais, tem acesso as livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita tem uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (Soares, 2000, p.58,59).

O que se quer inferir nessa discussão não é focar a diferença entre alfabetização e letramento, e sim o impacto e as representações que essas práticas

significam para os indivíduos, de forma qualitativa, a sair do mero e do simples domínio do sistema da escrita. Pois, consoante com Tfouni (1995), a escrita deve ser tratada como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo e não como uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras gramaticais.

3.2 Um breve histórico do percurso do professor

No Brasil, esta desvalorização teve início para os professores na era jesuítica, durante o período colonial, onde os profissionais eram valorizados como intelectuais quando detinham o saber sistematizado na Colônia. Quando os jesuítas foram expulsos por volta de 1759 eis que surge, em 1722, uma “política de oferta direta da instrução gratuita através de professores assalariados” (Monlevade, 2001, p. 23): os professores das aulas régias que foram criadas em Portugal ampliando-se para as suas colônias no contexto das reformas políticas, econômicas, administrativas e culturais. A criação destas aulas deu início ao ensino público oficial e laico, pois até este momento a educação formal em todos os seus níveis tinha o seu controle total e irrestrito pela Igreja que ainda detinha poderes sobre áreas relacionadas à cultura.

Assim, ocorre a desvalorização do trabalho docente que passam de trabalhadores intelectuais para intelectuais trabalhadores onde recebia um salário precário pela atividade que realizava. Desta forma, as aulas régias não tiveram vida longa, daí surgiram a partir de iniciativas de pessoas religiosas, professores autônomos e outros que resolveram patrocinar a ideia das primeiras aulas pagas em território brasileiro. Monlevade enfatiza que, ”nestas pequenas escolas privadas, quando bem sucedidas, surgiram também os primeiros professores assalariados, não públicos e talvez os primeiros funcionários não-escravos”(Monlevade, 2001, p.23).

A primeira lei educacional do Brasil foi sancionada em 15 de outubro de 1827, durante o período imperial que dispunha que os Presidentes das Províncias deveriam criar escolas com ordenados fixados e examinados publicamente, entretanto não havia verbas para que estes fossem pagos, portanto, poucas escolas foram instaladas. No ano de 1834 foi criado um Ato Adicional à Constituição do Império e daí em diante, as Províncias passaram então a se responsabilizar pelo ensino público e gratuito. Para tanto, segundo Monlevade foi cobrado um “imposto sobre vendas e consignações, que taxava a

movimentação do comércio e da indústria que nasciam ou cresciam nas cidades maiores” (Monlevade, 2001, 33).

Assim, as Províncias mais abastadas criaram muitas escolas públicas com professores que recebiam um salário ínfimo pelo que produziam. Quanto as Províncias mais pobres, não tinha professores nas escolas e se o contrário acontecia, os seus ordenados eram insuficientes para sobreviver dignamente. Apesar desta realidade financeira, o professor no Império gozava de enorme prestígio social, visto que eram as pessoas mais sábias das cidades e povoados, ainda que possuíssem pouca formação.

Entre 1834 e 1934 ocorreu uma transformação da educação pública nas escolas primárias e as escolas secundárias que eram responsáveis pela transição para o ensino superior tinham um atendimento mínimo pelos liceus públicos nas capitais das Províncias ou em colégios privados (católicos e evangélicos).

A partir daí com a República, com os ideais da Escola Nova surgiram várias reivindicações quanto à formação dos professores secundários, para que acontecesse cursos superiores de Filosofia, Letras e Ciências. De 1934 em diante quando da garantia de emprego para os professores habilitados é que estas reivindicações foram postas em prática efetivamente. Ocorreu então a multiplicação de ginásios em todos os Estados e após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, os cursos colegiais clássicos e científicos.

Assim o aumento de vagas nestes novos ginásios, multiplicaram-se para todos os cursos de licenciatura por todo o país. Quanto a formação de professores para as disciplinas dos cursos normais, ocorria nos cursos de Pedagogia.

A partir de então os registros profissionais e os diplomas, oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação (1931), passou a ser uma exigência em concursos públicos de provas e títulos para inserção na carreira docente, portanto, iniciava-se aí a diferença entre professores primário e secundários e aos últimos a valorização tanto salarial, quanto de prestígio social. Segundo Monlevade, “de 1934 até 1964 tivemos no Brasil o ensaio de uma ‘elite do magistério’ brasileiro: os salários dos professores secundários eram compensadores, quase iguais aos dos professores universitários” (Monlevade, 2001, p.45).

Vale ressaltar que ao professor era garantido uma carga horária com regime de tempo integral com dedicação de no máximo 24 horas para a prática docente, o que lhes possibilitava tempo para atividades afins relacionadas a profissão.

Em paralelo com este contexto educacional ocorria movimentos sociais relevantes. A era da industrialização brasileira surgia a todo vapor, gerando a busca incessante por ascensão social. Nesta época houve uma verdadeira debandada da zona rural pela população que buscava melhores condições de vida na zona urbana e percebeu-se que o caminho mais rápido e seguro para alcançar tal fim seria o estudo, ou seja a educação seria o meio mais promissor.

Deste modo, a demanda da procura por vagas nos ginásios cresceu assustadoramente, assim houve o deslocamento dos privilégios do magistério secundário para o superior, que culminou em uma contínua desvalorização nos salários e conseqüentemente na profissão dos professores secundários. Este fato ocorreu devido ao crescimento acelerado da população entre os anos de 1934 a 1988 de quase cinco por cento ao ano.

A população em fase escolar cresceu tanto que conseqüentemente atrelou-se ao surgimento do número de professores, que eram pagos com uma parte dos impostos estaduais e municipais que foram vinculados à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino (MDE) que funcionava da seguinte forma. Em 1934, dez por cento dos impostos federais, estaduais e municipais eram destinados à educação. Em 1946, manteve-se a porcentagem de dez por cento dos impostos federais, e ampliou-se para vinte por cento os impostos estaduais e municipais.

No ano de 1983 de acordo com a Emenda Calmon, aumentou-se para treze por cento os impostos federais e ampliou-se um pouco mais para vinte e cinco por cento os impostos estaduais e municipais. Na prática isso não acontecia, pois, os recursos arrecadados eram desviados para outros fins. Assim, os fundos não eram suficientes para a manutenção salarial dos docentes e demais profissionais da área.

A partir da década de cinquenta houve uma desvalorização completa no salário dos professores públicos, principalmente nos secundários já que historicamente os professores primários sempre tiveram salários mais inferiores. Os docentes se viram obrigados a ampliar a carga horária de trabalho para sobreviverem, mesmo a implicar em baixa produtividade. Além disso, a formação destes profissionais acabou destituída da qualidade necessária, na justificativa pela grande quantidade de candidatos aos cursos que eram oferecidos para a área educacional, que eram destinados a atuar no atendimento a grande massa e pela certeza de emprego imediato pelas necessidades de mão de obra que

havia. A desvalorização destes profissionais representou uma crise em altas proporções que repercutiu até os dias atuais.

O processo de desvalorização dos profissionais em educação é histórico, principalmente no que se concerne a Educação Básica, entretanto houve um salto qualitativo no que tange as questões de formação e aos aspectos legais, haja visto as mudanças ocorridas pós sanção das leis que regem a Educação Nacional, neste caso, cada uma delas somou para a melhoria da Educação no nosso país. Foram muitas lutas e conquistas que os trabalhadores organizados idealizaram, pleitearam, lutaram e conseguiram.

A Constituição Federal de 1988 traz um teor significativo de mudanças que foram pensadas ao longo dos anos, entre estas, o desaparecimento entre trabalhadores intelectuais e manuais que consta no artigo 7º, "a proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos".

O artigo 206 da Constituição estabelece nos incisos V, VI e VII referenciais para a atual política educacional de valorização dos trabalhadores em educação que diz:

- a "valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união";
- a "garantia de padrão de qualidade".

Estes princípios apesar de referendados por lei, são ainda limitados visto que para a sentença "profissionais de ensino", encerra a ideia de restringir-se apenas aos professores da rede pública, o que deixa à margem dos docentes das instituições privadas que também sofrem os dissabores da desvalorização profissional.

Ao ampliar esta discussão, no que se refere às questões salariais, os municípios que seguem os preceitos legais estão aquém de atender ao que está explicitado nesta, ao justificar-se entre outras questões as receitas que segundo propagam os gestores executivos são deficitárias portanto, não conseguem dar conta de salários dignos que atendam a demanda existente. Outros, se quer colocaram na mesa de discussão as questões pertinentes para atender as exigências legais. Quanto à gestão democrática, apesar dos esforços neste sentido, ainda está muito distante do verdadeiro sentido de

participação tão necessárias nas decisões que via de regra garantirão a qualidade há muito esperada na educação.

Existem muitas questões que destoam destes princípios, entre eles a inserção nas instituições educacionais através de concurso. Os gestores insistem em caminhar por trilhas que beneficiam a poucos em detrimento dos muitos que necessitam de dias melhores, entre estes, alunos, pais, professores e a sociedade de uma forma em geral. A prática comum exercitada cotidianamente é o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que na prática funciona com análise de títulos, com contrato periódico que não garantem ao funcionário as vantagens legais comuns à carreira. Assim, devido à necessidade de trabalhar, o profissional sujeita-se a esta situação, porém a insatisfação gera baixa produtividade, portanto, má qualidade das funções exercidas. Assim, a realidade do profissional da educação está sempre atrelada a lutas de classe por melhores condições na profissão.

Ainda embasada nos aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 67 fala, de forma específica da “valorização dos profissionais da educação”, que reforça questões pontuais que a Constituição Federal também aborda, tais como:

- Aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- Ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;
- Piso salarial profissional;
- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho.

Entende-se que apesar dessas iniciativas expressarem uma política educacional comprometida com a valorização dos “profissionais da educação” há objetividade na construção de uma escola e uma sociedade efetivamente democráticas, que ainda está inferior ao que a classe educacional e a sociedade clamam. As leis precisariam unificar as discussões e implementações das vantagens legais para os “trabalhadores da educação”, público e privado, sem grifos específicos para a educação básica pública e ou tão somente para os professores. Teoricamente, os discursos têm um alcance amplo quando da responsabilidade na educação, a ser comum *slogans* do tipo “Compromisso de

todos”, portanto, seria justo a ampliação dos direitos também para todos e não apenas os deveres, como são praticados pela maioria.

Esta abordagem faz-se necessário devido à enorme demanda de profissionais que assumem posições dentro da área educacional sem estarem aptos no que tange a formação específica para a função que ocupam e precisam ter os seus direitos respeitados. Como exemplo, pontua-se os auxiliares de classe, que assumem a função de professores; Pedagogos que ocupam cadeiras dos licenciados e outros profissionais como Economistas, Psicólogos, Advogados, entre outros, que para suprir as carências existentes assumem um papel distante da sua formação portanto, mediocrizam a profissão, ao acentuarem as estatísticas da má qualidade na educação.

Vale ressaltar que a figura do professor é imprescindível, a ele cabe a missão da construção de saberes junto aos seus alunos, de forma proativa, ao possibilitar a eles o enfrentamento das situações cotidianas. Dentro da sala de aula, o professor é o líder, a ele é destinada a responsabilidade de inserção do homem na sociedade, de forma a conviver harmoniosamente. “O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio”. (Durante, 1998).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no título VI, nos artigos 61 a 67 dispõe sobre uma série de proposições com vistas a valorização dos profissionais da educação, entretanto vários dispositivos legais não são colocados em prática pelas autoridades constituídas ou o são de forma a mascarar a realidade. Apesar disso, o magistério público conta com um número expressivo de profissionais no Brasil e está longe de ser ameaçado ou substituído pelas novas tecnologias que surgem em um frenesi constante. O professor é extremamente necessário, entretanto as mazelas arraigadas na profissão são disseminadas cotidianamente ao afastar todo e qualquer desejo de novos profissionais em enveredar na área.

É comum ao jovem na transição do Ensino Médio para o Superior, uma insegurança sobre a escolha do curso e futura profissão, visto que a decisão tomada o acompanhará vida a fora com um futuro promissor ou não. A maioria deles não vê a área educacional como objetivo de vida profissional. Os motivos mais consistentes residem nas queixas e reclamações constantes que são propagadas pelos professores e disseminadas socialmente, respaldada pelas práticas cotidianas das autoridades e outros,

sobre os baixos salários, condições de trabalho, hora/aula, estrutura dos espaços formativos, violência constante nos ambientes escolares, entre outros.

Por outro lado, não é incomum observar o número relevante de professores (como já foi dito anteriormente), que aderiram à profissão casualmente, seja pela facilidade que existe em ocupar vagas principalmente por apadrinhamento político ou por outros fatores que se assemelham. Este fato é deveras preocupante dada à importância da atividade em questão para a sociedade.

Nessa perspectiva, o retrato que se delineia no cenário educacional é o pior possível, ainda assim as principais mazelas estão refletidas na rede pública que vem a sofrer ano pós ano com um descaso que parece não ter fim. Assim percebe-se que:

- Existem muitas turmas com excesso de alunos;
- Carência de professores em várias disciplinas;
- Pessoas sem qualificação atuando nas salas de aula;
- Profissionais com formação em outras áreas atuando como professor;
- Professores mal pagos, doentes, desestimulados;
- Professores com excesso de carga horária em locais diferentes;
- Abreviação do tempo efetivo em sala de aula por diversos motivos;

O reflexo de tudo isso repercute em alunos com conhecimento abaixo do esperado para a faixa etária, fato esse que contribui para a perpetuação do analfabetismo ou para mascarar a alfabetização, o que premia a sociedade com profissionais medíocres, sem iniciativa, que não sabem pensar, que se deixam levar como marionetes.

No Brasil, o quadro do analfabetismo aproxima-se segundo dados oficiais dos quatorze milhões e um pouco mais de trinta e cinco milhões são analfabetos funcionais. O censo de 2010 mostrou que uma entre quatro pessoas são analfabetos funcionais, sendo que este índice torna-se mais agravante na região Nordeste. Analfabetos são aquelas pessoas que não tiveram acesso à educação ou não puderam ir à escola por mais de um ano. (conceito definido pela UNESCO). Caracterizando os analfabetos funcionais vê-se o seguinte perfil:

- 1- Consegue ler e compreender títulos de textos e frases curtas;
- 2- Sabem contar, mas possuem dificuldades com a compreensão de números grandes e em operar o básico da aritmética;
- 3- Conseguem ler textos curtos, mas não os interpreta;

- 4- Um grupo menor possui pleno domínio da leitura, escrita dos números e das operações matemáticas.

São muitos os desafios a serem vencidos na área educacional, entretanto esta representação negativa de desvalorização tem acompanhado a profissão diuturnamente, ao contribuir para o afastamento das pessoas da área.

Diante de tamanhas inquietações, pautemo-nos nas questões que tem influenciado diretamente na aprendizagem e permeado discussões constantes sobre o assunto. Em meio a este processo está o professor, representante maior destes espaços formativos e por sua grande relevância, não poderá estar à margem das mudanças que ocorrem diariamente.

Se na história houve um tempo em que os conhecimentos adquiridos representavam uma bagagem para a vida toda, este momento passou. A exploração de todas as possibilidades de aprendizado se faz necessário. Atualizar-se é a palavra de ordem para não ser ultrapassado pelas mudanças frenéticas de um mundo em constante transformação. O ser humano precisa voltar-se sempre para o novo, revestir-se de modernos valores, ressignificar sua prática. "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". (Nóvoa, 2002).

Em meio a este processo, como centro das discussões mais acaloradas, encontram-se os alunos (diferentes e tão iguais), alheios às crises existenciais pela qual passam os profissionais desta área tão relevante para a sociedade, mas que não tem despertado nos jovens o desejo de tê-la como profissão. São muitos os desafios da classe docente e algumas lutas já foram e são travadas no dia a dia, com o intuito da valorização profissional e o respeito à cidadania. A luta por tais direitos, entretanto não deve e nem pode estar alheio aos direitos dos educandos.

Entende-se que os indivíduos não podem e não devem continuar a pagar um preço tão alto por causa de questões que lhes são negadas, mas que lhes pertencem por direito. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional validam o acesso e a permanência das crianças, jovens e adultos na escola, entretanto é urgente ofertar para eles não apenas vagas, mas um ambiente cujo conhecimento seja construído com base nas necessidades contemporâneas, com um currículo diversificado que atenda as várias realidades, que leve em consideração recursos humanos capacitados para atender

as diversidades e especificidades tão comuns ao meio, estruturas físicas inclusiva e que possua logística que possibilite a todos uma dinâmica de construção significativa que permita aos educandos interagir no meio social de forma igualitária, transformando-o e transformando-se positivamente à medida que as situações forem surgindo.

Assim, é urgente ações que modifiquem a realidade que nota-se na sociedade acerca da baixa atratividade de novos profissionais na área educacional. Conforme o exposto, buscar-se-á refletir sobre: Profissão Professor: o que gera no jovem que almeja um futuro promissor a (des) motivação em experienciar as emoções desta arte secular? Por que os alunos oriundos do Ensino Médio ao refletirem sobre as prováveis profissões a seguir, sequer cogitam a Pedagogia e as Licenciaturas específicas da área? O que dificulta este processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho educacional ainda que tão amplo? De que forma a sociedade pode transformar esta realidade?

Estas são questões que necessitam de uma investigação esmiuçada para confirmar ou refutar as prováveis causas que foram pontuadas ao longo deste estudo como forma de contribuição para que a sociedade não continue a perecer com a escassez de profissionais capacitados, com formação adequada, de forma a dar a sua parcela de contribuição para a diminuição de uma estatística que nos acompanha como um espectro à espreita da presa: o analfabetismo. Um mal que assola a humanidade e que precisa ser disseminado para que vivamos em um país mais igual e feliz.

3.3 Formação do professor alfabetizador e sua importância no processo de alfabetização

Diante do exposto, compreende-se que alfabetizar letrando torna-se um grande desafio, pois para tanto, estão envolvidos vários fatores, um deles é derrubar a barreira da naturalização do analfabetismo e buscar associar teoria e prática nesse método de aprendizagem, no que tange ao desenvolvimento da alfabetização como ato de conhecimento.

Outro fator de grande relevância nesse processo é a formação inicial e continuada do alfabetizador, esse talvez seja o maior desafio para se alcançar uma alfabetização associada com o letramento, pois mesmo depois de várias análises e mudanças a respeito dessa temática ainda se perpetua um grande descaso no que se refere aos professores alfabetizadores na educação de jovens e adultos. Estes, muitas vezes

utilizam em sala de aula improvisado no atendimento a interesses que não são condizentes com o que se propõe na formação de cidadãos conscientes. Geralmente, são designados para essa função de forma arbitrária sem nenhum critério no que diz respeito a sua formação.

Conforme afirma Arroyo (2006), a falta de políticas fechadas de formação de educadores de EJA é porque não se tem também políticas muito definidas para a educação de jovens e adultos. Segundo esse pesquisador em Conferência, no Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, afirmou que,

não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação destes educadores. O perfil deste é plural e o processo é dinâmico. Isso tem se dado dessa forma porque a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Há nesse contexto uma concepção equivocada, na qual entende-se que para atuar nas classes de jovens e adultos o alfabetizador precisa apenas saber ler e escrever. Dessa forma, sem ter noção da especificidade desta modalidade, pode cair em equívocos pedagógicos graves no processo de alfabetização, os quais podem desestimular o alfabetizando ou implicar no abandono do processo. Um desses equívocos lamentáveis é a infantilização do adulto, o qual segundo Pinto (1997) é concebido como um problema conceitual, ao considerar o adulto como uma criança que parou de desenvolver-se culturalmente e assim utiliza a mesma metodologia que é usada na educação infantil e no ensino fundamental I.

Sendo assim, Arroyo (2006) afirma que os jovens e adultos devem ser respeitados em suas peculiaridades, pois eles têm uma trajetória específica, que vivenciam situações de exclusão e opressão. O autor citado, ainda salienta que os jovens e adultos buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. A competência profissional é imprescindível para que seja realizado um trabalho consciente e significativo, de acordo com Freire (1996), o professor que não estuda não se esforça para exercer suas atividades didáticas não tem condições de coordenar as ações pedagógicas de sua classe.

Entretanto, a competência do professor alfabetizador não o faz superior ou detentor do saber, é preciso que ele reconheça sua condição de aprendiz, pois a relação alfabetizador-alfabetizando deve ser de troca, na qual o respeito pelos saberes do alfabetizando é imprescindível, visto que essa é uma relação que se deve levar em

consideração o que afirma Freire (1996), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Para estabelecer essa comunicação é indispensável à sensibilidade do educador no que se refere à escuta atenta aos seus educandos, para assim conhecer e compreender sua história de vida, para poder atender suas necessidades cognitivas e afetivas.

Desta maneira, evita-se trabalhar conteúdos descontextualizados, com uso de palavras que não tem autenticidade com a vida do alfabetizando, o que transforma-se em simples verbalismo. É importante que o professor priorize a realidade dos alfabetizando, a partir da mesma para construir com eles novos conhecimentos, pois segundo Kleiman,

O fator mais importante para permanência e o aproveitamento do aluno é a professora: o seu envolvimento, seu grau de preparação, sua disponibilidade para atender os interesses dos seus alunos e para mudar seu planejamento em virtude das necessidades específicas que surgem no decorrer do curso. (Kleiman, 1994, p.23).

O alfabetizador precisa desenvolver no seu trabalho uma postura de professor investigador, pesquisador, com competência, compromisso, responsabilidade e consciência de que ele é o mediador desse processo, pela adoção de uma postura reflexivo-crítica.

O fato de se pensar como um desafio a formação do professor alfabetizador é exatamente pela diferença entre fazer da aprendizagem do jovem e adulto um processo significativo e o que de real acontece na prática pedagógica nas salas de alfabetização desses jovens e adultos. A preocupação entre o que diz e o que faz deve ser constante nesse processo, pois a relação entre teoria e prática precisa estar em harmonia, para que os discursos não sejam de demagogia ou de uma falsa postura por parte do alfabetizador. Para Freire (1996), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da teoria/prática sem a qual a teoria pode virar blábláblá e a prática ativismo”.

Também faz-se necessário trazer para essa abordagem, uma questão que deve ser ressaltada no que diz respeito ao olhar discriminador que ainda se tem sobre os adultos e adolescentes em relação à aquisição da leitura e da escrita. O discurso é tão marcante negativamente que os próprios analfabetos acreditam que a culpa da não aprendizagem é deles mesmos. Sendo assim, reforça-se as práticas autoritárias e dessa forma, se reforça o empecilho para o aprendizado. Diante disso, segundo Piccoli, a aquisição da escrita torna-se, então, para o analfabeto, um símbolo da superioridade de poucos. Ele não

identifica, no contexto geral da problemática social do país, a culpa pela sua condição, mas em si mesmo”. (Piccoli, 2001, p.105).

Diante do exposto, percebe-se que a alfabetização como aquisição de um código ainda demonstra o poder de segregação que a palavra analfabetismo possui no Brasil, pois aquele que não tem o “domínio” da palavra é considerado incapaz, improdutivo e permanece à margem da sociedade. Com a proposta do letramento proporciona-se ao indivíduo não só decifrar códigos, mas prioritariamente permitir aos mesmos o uso efetivo desse conhecimento, os sujeitos deixam de ser passivos reprodutores das ideologias dominantes, para serem construtores da sua própria história, com autonomia para opinar, interagir e transformar sua vida e sua realidade.

Esse deve ser o objetivo primordial do alfabetizar letrando, ou seja, inserir os sujeitos que de forma injusta estão marginalizados socialmente, desconsiderados em sua cultura e em seus conhecimentos e experiências de vida. Para tanto, o professor deve estar atento as peculiaridades desses educandos.

Como aponta Freire, o saber popular e as manifestações culturais autênticas inexistem, assim como as memórias de suas lutas são distorcidas; a proverbial “cultura do povão” nega a estes a participação ativa no processo de reinvenção constante da sociedade. Aqueles que assim pensam e agem suportam um modelo democrático, que quão menos participativo (do ponto de vista social), mais “puro” e perfeito seria. (Freire,1992, p.32).

Portanto, a formação inicial e continuada do professor alfabetizador vem sendo alvo de discussões no âmbito da educação de jovens e adultos, pois esta deve ser uma das questões centrais, visto que o professor precisa atender às várias demandas e desafios que surgem na sala de aula de educação de jovens e adultos devido à diversidade encontrada nessas turmas.

Este é ainda um longo caminho a se percorrer para que as práticas do letramento provoquem o exercício pleno da cidadania em nosso país; é preciso compreender que o letramento não ocorre em um tempo determinado, não é um momento estanque na vida do indivíduo, ele acontece antes da alfabetização, durante e por toda vida; por isso o letramento é o desenvolvimento do indivíduo no mundo letrado.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

4.1 Caminhos da Pesquisa.

Uma pesquisa geralmente, de alguma maneira traduz um informe de práticas empreendidas por um sujeito cujo olhar especula espaços muitas vezes já percorridos. Os textos produzidos não são totalmente originais, posto que, apresentam um modo distinto de olhar e pensar marcado pela realidade, baseada em um experimento e de uma propriedade do conhecimento que são, aí sim, muito pessoais. (Duarte, 2002, 139). Sendo assim:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na verdade a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (Gil, 2007, p.18).

Considera-se que a pesquisa é uma atividade constante de observação e reflexão a qual condiciona os homens a investigar o mundo em que vivem seus problemas e suas perguntas sobre as mais variadas coisas, com a intenção de intervir, munidos de instrumentos e técnicas favoráveis a sua investigação, formação de ideias e suas finalidades.

A tarefa de desvendar e vasculhar de maneira aprofundada, lugares, fenômenos e sujeitos, é uma experiência que possibilita a apropriação do conhecimento e instiga o desejo de transformá-lo em ações significativas para o contexto em que está inserido, para ter um caráter muito particular imprimido pelo pesquisador.

Sendo assim, este estudo foi construído a partir da observação participante, que fez insurgir reflexões em torno dos fatos vivenciados e registrados na dinâmica ocorrida no ambiente de alfabetização, em interface com a vida real dos sujeitos envolvidos.

Essas ponderações vão além do fato de cumprir uma formalidade do curso de mestrado, já que favorece registros e interpretações que podem acender outras possibilidades de refazer ou amadurecer o caminho ou rever com maior convicção as assertivas da pesquisa em questão.

4.2 A abordagem metodológica

De acordo com a natureza do trabalho, o estudo foi embasado nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, que abarca os estudos de caráter exploratório, em atendimento à natureza e a dinâmica da pesquisa e do seu pesquisador. A opção por uma abordagem qualitativa se relaciona naturalmente com o que se quer saber, bem como o problema e as questões que se pretende desvelar. Vale destacar que mesmo sendo uma pesquisa de base qualitativa, utilizaram-se dados e tratamentos quantitativos como apoio científico. Conforme enfatizou André (1995).

O uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas (...). Por essa razão não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica (...). Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (André, 1995, p.24).

Segundo os procedimentos adotados que ultrapassam a dicotomia qualitativo-quantitativo, esta perspectiva é aqui superada já que esta investigação não tem a intenção de contrapor ao paradigma positivista. Contudo, a busca da complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais (Chizzotti, 1998, p. 78), são aspectos relevantes que compõem o alicerce desta pesquisa com nuances do cientificismo ao fazer a análise das informações e o tratamento de dados.

4.3 Tipo de Pesquisa

Foi utilizada a pesquisa exploratória como uma bússola para a orientação deste trabalho, que tem na observação participante, no uso da entrevista intensiva e na análise documental, seus meios, conforme relata André (1995),

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. André (1995, p.28).

A observação participante como uma metodologia de investigação pressupõe que é somente através da imersão no cotidiano de uma outra cultura que o(a) antropólogo(a) pode chegar a compreendê-la (Caldeira *cit. in* Santos, 2005, p.13). Dessa forma, essa pesquisa encaminhou-se nessa perspectiva, de que toda a descrição é, e sempre retrata o olhar de quem escreve e não a de quem é descrito (Geertz *cit. in* Santos 2005, p.15).

De acordo com André (1995),

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. André (1995 p. 28-29).

Nesse contexto, em consonância com essas técnicas há outras características importantes tais como: a ênfase maior no processo, a preocupação com o significado, ou seja, com as percepções singulares das pessoas, o envolvimento e contato com os diferentes focos da pesquisa presentes em um campo de trabalho, a descrição e a indução, esses e outros fatores que se dissociam de um interesse maior no produto ou nos resultados. Como nos lembra Mattos (2001).

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não seguem padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. Mattos (2001, p.1).

A pesquisa exploratória exerce uma importante influência nas pesquisas qualitativas com ênfase naquelas que se interessam pelos estudos ligados às desigualdades sociais e de combate aos processos de exclusão. A busca incessante do pesquisador em descobrir novos conceitos, os múltiplos modos de ver a realidade, as interações e a formulação de hipóteses com um uso de instrumentos e planos de trabalhos flexíveis, torna esse método o mais coerente e mais próximo do que o pesquisador viu, ouviu e viveu.

Desse modo, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo que exigiu um contato direto do pesquisador, tendo em vista a observação, compreensão e interpretação dos fenômenos em seu movimento cotidiano, a fim de uma apropriada apreensão da problemática focalizada.

4.4 O Local e os Sujeitos.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, no turno noturno, na cidade de Feira de Santana estado da Bahia, envolvendo dez alunos alfabetizando e dez professoras alfabetizadoras. Os encontros com os sujeitos para a aplicação da pesquisa foram realizados em períodos, tempos e com métodos variados.

A pesquisa foi realizada em uma turma de um bairro do município de Feira de Santana, um local extenso e populoso, de classe econômica média baixa, que apesar dessas características e de ser antigo, ainda praticamente depende dos serviços comerciais do bairro vizinho, os habitantes são pessoas que geralmente vieram da zona rural. Para atender a população e de bairros próximos o Parque Ipê conta com duas escolas públicas uma pertencente à rede estadual e outra municipal, esta última no turno noturno atende ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Os alfabetizando, sujeitos desta pesquisa em sua totalidade são do sexo feminino, com faixa etária distintas, condições socioeconômica média baixa. São mulheres casadas, apenas duas delas viúvas, são mães de família e apresentam história de vida com muitas afinidades. A maioria delas veio da zona rural para morar no referido bairro já citado acima, no qual residem há muitos anos. A tabela abaixo apresenta a idade e a profissão das participantes / colaboradoras.

COLABORADOR	IDADE	PROFISSÃO
1	24 anos	Do lar
2	28 anos	Do lar
3	35 anos	Do lar
4	37 anos	Do lar
5	42 anos	Do lar
6	46 anos	Do lar
7	50 anos	Do lar
8	54 anos	Do lar
9	60 anos	Cozinheira
10	62 anos	Do lar

Tabela 1. Perfil dos colaboradores

Fonte: Dados coletados na Pesquisa de Campo

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

Quanto às participantes professoras alfabetizadoras verificou-se que a faixa de idade nesta pesquisa varia entre 22 e 41 anos de idade, há também uma significativa diferença no nível de formação das mencionadas professoras, sendo que das dez entrevistadas, três estão no ensino superior (em curso) e três é graduada.

SUJEITO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	MODALIDADE QUE ATUA	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos)	REDE RESPONSÁVEL P/ ESCOLA
Professor 1	FEM	24	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL 2 e EJA	4	MUNICIPAL
Professor 2	FEM	31	SUPERIOR COMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL e EJA	6	ESTADUAL
Professor 3	FEM	22	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL e EJA	2 e meio	MUNICIPAL
Professor 4	FEM	23	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL 1 e 2 e EJ/ EJA/	4	MUNICIPAL
Professor 5	FEM	33	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS/EJA	5	ESTADUAL
Professor 6	FEM	30	SUPERIOR COMPLETO	ENSINO MÉDIO/EJA	9	ESTADUAL
Professor 7	FEM	37	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS/EJA	5 e meio	MUNICIPAL
Professor 8	FEM	41	SUPERIOR COMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS/EJA	9	MUNICIPAL
Professor 9	FEM	32	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS/ MÉDIO/EJA	10	ESTADUAL
Professor 10	FEM	30	SUPERIOR INCOMPLETO	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	8	ESTADUAL

Tabela 2. Perfil dos alfabetizadores

Fonte: Dados coletados na Pesquisa de Campo

Vale ressaltar, que a pesquisa ocorreu em um período de oito meses, durante esse tempo as informações, reflexões, leituras e obtenção de documentos relacionados ao curso foram colhidos de forma sistemática, tendo em vista os fenômenos que não se restringem às percepções visíveis, a constância de manifestações, as frequências, as interrupções, as falas, o silêncio, os sujeitos envolvidos e a acessibilidade ao *lócus* investigado.

A delimitação dos sujeitos levou em consideração o imperativo de observar os múltiplos critérios e pontos de vista que se manifestaram nas mais diversas representações que sofreram interface com os questionamentos e objetivos deste estudo.

Com o objetivo de compreender as redes de relações que fazem parte do universo da pesquisa, esta dissertação foi assim desenvolvida a ter como pressuposto a articulação entre a teoria e empiria em torno da problemática e dos questionamentos do objeto.

4.5 Os Procedimentos Metodológicos

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, uma descrição de uma longa viagem investigativa realizada por uma pessoa, cujo olhar analisa lugares muitas vezes já visitados, mas com um modo diferenciado de perceber e pensar determinada existência, a partir de uma experimentação da propriedade do conhecimento que está instanciado na personalidade do pesquisador. Duarte (2002, p.140). Essa prerrogativa delinea os instrumentos e procedimentos usados neste estudo para a coleta de dados, interpretados e depois transcritos em forma de palavras e gráficos que revelam sua função bem como os resultados gerais da pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista se configura como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Ainda os autores mencionados afirmam que a entrevista tem maior vantagem sobre os outros tipos de técnicas, pois possibilita uma captação imediata e corrente da informação desejada. Optou-se por uma entrevista semiestruturada, que visou possibilitar uma liberdade maior aos entrevistados, visto que nesse tipo de entrevista não se é obrigado a seguir uma ordem rígida das questões. Sendo assim,

Queremos privilegiar a entrevista semiestruturada por que esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (Trevinos, 1987, p.146).

A estrutura da entrevista e a seleção dos documentos levaram em consideração as elucidações colhidas pelo pesquisador. Neste estudo, as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas por meio de outras fontes. (André, 1995, p. 28).

Vale lembrar que os sujeitos indicados para participar das entrevistas, passaram por um minucioso estudo, já que estas são a base que sustentou os resultados deste trabalho, “a seleção dos entrevistados esteve relacionada à necessidade de compreender o referencial simbólico, os códigos e as práticas daquele universo cultural específico, que não apresenta contornos muitos bem definidos” (Duarte 2002, p.141).

As questões alavancadas nas entrevistas deram o suporte necessário para que o perfil dos sujeitos, sua atuação no espaço-tempo educativo no qual estão inseridos, suas conclusões sobre as contribuições que o curso tem feito no cotidiano de cada um, dentre outros que passaram por modificações causadas pelo surgimento de outras indagações. Sendo assim, a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico porém não aplicado rigidamente, de forma a proporcionar ao entrevistador fazer as necessárias adaptações” (Ludke & André, 1986 p.34). Tal esquema ou guião de entrevista, foi preparado e validado por peritagem antes da sua aplicação.

Antes de realizar as entrevistas, visitaram-se as participantes escolhidas (colaboradoras), alvo desta pesquisa, para marcar dia e horário propício para estas, pois entende-se que essa é uma atitude relevante que demonstra respeito aos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em um aparelho MP3, com intuito de transcrever de forma fidedigna as falas das entrevistadas. As pesquisadas demonstraram grande interesse em participar desse trabalho, foram muito recetivas, pois se sentiram importantes ao saber que dariam seus depoimentos.

Antes de começar a entrevista fez-se necessário explicar para as participantes como seria realizado o trabalho, justificando-o. Depois foi firmado um acordo que elas assinaram um termo consentindo o uso de seus relatos na pesquisa. Porém, também fez parte do acordo a preservação de suas identidades.

Além das entrevistas efetuadas em dias alternados, que se configurou na peculiaridade das informações, o respeito à disponibilidade dos alfabetizandos e

alfabetizadores foi considerado, e a qualidade dos depoimentos foi verificada. Na proporção que se colhia os depoimentos, iam sendo analisadas e ordenadas as informações relativas ao objeto da investigação e, a depender do volume e da qualidade delas, o material de análise tornou-se cada vez mais consistente e denso, tal como refere (Duarte 2005, p. 144).

Esse mesmo autor ainda afirma que, normalmente, pesquisas de natureza qualitativa requerem a realização de entrevistas, na maior parte dos casos, longas e semiestruturadas. Dessa maneira, é definida por meio de critérios segundo os quais estão selecionados os sujeitos que vão constituir o universo da investigação, que é algo fundamental, pois há uma intercessão direta na qualidade das informações e é possível construir a análise e surgir à compreensão em torno do problema delimitado. A descrição de delimitação da população base, isto é, os sujeitos a serem interrogados, bem como o grau de destaque no grupo social em estudo, concebe um problema que de imediato poderá ser enfrentado, já que se refere à esfera, cuja grande parte da pesquisa de campo será estruturada. (Duarte, 2002, p.141).

Esta dissertação se pautou na prática de entrevistas, instrumento privilegiado que potencializou o trabalho de coleta de dados.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DE CONTEÚDO, EXTRAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois do planejamento e da coleta das fontes necessárias para o processo de investigação, a análise de conteúdo e extração dos dados é a parte mais trabalhosa do estudo, por ser uma tarefa individual que exige muita sensibilidade, reflexão, organização, leitura e visão crítica do pesquisador, a fim de que a constatação de todos os elementos relacionados à realidade da temática pesquisada possa ser demonstrada, a partir do confronto com o referencial teórico estudado, para que as omissões, os achados e as problemáticas do objeto, possam ser constatados. Como nos lembra Barros (1990).

A fase de análise dos dados constitui-se um momento muito importante de todas as pesquisas, pois é nela que buscamos as respostas pretendidas, através da utilização dos raciocínios indutivos, dedutivos, comparativos etc. Esse processo de interpretação dos dados subentende ainda a construção anterior das categorias analíticas dos estudos e o desenho do quadro- referência. (Barros,1990, p. 86).

É importante assinalar que, neste tipo de abordagem, a análise e interpretação dos dados, embora só assumam sua forma definitiva nesta fase, acompanham todo o processo de investigação. Igualmente, a verificação dos resultados e conclusões é feita no decorrer da pesquisa (Alves, 1991, p. 58,59). Segundo Duarte (2002), técnicas quantitativas propiciam dados muito consideráveis e densos bem como muito complicado de ser analisados. Constantemente, se lê isso em textos acerca de metodologias de pesquisa em ciências sociais, contudo só se tem concepção do tamanho dessa afirmativa quando se está à frente de seu próprio material de pesquisa e entende que é necessário dar conta dele (Duarte 2002, p.151).

Dessa maneira, para legitimar a realização da tarefa que envolve a etapa da análise de dados das entrevistas, dos documentos, dos registros escritos, é conveniente destacar a organização em categorias, por permitir uma compreensão, interpretação e sistematização sólida, na medida em que estas se encontram relacionadas diretamente com as etapas, objetivos e problemáticas traçadas no trabalho de campo.

Ao analisar os conteúdos do presente estudo, na primeira categoria, foi feita uma abordagem do perfil dos professores alfabetizadores, na busca do entendimento de sua identidade e percepções quanto as suas condições de trabalho, bem como suas características, contribuições (ou não) e competências. Durante essa análise os conceitos

construídos, ao longo da formação e atuação desses professores, na escola e nos espaços de educação formal e informal a que pertencem foram considerados. A segunda categoria traz as percepções dos professores quanto à concepção de alfabetização, bem como suas reflexões.

Vale salientar que os sujeitos participantes da pesquisa foram dez professoras alfabetizadoras – que expressaram sua visão respondendo às entrevistas e cujos resultados do tratamento se mostraram em gráficos - e dez alfabetizandas que expressam sua visão de mundo por meio de narrativas de vida.

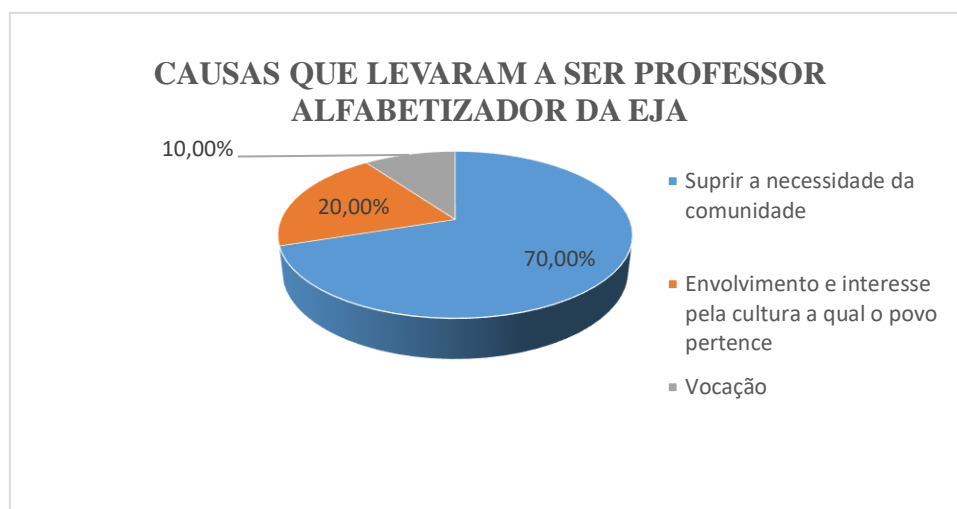
5.1 Perfil dos Professores Alfabetizadores

Com base nas estatísticas disponíveis é possível perceber quanto ao gênero, que na Bahia há uma predominância significativa das mulheres na carreira de professora. Em comunidades que contam com uma história de contato mais antiga, o número de professoras é maior; é o que acontece no Nordeste, onde as mulheres representam 58% dos docentes Gerupioni (2003, p. 15). Essa afirmativa foi constatada também com os sujeitos dessa pesquisa posto que todas são do sexo feminino.

5.2 Identidade do Professor Alfabetizador

Os professores atuantes na rede pública, destacam estarem os mesmos envolvidos com a EJA no magistério entre dois a dez anos. Porém, poucos têm experiência de docência nessa modalidade, sua prática acumulada na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e não estão suficientemente preparados para a docência na EJA. Assim, ao salientarmos a Educação de Jovens e Adultos e a formação dos professores atuantes nesta modalidade, identifica-se que o arcabouço de sustentação da prática docente tem marcas do conhecimento adquirido no processo de formação inicial, mas constitui, efetivamente, por meio dos saberes que produziram e exercitaram, na relação com os estudantes e a partir dos desafios engendrados no cotidiano de sala de aula.

Tendo em vista os motivos que levaram esses professores a seguir à carreira docente, essas indagações instigaram a elaboração da seguinte pergunta: O que o (a) levou a ser professor (a) de EJA? O resultado dessa indagação fica visível no gráfico 01.

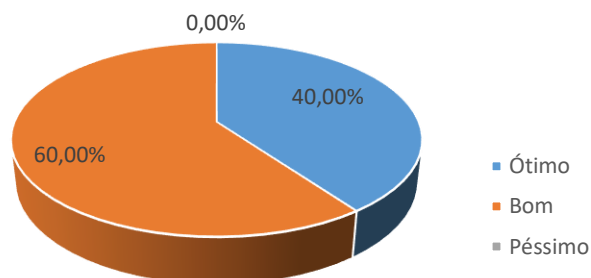


Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Gráfico 1. Causas que o levaram a ser Professor Alfabetizador

No gráfico um acima, constata-se que 70% dos professores que lecionam na EJA tem envolvimento e interesse pela cultura a qual o povo pertence. Retrata também que 20% dos professores suprem a necessidade da comunidade e 10% responderam que é por vocação. Dessa forma, a possibilidade de atuar na área e fazer parte dos cursos de formação impulsionou a entrada de muitos alfabetizadores nesse setor, sem contar que a indicação pelas lideranças e pela comunidade da qual faz parte é também outro indicador preponderante. Neste sentido, Arroyo (2005, p.29), cogita que a heterogeneidade da EJA, tem sofrido mudanças, bem como o crescimento de teorias e práticas pedagógicas que não tiveram boa aceitação no ensino regular, o que confirma que a Educação de Jovens e Adultos caminha para um ensino transformador que ao mesmo tempo qualifica e emancipa, de caráter crítico, autônomo e progressista. Como observa Freire (1996, p.15), “uma das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

COMO SE SENTE NA CARREIRA DE PROFESSOR(A) DE EJA



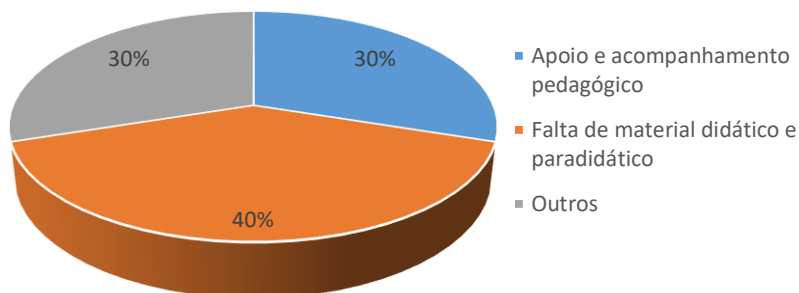
Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Gráfico 2. Como se sente na carreira de Professor Alfabetizador

No gráfico dois acima, constata-se que 60% dos professores que lecionam para EJA quando questionados sobre a sua condição na carreira, revela uma boa satisfação, já que mesmo desprovidos de experiências prévias na área e sobrecarregados de múltiplas experiências trágicas em contextos de escolarização, esses professores da EJA ao vivenciarem esse novo contexto, muitos com perfis de liderança, passaram a atuar nas escolas de forma significativa e atuante. Esse cenário revelou que a Educação de Jovens e Adultos exige de seus profissionais um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem dos diferentes públicos presentes em sala de aula, formulação de propostas de políticas pedagógicas flexíveis aos diferentes contextos nos quais se efetiva a prática, domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos estudantes e de suas comunidades, bem como domínio dos conteúdos de área e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias que a EJA engloba. Para corroborar tal ideia valeu-se da afirmação de Gadotti (2000, p. 122) “Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular.” Nesta questão, percebe-se que os professores que trabalham com a modalidade de EJA não possui experiência em docência na educação de jovens e adultos. São professores que ensinaram no curso regular, dessa forma Gadotti (2000) aponta que: “o sucesso de um

programa de educação de jovens adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio” (Gadotti 2000, p. 32).

PRINCIPAIS DIFICULDADES NA CARREIRA



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Gráfico 3. Principais dificuldades na carreira de alfabetizador

. O resultado visível no gráfico três acima aponta alguns empecilhos (falta de apoio pedagógico e de materiais, referido por 70% dos inquiridos) que dificultam a prática pedagógica dos alfabetizadores. A impressão que se tem, ao fazer uma comparação com o gráfico dois, é de certa contradição. Neste assunto, verifica-se que os professores sentem dificuldades em trabalhar com a EJA, pela falta de material didático apropriado para a modalidade, mas apesar disso, estes mesmos professores apontam estar satisfeitos com sua carreira docente. Também questionaram sobre a ausência dos estudantes que dificulta o trabalho dos docentes, Gadotti (2000) destaca que: “as práticas pedagógicas não se confrontam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora” (Gadotti, 2000, p. 123). A situação identificada é sintomática dentro do cenário nacional da EJA, pois apesar da luta e esforços empreendidos pelos Fóruns de EJA e demais instâncias de luta, a EJA, ainda é predominantemente tratada numa perspectiva compensatória.

Assim, Franco (2010), argumenta que:

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione

a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível. Porém, para que seja realidade é necessário que as escolas articulem as ações educativas o projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes para desencadear um processo significativo de ensino-aprendizagem juntos aos educandos. (Franco, 2010, p. 137).

Essa situação, apontada pelos educadores e analisada por Franco (2010), alerta para a necessidade de se oferecer mais subsídios consistentes ao trabalho do educador da EJA, os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Saviani (2009) propõe a refletir sobre a relação do problema da formação de professores no tocante as questões das condições de trabalho.

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como um fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente, e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p. 153).

A sociedade brasileira ainda apresenta fortes marcas do seu passado colonial, escravocrata, obstaculizando os processos de mudança social. É dentro desse contexto que estamos inseridos, todos nós, educadores e educandos, e, portanto, “seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrasonhos [...]. Daí a natureza contraditória e processual de toda realidade” (Freire, 2000, p.54).

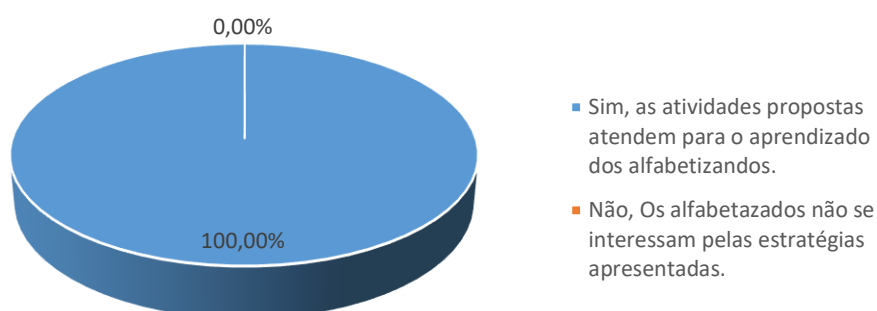
5.3 Percepções sobre os Alfabetizadores de EJA.

Tendo em vista que o Programa de EJA no Brasil mostra sérias tentativas de sair da rigidez como única forma de articular as trajetórias de vida e as escolares dos setores populares os profissionais que trabalham com jovens e adultos deixaram de ficar à margem da formulação das políticas de educação de jovens e adultos e passaram a ocupar seu lugar trazendo a diversidade de iniciativas que se desenvolvem nas diferentes modalidades de EJA. Para esses sujeitos, o acesso à educação de qualidade social é condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam e ampliem seus direitos.

O curso de formação deve considerar em seu programa os cenários de origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares e a concepção de educação que norteia grande parte dos programas, projetos, ações de EJA, que absorve o legado da educação popular, explicita sua intencionalidade que é a educação como um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social.

Reforçando a análise dos conceitos e propósitos da EJA, sobre a qualidade do curso, os professores alfabetizadores participantes nesta pesquisa destacaram sua opinião de que as atividades propostas são direcionadas para as necessidades dos alfabetizandos como se observa no gráfico – 04.

OPINIÃO EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

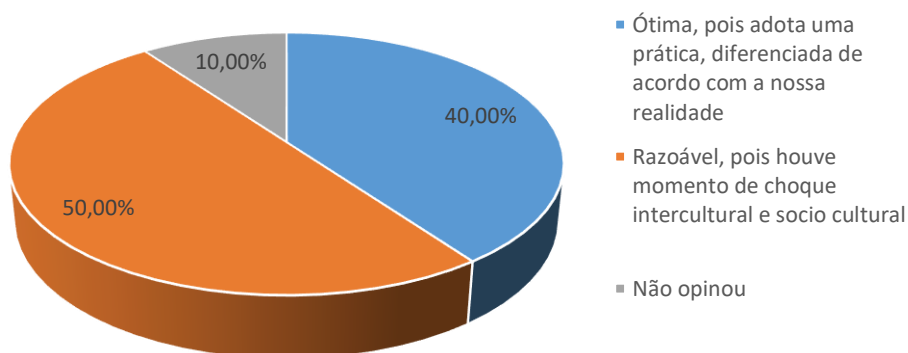
Gráfico 4. Opinião dos alfabetizadores em relação ao processo de alfabetização

No gráfico quatro, referente ao processo de alfabetização, os professores afirmaram que as atividades propostas na EJA, totalizando 100% das respostas favorecem a consciência crítica e o exercício da capacidade humana dos jovens e adultos. Percebe-se que no assunto sobre o material didático aplicado em sala de aula, ele possibilita ao estudante da EJA o raciocínio e a construção de conhecimento para esse atuar de forma autônoma.

Assim, ao focarmos a Educação de Jovens e Adultos e a formação dos professores atuantes nesta modalidade, identifica-se que o arcabouço de sustentação da prática docente tem marcas do conhecimento adquirido no processo de formação inicial, mas se constitui, efetivamente, por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os estudantes e a partir dos desafios engendrados no cotidiano de sala de aula. Machado (2008) destaca, entre as preocupações debatidas no Fórum e nos Encontros Nacionais de Educação de Jovem e Adultos (ENEJA), a necessidade de criação de uma rede de formação e pesquisa; investimento da esfera pública, em formação inicial e continuada

específica para EJA; acesso dos professores às universidades; criação de mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parceria entre as redes públicas e as instituições de educação superior.

COMO VOCÊ AVALIA SUA POSTURA COMO PROFESSOR DE EJA



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Gráfico 5. Como você avalia a sua postura como professor de EJA?

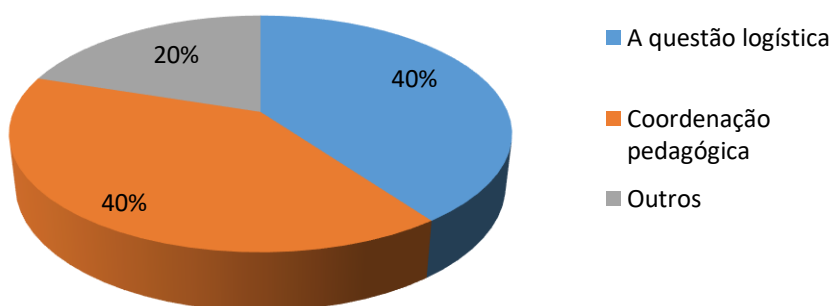
No gráfico cinco, 40% dos professores avaliaram a sua postura como ótima na prática. E 50% responderam razoável afirmando que houve momento de choque intercultural e sociocultural. No entanto, de acordo com Soares (2011), entre os desafios colocados para a EJA, está o aspeto do seu campo de atuação, situado nessa circunstância a formação do educador.

Hoje, na maior parte dos casos, nota-se que há uma escassez na formação de professores, o que influencia diretamente a aprendizagem e a estada do aluno na escola. Ao abordar a formação de professores para a modalidade de EJA deve-se levar a atenção sua trajetória de vida. Ao considerar-se os atores envolvidos em tal processo é importante valorizar o conhecimento de tais educandos, ou seja, a bagagem cultural. Esses são elementos fundamentais para que os professores reconheçam e utilizem no espaço escolar, como argumenta o estudioso Souza (2007, p. 97):

Assim, o processo de formação dos educadores era o momento de “melhorar a qualidade da intervenção do educador”. Contudo, tal processo não é simples, ele exige tempo e disposição para aprender, pois exige formação permanente, algo que nem sempre é possível na EJA, diante dos programas com duração limitada e com frágil reconhecimento profissional.

Dessa forma, os professores com a necessidade de completar a carga horária e a ideia de que os estudantes da EJA exigem menos, ou ainda de que sobre a EJA recaem menos cobranças, faz com que alguns profissionais arrisquem-se a improvisar a docência neste campo. Por outro lado, aqueles que optam pela EJA por convicções, ideais e pela compreensão e identidade com seus sujeitos se deparam com um contexto inapropriado para a prática decente.

O QUE MUDARIA NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROFESSOR DE EJA



Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Gráfico 6. O que mudaria na sua prática pedagógica como professor de EJA

O gráfico seis apresenta equivalente número de respostas tanto na questão logística quanto na coordenação pedagógica. É percebida uma situação preocupante que envolve a coordenação pedagógica (40%), por exemplo, seleção de material didático adequado, elaboração das atividades e execução do planejamento.

Para que se alcance uma educação de qualidade de acordo com Ferreira é fundamental formar métodos de problematização que se classifica da seguinte forma:

“1º - Partir da prática concreta – Perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento teórico. Tais necessidades constituem o problema, aquilo que é necessário solucionar. Supõe, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata.

2º - Teorizar sobre a prática – ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, a buscar conhecer melhor o tema problematizado.

3º - Voltar à prática para transformá-la – Exercitar a docência com referenciais teóricos mais elaborados e agir de modo mais competente”. (Ferreira, 1990, p. 52).

Desse modo, é preciso que as reais necessidades dos alfabetizandos sejam valorizadas e os conteúdos trabalhados de modo efetivo como ferramenta auxiliar em sala de aula.

Quanto ao aspecto da logística (40%), da metodologia do curso, o resultado da avaliação pode ter sido motivado por algum desses fatores: ausência de conhecimento dos direitos e deveres dos alfabetizandos, falta de envolvimento com a comunidade, pouca reflexão crítica sobre o alfabetizador em sala de aula e pouca articulação com o processo de alfabetização.

Segundo Freire, a qualificação, no que diz respeito ao educador e sua prática pedagógica, pode ser entendida da seguinte maneira: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância senão supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este repito, não é o saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber pelo contrário, que devo viver com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática”. (Freire, 1996, p.107).

Para minimizar a ocorrência e impacto destes fatores, é fundamental que o educador de Jovens e Adultos possua uma formação apropriada para este tipo de ensino, uma vez que a EJA é alicerçada por uma diversidade cultural, econômica e social.

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

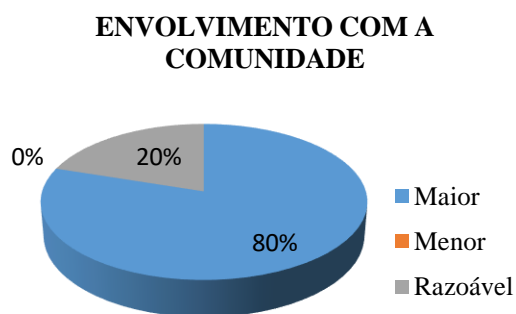


Gráfico 9. Envolvimento com a comunidade

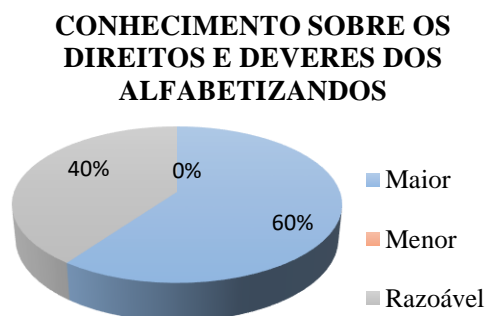


Gráfico 10. Conhecimento sobre os direitos e deveres dos Alfabetizandos

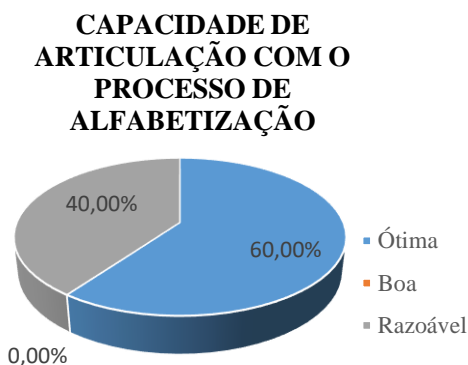


Gráfico 7. Capacidade e articulação com o processo de alfabetização

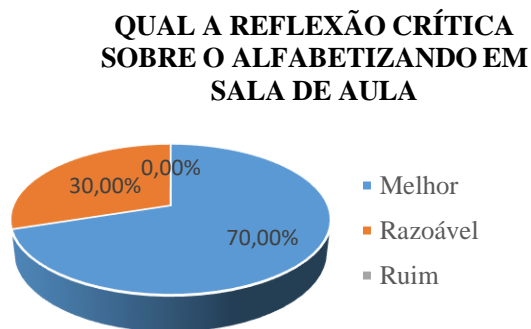


Gráfico 8. Reflexão crítica sobre Alfabetização em sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo, setembro de 2017.

Ao comparar o resultado do gráfico seis com os gráficos acima, pode-se perceber que tanto a logística como a coordenação pedagógica do Curso de Educação de Jovens e Adultos, não correspondem aos verdadeiros anseios dos alfabetizadores e alfabetizandos.

O gráfico oito, traz à tona os direitos e deveres dos alfabetizandos. Sendo estes segundo a LDB, nº 9394/96, Art. 1º e 2º o direito a educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. As respostas apontam que a maioria dos alfabetizadores (60%) detêm conhecimento desses direitos e deveres. É importante ressaltar o dever da escola, apresentado no gráfico sete, de se envolver com a comunidade. Segundo esse segundo gráfico, o dever em questão estar a ser exercido, posto que 80% nos entrevistados apontaram que as escolas as quais estão vinculados possuem maior envolvimento com a comunidade. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é abordada a relevância em:

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (Brasil, 1998, p. 10).

O processo de alfabetização das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está ancorado em práticas indispensáveis de leitura e escrita, pelo qual o indivíduo adquire conhecimento e tem papel transformador na sociedade. No gráfico nove (60%), dos professores responderam que sua articulação com o processo de alfabetização foi ótima. Portanto, pergunta-se: O que mudou na vida desses alunos no decorrer do curso? Arroyo (2009) percebe esse entrelaçamento de percursos ao afirmar que:

(...) Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade. Separar esse nome próprio do nome escolar é como romper um cristal gravado (...) (Arroyo, 2009, P. 64).

O gráfico dez 70% dos professores responderam que há uma reflexão crítica sobre a alfabetização em sala de aula. Os alunos da EJA passam a ser compreendidos e apreendidos como sujeitos socioculturais. Essa visão implica na superação de um ponto de vista homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, conferindo-lhe um outro significado. De acordo com Dayrell (1996), trata-se de compreender os jovens e adultos, na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade.

Cabe ao educador, indagar: que dilemas vivenciam? Que escalas de valores referendam suas escolhas? Que sonhos e projetos estão a construir? Ainda segundo Dayrell, referindo-se a esses alunos, “ o que cada um deles é ao chegar à escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (Dayrell, 1996, p. 140). Ao serem considerados como sujeitos, os alfabetizados da EJA são entendidos como seres em construção, e a condição humana é vista “como processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (Dayrell, 1996, p. 43).

5.4 Percepções dos Alfabetizandos

Como acima referido utilizou-se como instrumento de coleta de informação a entrevista, visto que esta permite uma interação maior entre pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Analisar os dados coletados na pesquisa permitiu refletir e confrontar resultados com a fundamentação teórica utilizada, para, primordialmente, perceber se houve uma melhoria de vida das entrevistadas no que tange a apropriação da leitura e da escrita em suas vidas após terem cursado Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados coletados para serem analisados, bem como interpretados teoricamente foram organizados em três categorias: Sentidos da Alfabetização; História de Vida e a Relação com a Leitura e Escrita; Alfabetização como Processo de Mudança. Sendo assim, cada categoria indica a temática mais evidenciada ao longo das respostas dos sujeitos. As falas das colaboradoras demonstram a realidade das mesmas e são feitos comentários de acordo com o que foi estudado a respeito do fenômeno investigado.

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa preferiu-se utilizar a letra C para a colaboradora, seguida do número referente à pessoa que se refere. Os dados foram analisados individualmente e depois confrontados com o suporte teórico que embasou esta investigação.

5.4.1 Sentidos da Alfabetização

Neste item são apresentados alguns sentidos da alfabetização para além de uma mecanização do aprender ler e escrever, ou seja, a compreensão de que a alfabetização está voltada para um aprendizado significativo, que tenha relação com a vida dos alfabetizandos, que atenda suas necessidades, tornando-os participantes da sociedade em que vivem, podendo fazer relação do aprendido com o contexto em que está inserido.

Em relação a esta questão, Freire (1996 p. 14), afirma que, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza”. Dessa forma, buscou-se investigar junto às participantes dessa pesquisa o sentido que as mesmas atribuem ao processo de alfabetização.

As colaboradoras desta pesquisa apresentaram um sentido para a alfabetização que denota um significado especial para estas, no que diz respeito ao resgate do desejo de

aprender. Confrontando as falas das participantes percebe-se uma confluência de desejos na busca pela alfabetização.

C8-... "Meu objetivo é mesmo aprender ler, pra mim ler a bíblia, só isso!"

C9-... "Quanto mais a gente aprende melhor, a gente vai pra rua vê as coisa, ponto de ônibus, quanto mais a gente aprende melhor, aprender assinar o nome!"

C 6-... "Eu disse, vou aprender um pouquinho, pelo menos eu leio a bíblia e aprender mais alguma coisa, ler qualquer coisa no ônibus pra gente sair, por que é um pouquinho difícil"...

C 7-..." Não sabia nem assinar o nome..., hoje eu já leio, já escrevo, a bíblia eu já leio, eu sou evangélica"...

Alfabetizar-se para essas mulheres representa possibilidades de realizar práticas do dia-a-dia, como: ler a bíblia, pegar ônibus, aprender assinar o nome, ou seja, atender as necessidades que perpassam a vida cotidiana, em busca de resolver questões que trazem independência, autonomia, conhecimento. Trata-se de conquistas relevantes, pois facilita a locomoção dos indivíduos bem como a interação no contexto em que vive. Nesse sentido, busca-se o pensamento de Soares (2000, p.72), quando a autora se refere à dimensão social do letramento, na perspectiva de que as pessoas usam a leitura e a escrita em um contexto específico e que essas habilidades adquiridas se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, nas quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Para essas colaboradoras o sentido da alfabetização perpassa por um desejo de liberdade, liberdade essa entendida aqui na conquista da independência no que diz respeito a fazer suas próprias atividades cotidianas que envolvam a leitura e escrita sem depender de outros. Dessa forma, a alfabetização para as pesquisadas tem um fim útil, prático, específico.

Também por meio da fala da pesquisada C 9, percebe-se o desejo por um desenvolvimento melhor em seu trabalho, visto que a mesma lida com o público e busca poder estar mais preparada para atender a clientela onde trabalha.

C 9..."Por que a pessoa que trabalha tem que saber ler, número... por que antes agente não era muito cobrada, agora agente tem que ter mais leitura pra saber a comida, pra saber tratar as pessoas"

De acordo com Pinto (1987), o processo de alfabetização deve servir para mudar a situação de trabalho do alfabetizado, pois é preciso que este sinta que a alfabetização abriu novos caminhos para sua existência, ou seja, para seu estar no mundo.

Percebe-se na fala de uma das pesquisadas o sentimento de impotência com a falta da leitura, a colaboradora se expressa apontando como “cegueira” à falta da mesma.

C 5...”Por que a gente é cego, a pessoa não sabe pegar um ônibus, tem que pedir aos outros “...

Dessa forma a “visão” está relacionada à questão do conhecer, ter habilidade de leitura, de poder identificar palavras para enxergar o mundo em sua volta e poder interagir com ele. Freire (1996) preconiza que a integração ao contexto deve ser resultado de não apenas estar nele, mas com ele. O autor referido ainda ressalta que a presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. A partir dos depoimentos, foi possível perceber o sentimento de tristeza em uma colaboradora ao se reconhecer analfabeta; pode-se constatar observando esta fala:

C 10...”Eu achava a coisa mais linda, mais bonita da minha vida, eu mim achava que ia ser uma pessoa feliz, eu lendo, escrevendo e hoje nada eu sei, nada aprendi, a idade também... Não consegui nada, por isso, já velha”...

Esse sentimento é comum entre as mulheres sem letramento, a idade avançada para algumas delas é um fator que as deixa incapaz de aprender. No entanto, “a idade não determina a criatividade das pessoas, nem limita as suas possibilidades de aprendizagem ou execução”. (Lorda, 1988, p.17).

Com esse tipo de pensamento as participantes acabam assumindo ingenuamente uma culpa que não é delas, por questões como idade, saúde debilitada, elas são vítimas de uma sociedade excludente, se colocam como as responsáveis pela não aprendizagem, pelo fato de serem analfabetas, essa afirmação fica clara com esse relato de umas das entrevistadas.

C 1...”Não foi falta de tempo, eu não posso dizer a ninguém que foi falta de tempo, eu acho que mais foi falta de interesse meu”...

C 8...”Não aprendi muito, muito, por que a idade não permitia, mas... risos”.

Diante dessas declarações, Freire (2008), já identificava esse tipo de sentimento entre as pessoas que buscam a alfabetização em uma idade mais avançada, pois para ele

os alfabetizando ouvem tanto deles mesmos que são enfermos, indolentes, que tudo isso os impedem de produzir, que se convencem de sua incapacidade.

5.4.2 Histórias de Vida e Relação com a Leitura e Escrita

As histórias de vida fazem parte do ponto de partida para que os jovens, adultos e idosos possam ampliar seus conhecimentos. Essas pessoas têm na sua trajetória uma riqueza de experiências e sabedoria que não podem ser relegadas, desconsideradas, visto que essas vivências são imprescindíveis para que eles compreendam o sentido da leitura e da escrita para suas vidas.

Também a valorização das histórias de vida é o que vai nortear o trabalho do alfabetizador, pois essa é a forma do mesmo perceber as dificuldades e carências que esses alfabetizando trazem consigo. De acordo com Freire (1996), os educandos das classes populares chegam às salas de aula com saberes construídos na prática comunitária, sendo assim, o referido autor sugere que esses saberes devem ser discutidos com os educandos fazendo relação com o ensino dos conteúdos.

As histórias de vida também revelam situações que se devem refletir nos motivos pelos quais essas pessoas são analfabetas, dessa forma desvelando a questão da discriminação historicamente vivenciada por aqueles que não tinham poder aquisitivo elevado e que ficavam fora da escola por não terem condições financeiras. Pode-se perceber isto na fala de algumas das pesquisadas, quando se referiam à época da juventude.

C 2... “Ninguém podia estudar, por que os pais da gente era fraco, não tinha escola perto nem nada”

C 3 “ Por que o seguinte é este, no meu tempo eu não estudei, não estudei mesmo, por que a luta foi muito grande... não estudei...”

O que essas colaboradoras querem dizer quando usam as expressões, “fraco” e “luta”, elas estão falando da situação financeira, “fraco” no sentido de pouquíssimas condições e “luta” no sentido da dificuldade pela sobrevivência.

Sendo assim, a fala das colaboradoras evidenciam o descaso com a educação no que tange ao acesso as escolas por pessoas de classes desfavorecidas no período em que essas pesquisadas tinham a idade dita própria para alfabetizar-se. Percebe-se que a

questão do analfabetismo é resultado de um processo histórico carregado de exclusões. Por isso, justifica a afirmação de Gadotti (2007), “o analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos”, o autor afirma que essa é questão política e não pedagógica.

Através de alguns depoimentos percebe-se como a mulher foi alvo de discriminação e de injustiças que as forçaram muitas vezes a ficar a margem, sendo “objeto” de dominação por parte de marido de patrões que determinavam suas vidas, vidas essas vitimadas pela exploração, pelo autoritarismo. Esse fato observa-se através de alguns relatos.

C 2... “Eu fui criada na roça, com idade de 12 anos eu vim morar com um pessoal, mas eles era um ciúme tão grande de deixar sair, que as meninas que trabalhava aqui nas casa vizinha, tudo estudava assim em um colégio, mas meus patrões nunca deixaram que eu saísse para estudar, a minha patroa queria que eu aprendesse em casa, que dizer me prejudicou, por que eu com raiva por que as outras ia e eu não ia, eu não aceitei também”...

C4...” Eu não saia por causa do marido, sempre quem tem esses marido assim, aquele pessoal mais antigo e aquela ignorância”...

Dessa forma, a opressão tomou lugar da liberdade dessas pessoas, sendo vistas como objetos de manipulação, as quais atendiam as conveniências daqueles que dominavam. São atitudes que segundo Freire (1996) deixa cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Entende-se, então, que essas pessoas, durante muito tempo, ficaram reféns de outros que de alguma forma detinha o poder.

O que se apresenta aqui é apenas um recorte da realidade que esses jovens e adultos levam para sala de aula. Porém, muitos deles demonstram um desejo de reparar esse prejuízo e assim buscam, com afinco, aprender algo que os possibilitem alcançar a dignidade de ser inserido no seu contexto. Para tanto, os sujeitos referidos superam desafios com objetivo de conseguir êxito na aprendizagem, pois a falta deste saber causa dentre vários sentimentos, o de vergonha e de humilhação.

C 7...”Pra pessoa enfrentar um colégio hoje na idade que a gente tá, só mesmo a necessidade faz a gente ir, por que é tão bonito a pessoa saber ler, eu não vou esconder, eu tenho uma coisa assim, um cálculo que nem sei explicar, de criança de infância, e aquilo marca a gente, a gente fica envergonhada, fica meio cabreira, tudo isso eu tenho na minha vida”...

C 10..."Uma vez eu fui passar um documento e na hora de assinar eu não sabia assinar, e eu deixei de fazer muita coisa por isso, por que eu peguei a ficar com vergonha de ta nos lugares e não assinar as coisas. Aí quando eu fui assinar e disse ao rapaz eu não sei assinar não. Ele disse: A senhora não sabe assinar seu nome? Eu disse não, ele ficou olhando pra mim, eu fiquei com uma vergonha"....

Essas pessoas nutrem um sentimento de inferioridade diante da condição de analfabeta, muitas vezes se isolam por vergonha, sentem-se inseguras, tem até medo de falar.

5.4.3 Alfabetização como Processo de Mudança

Face a esse cenário a alfabetização precisa estar a serviço das necessidades do alfabetizando, visto que nesse sentido busca-se compreender suas expectativas e qual o sentido que é dado a alfabetização por essas pessoas que fazem parte desse processo. Boa parte das entrevistadas tem como objetivo resolver coisas do dia-a-dia, situações que as deixam imobilizadas, humilhadas e a margem da sua realidade de vida. As mesmas querem exercer sua cidadania no que diz respeito a práticas que podem, para alguns, parecer simples, mas que para eles faz uma grande diferença. De acordo com Soares (2000), quando o sujeito passa a se envolver em práticas de leitura e de escrita, torna-se diferente, adquire outro estado e outra condição. Diante dessa afirmação, observou-se os relatos referentes às mudanças e melhoria de vida dessas pesquisadas.

C 9..."Melhor bastante, hoje eu já leio, já não peço mais aos outro, já pego ônibus sozinha...Aprendi mesmo, por que antes eu não sabia nada, aprendi a contar, aprendi a ler, hoje eu já escrevo, já faço muita coisa, eu já não me bato como me batia no supermercado, aprendi, aprendi bastante...Meu nome já assino, não boto mais o dedo, já vou por exemplo, no banco, já resolvo as coisinhas que tem que resolver, já não peço a ninguém, na hora de digitar a senha eu já não peço, já sei digitar"

Essa declaração da colaboradora 9 é muito relevante pois, nos revela o sentimento de liberdade, autonomia e acima de tudo de realização. Freire (1996), afirma que a liberdade se adquire pela conquista e ela deve ser buscada constantemente. A alegria que essa pesquisada expressou no momento da entrevista não pode ser desconsiderada, pois percebeu-se a elevação da autoestima, visto que a alfabetizada referida sente-se

segura para resolver sua vida sem depender de outros. Nesse caso, entende-se, através dessa fala a importância ao exercício da cidadania. Algumas conquistas foram evidenciadas através dos relatos, cada entrevistada demonstrou o que foi relevante nesse processo para a vida das mesmas, como no depoimento da colaboradora 8.

C 8 “O que melhorou foi o problema dos números, pra mim por que o número eu já sei, antigamente eu não sabia, agora eu já sei o que é um 5, um 6, um 7, um 8, um 9, um 10... A leitura melhorei um pouco, mas totalmente não, eu não sei pegar um texto desse e ler. Escrever a gente escreve, mas não ta sabendo o que ta escrevendo! Um ônibus assim eu vejo pelo número pra onde é que vai.

Essa colaboradora evidenciou uma compreensão no que diz respeito ao sentido da escrita, na sua fala ela revela que não é apenas a escrita por si, mas que é necessário saber o que está a escrever, ela não deseja o mecanismo da escrita, ela quer compreender o que ler e o que escreve. Soares (2000) elucida que a escrita é também um processo de expressar conceitos e organizar o pensamento em língua escrita. Ainda a autora citada diz que a escrita estabelece relações entre as ideias e o texto escrito.

As mudanças apresentadas pelas colaboradoras tendem a fortalecer as ações dessas pessoas diante do contexto que vivem; algumas delas buscaram lembrar o que já tinha esquecido, outras diziam não saber nada e cada uma com sua história demonstraram um ganho cognitivo, pois de acordo com Freire (1997), nesse processo, é saber melhor o que já sabem, e saber o que não sabem.

C 3 “Eu digo que mudou, por que o que eu já tinha esquecido eu passei a lembrar de novo”

C 2 “Mudou graças a Deus, qualquer coisa eu vou na rua, se eu ver um papel eu leio, já pego ônibus, eu não to escrevendo, mas eu leio e assino”...

C 1 ”Mudou muito por que pelo menos eu tinha vergonha sabe de chegar assim nos lugares e não saber nada entendeu? Hoje eu sei alguma coisa”!

A condição de analfabeto é marcada pela exclusão que vivem os sujeitos que estão nesse grupo. É como se eles estivessem fora do mundo e ignorados, por isso, as pessoas se neutralizam e sentem-se inferiores aqueles que fazem parte da sociedade dita letrada. No entanto, para Pinto (1987), estes indivíduos são portadores e produtores de ideias, tendo alta capacidade intelectual que de forma espontânea, se revela nas suas

conversações, em sua leitura oral. O autor ainda afirma que esse sentimento de inferioridade deve-se a presença arrogante do erudito, “culto” que acaba por retrain o comportamento da pessoa analfabeta.

As entrevistadas revelaram em suas falas um fator de extrema relevância no que tange a continuidade dos estudos. Algumas delas nos seus depoimentos demonstraram a recusa de passarem a frequentar uma escola regular, deixando claro que o ambiente não é propício para as condições de pessoas de idades avançadas, esse sentimento aparece nesses relatos:

C 5 ...”Na escola é muita zuada, e assim dentro de casa todo mundo família é melhor... Quando a pessoa passa de 40 anos tem que ficar em lugar calmo”!

C 8 “Eu ainda to estudando, eu tenho uma pessoa que me ensina, vem aqui na minha casa. A professora era muito boa, mas pra fazer no quadro, copiar, copiava, mas na hora de ler”

C 4... “Mas sabe o que acontece, eu já pensei, eu disse eu não vou estudar de noite em colégio público, eu vou ver se eu arrumo uma pessoa que eu pague só pra mim ensinar mais um pouquinho... Eu pago só pra não ir pro colégio, um bocado de gente, uma agonia”!

Evidenciam-se nesses relatos os problemas enfrentados pelas pesquisadas para dar continuidade ao estudo. Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão acerca do ambiente que se tem para esse público que deve ser respeitado nas suas peculiaridades. As escolas estão preparadas para receber essas pessoas que se alfabetizaram e tem o direito garantido por lei de continuar seus estudos, sendo inseridos no ensino fundamental até o ensino superior? Por que é de extrema relevância o processo de alfabetização essa descoberta que muitas das alfabetizadas esboçara, tendo oportunidade de adentrar no mundo letrado, mas também se faz imprescindível a continuidade desse processo.

5.5 Linhas de intervenção

Face aos resultados positivos do programa é preciso salientar que o processo de alfabetização não se encerra apenas nesses resultados. A continuidade dos estudos é imprescindível para que esses sujeitos exerçam a sua cidadania de forma plena, podendo participar de maneira ativa das questões políticas, culturais e sociais de seu cotidiano.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir de forma significativa, permitindo reflexões acerca da alfabetização como processo contínuo, como algo que não se encerra em resoluções de situações cotidianas, mesmo esta sendo de expressiva importância, mas é preciso pensar na formação de um sujeito que possa de fato ter uma participação efetiva na sociedade, podendo intervir na mesma e suscitando transformações.

Face aos resultados obtidos nesta pesquisa, faz-se necessário retomar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que se constituía numa relação entre a problemática educacional e a problemática social, tendo como seus pressupostos:

- O exame crítico da realidade do educando;
- A identificação dos problemas enfrentados por ele e as possibilidades de superá-los;
- Um forte ideal ético, que implique no comprometimento do educador com o educando;
- Considerar a ação educativa que não negue a cultura do indivíduo.

Este debate inicial é que irá propor linhas de intervenção a partir de projetos temáticos com base em círculos de cultura que propiciem a perspectiva da conscientização do sujeito que pensa, age e, conseqüentemente, se torna alfabetizado. (Freire, 1987).

Esta proposta de alfabetização de jovens a adultos é pautada no diálogo em torno da cultura do alfabetizando, conforme Paulo Freire, fazendo com que o educador mostre que os homens são produtores de cultura e seres capazes e responsáveis. Após essa etapa, inicia-se um trabalho a partir de temas geradores, que partem da vida cotidiana do alfabetizando, o que vai desencadear assim, uma série de atividades, como debates, para só depois haver o estudo das palavras – leitura e escrita, que levam o indivíduo a agir criticamente diante da sociedade. (Freire, 1980).

De acordo com Freire (2001, 13-14) o início dessa proposta deve partir de um levantamento do vocabulário popular da região, e

(...) ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma.

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE

Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações.

Essa visão inovadora de educação para jovens e adultos consolida um período de reconstrução democrática, ampliada e desenvolvida por meio de programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos. Nessa proposta são incorporadas ações para a alfabetização inicial com:

- Materiais didáticos específicos que trabalham com palavras geradoras, famílias silábicas;
- Exercícios de completar palavras, de coordenação motora e outros;
- Para os níveis de pós-alfabetização são utilizados materiais como textos escritos pelos próprios alfabetizando;
- Reprodução de livros do ensino da educação básica;
- Textos simplificados referidos aos temas das diversas áreas do conhecimento.

E assim,

(...) Essa tendência se reflete nos materiais didáticos produzidos. Para a alfabetização inicial, as palavras geradoras com suas imagens codificadoras e quadros de famílias silábicas vêm em muitos casos acompanhados de exercícios complementares. (...) Para os níveis de pós-alfabetização, os materiais são mais escassos. Os mais originais são aqueles que aproveitam textos escritos pelos próprios educandos como textos de leitura. A maioria, entretanto, reproduz os livros didáticos utilizados no ensino primário regular... (Ribeiro: 1997 28-29).

Outro princípio que foi absorvido pela educação de jovens e adultos é a incorporação da cultura e da realidade vivida pelos educandos e um caráter crítico, problematizador e criativo. (Ribeiro, 1997).

“ (...) a alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática. Muitas vezes, a preocupação foi posta pelos próprios educandos, que expressam o desejo de aprender a “fazer contas”, certamente em razão da funcionalidade que tal habilidade tem para a resolução de problemas da vida diária” (Ribeiro, 1997, 29).

As propostas pedagógicas para a alfabetização recomeçam a incorporar a convicção de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e a escrever. Os adultos sem alfabetização podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não

produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações.

Essa proposta também está marcada por estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua, as relações entre o pensamento e a linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos específicos, com uma maior diversidade de textos, bem como reformulações pedagógicas, pois a maioria das pessoas que terão acesso a essa proposta, se constituem de adolescentes, jovens e adultos que foram excluídos do processo de alfabetização.

Isso mostra que a educação de jovens e adultos tem um grande desafio pedagógico, o de garantir a esses indivíduos que são considerados, em parte, pela sociedade como seres marginalizados, uma educação que lhes proporcione o acesso e a permanência na escola e ampliação de sua visão de mundo, com empoderamento e acesso às informações e ao conhecimento letrado.

Com isso a educação de jovens e adultos leva consigo, a partir dos anos 90, um desafio de garantir uma educação básica para os indivíduos, que assim poderão buscar novos conhecimentos, adquirir competências para a resolução de problemas da sua vida cotidiana, ter acesso à cultura letrada, participar de forma ativa no mundo do trabalho, da cultura e da política, tornando-se uma educação mais conscientizadora, na formação da consciência crítica do indivíduo. (Ribeiro, 1997, p.22)

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da EJA tem como objetivo oferecer as pessoas jovens e adultos possibilidades de atuarem como sujeitos ativos na sociedade. Dentre suas metas esteve, alfabetizar, durante o quadriênio, 2007-2010, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais, fundamentado em metodologias que contemplem principalmente a realidade dos educandos.

Para tanto, o programa está baseado na concepção de Paulo Freire, a qual compreende a alfabetização de jovens e adultos como um processo que prepara para a conscientização e libertação do homem. A liberdade aqui é a forma que o indivíduo tem de se desvencilhar das amarras das ações dominantes, essas ações permitem que a pessoa analfabeta fique em situação de anonimato. Por isso, a necessidade de se pensar uma alfabetização que prepare o indivíduo para a compreensão de sua realidade. Sendo assim,

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (Freire, 1996, p. 114).

O foco dessa pesquisa foi avaliar se o aprendizado da leitura e da escrita tem contribuído para o desenvolvimento das potencialidades das estudantes egressas no curso de Jovens e adultos e se tem correspondido aos interesses desse público e possibilitado um melhor acesso às práticas sociais.

Com base nas entrevistas feitas foi possível constatar que o desafio das alfabetizadoras foi alfabetizar para além da mecanização da leitura e da escrita. De facto é preciso dar sentido, significado ao ato de alfabetizar, entendendo que os alfabetizandos não são isentos de conhecimentos e que estes devem ser respeitados na sua condição de sujeitos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, a apropriação da leitura e da escrita pode transformar a vida dos alfabetizandos, inserindo-os nas práticas sociais para que se tornem independentes, autônomos e mais seguros. Nessa perspectiva, as discussões apresentadas ao longo desta pesquisa possibilitaram uma reflexão acerca do impacto causado na vida das alfabetizadoras e dos alfabetizandos.

Os participantes desta pesquisa com os seus depoimentos deixaram claro que houve uma mudança significativa em suas vidas, visto que o processo de alfabetização permitiu um desenvolvimento em relação às práticas cotidianas.

Os sujeitos pesquisados adquiriram controle sobre suas vidas, integrando-se ao contexto em que vivem. Todas essas ações fortaleceram a auto-estima dos sujeitos pesquisados. Essas práticas foram relevantes no que diz respeito à construção da cidadania, pois a partir dessa nova realidade as alfabetizadas vivenciam situações que até então não era possível.

Contudo, é preciso salientar que o processo de alfabetização não se encerra apenas nesses resultados. A continuidade dos estudos é imprescindível para que esses sujeitos exerçam a sua cidadania de forma plena, com vistas a participar de maneira ativa das questões políticas, culturais e sociais de seu cotidiano.

A leitura e escrita abrem caminhos para a inserção do sujeito na sociedade da qual faz parte. Contudo, a falta das mesmas tem, de forma perversa, excluído aqueles que não as detém. Perversa porque essa exclusão tem como consequência a injustiça social e a marginalização das pessoas ditas analfabetas.

Sendo assim, o desafio é alfabetizar para além da mecanização da leitura e da escrita. É preciso dar sentido, significado ao ato de alfabetizar, entendendo que as pessoas que almejam alfabetizar-se não são isentas de conhecimentos e que estas devem ser respeitadas na sua condição de sujeitos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, Freire (1979), afirma que a alfabetização deve ser de dentro para fora pelo analfabeto, somente ajustado pelo educador.

Os participantes desta pesquisa apresentam um perfil que demonstra afinidade em suas histórias de vida. Sendo assim, diante dos relatos obtidos através das entrevistas, constata-se uma satisfação e realização no que tange as expectativas em relação à alfabetização. Os sujeitos da pesquisa com os seus depoimentos deixaram claro que houve um impacto significativo em suas vidas, visto que o processo de alfabetização permitiu um desenvolvimento em relação às práticas cotidianas.

Este momento é um dos principais das etapas de qualquer trabalho de pesquisa, é de fato, o espaço reservado para a transcrição e exposição do percurso traçado pelo pesquisador, suas conquistas, suas práticas, contradições, estratégias, dificuldades,

reflexões e o resultado do confronto entre a teoria e a realidade dos sujeitos em interface com os “achados”.

Vale salientar que, mesmo com a complexa dinâmica da temática e da sua inserção nos debates atuais sobre a questão da EJA no Brasil, o percurso desta pesquisa permitiu pensar e repensar as diferentes facetas apresentadas durante o seu desenvolvimento, a postura e amadurecimento da própria pesquisadora inserida no processo e no contexto alvo da pesquisa. Entretanto, a tarefa de concluir essa problemática toma novos rumos, pois o estudo não permite uma definição integral do tema e sim o desvelar da conclusão de uma etapa.

Dessa maneira, a EJA pode ser compreendida como uma ação afirmativa que tem como proposta fomentar a conclusão do Ensino Médio, um *deficit* apresentado por muitos professores em exercício nas escolas das comunidades da Bahia, tendo em vista a sua formação, para atuar na educação básica, demarcando sua identidade, seu potencial político, transformador e detentor de direitos.

O atual contexto da Educação de Jovens e Adultos aponta para a necessidade de repensar a situação dos cursos de formação para professores, seja em nível médio ou superior, a fim de programar ações para a sua ressignificação, que estabeleça uma capacitação de profissionais para atuar em escolas que tem como características marcantes: a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária.

BIBLIOGRAFIA

Aranha, M. L. A; Martins, M. H. P. (1993). *Filosofando. Introdução a Filosofia*. Editora Moderna: São Paulo.

Alves, A. J. (1991). *O Planejamento de pesquisas qualitativas em Educação*. Cadernos de Pesquisa; São Paulo (77): 53-61, maio.

Araújo, U. F. de (2000). *O déficit cognitivo e a realidade brasileira*. In: Aquino, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial.

Arroyo, M. G. (2006). *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G. (2005). *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Soares, L.; Giovanetti, M. A. G. C.; Gomes, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.

Brasil (2001). *Congresso Nacional, Projeto de Lei*, de iniciativa do MEC, institui o Plano Nacional de Educação, Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan.

Brasil (2000). *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva. (Coleção Saraiva de Legislação).

Brasil. Mec. Sef. Fnde (2002). *Programas e ações para educação de jovens e adultos*. 2 ed. Brasília. 94 p.

Brasil (1998). *Ministério da Educação*. SECAD. Documento – base nacional preparatório à VI CONFINTEA “Brasil: Educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida”. Brasília.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série): Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF,

Brasil (1997). *Salto para o Futuro Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEED.

Brasil. Tcu. Sprog (2002). *Programa Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, abr. 14.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil.

Brasil, (1996). *Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez.

Constituição Federal (1998).

Coutinho, A. C. F. (2006). *Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos*. In: Alfabetização Solidária e Instituto Unibanco (Org.). Prêmio Instituto Unibanco de educação de jovens e adultos. São Paulo: Unimarco.

Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço sociocultural*. In Dayrell, Juarez. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG.

Deaquino, T. C. E. (2007). *Como Aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo, Pearson Prentice Hall.

Descardecí, M.A.A.S. (2001). *O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade*. In: Kleiman, A.B. e Signorini, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Di Pierro, M. C. (2005). *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out., p.1115 – 1139.

Di Pierro, M. C. (1994). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes*. Em aberto, Brasília, DF, ano 11, nº 56, out/dez..

Di Pierro, M. C. (1981). *A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica*. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-20.

Feitag, B. (1995) *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo.

Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139-154, março.

Ferreira, M. José V. (1990). *Princípios político-pedagógicos do MOVASP*. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 2, Secretaria Municipal de Educação.

Ferreiro, E.; Teberosk, A. (1985). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 284p.

Franco, F. C. (2010). *A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos*. In: Almeida, L. R. de.; Placco, V. Maria N. de S. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Loyola.

Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.; Guimarães, S. (2000). *Aprendendo com a própria história – II*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1987), *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica*. In: Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-20.
- Freire, P. (1980). *O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização*. In: Freire, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.
- Frigotto, G. (1993). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*: Cortez.
- Gadotti, M. (2014). *MOVA - Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2007). *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gadotti Moacir, Romão, José E. (orgs.), (2000). *Educação de Jovens E Adultos*. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. – (Guia da escola cidadã; v.5).
- Haddad, S. (2007). *Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local*. In: Haddad, Sergio (org.) *Novos caminhos em educação de jovens e adultos - EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global.
- Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (2000). *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, Campinas n.14, p.108-130, mai/jul.
- Haddad, S.; Di Pierro, M. C. (1985/1994). *Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de documentos* São Paulo.
- Knowles, M. S.& Holton III, E.& Swanson, R. A., (1998). *The adult learner: the definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*. BetterworthHeineman: Houston;
- Machado, M. (org), (2008). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Brasília, MEC/SECAD/UNESCO.
- Machado, M. M. (1999). *Política educacional para jovens e adultos: lições da história*. São Paulo.
- Osorio, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Paiva, V. (2000). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6.ed. São Paulo: Loyola.
- Paiva, V. (1990) *Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem*. Síntese, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez.
- Piccoli, L.; Camini, P. (2001). *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra.
- Ribeiro, V. M. (1997). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa.
- Rummert, S. M.; Ventura, J. (2007). *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar em Revista, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 29, p. 29 – 45, jan/jun.
- Rummert, S. M. (1995). *Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. Contexto e Educação*, Ijuí / RS, v. 9, n. 39, p. 89-111.
- Rummert, S. M. (2007). *A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos*. Revista Sísifo. [Http://fpce.ul.pt](http://fpce.ul.pt), n. 2.
- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14, nº40 jan./abr.
- Silva, Ana C. C. (2003). *Até a descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra.
- Santos, W. G. dos, (1998). *A praxis liberal e a cidadania regulada*. In: Décadas de espanto e uma apologia democrática. Rio de Janeiro: Rocco. P.63-114.
- Scortegagna, P. A. et al., (2009). *A Caminhada Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a Escola Municipal Professora Zaira Catta Preta Mello*. VIII jornada do HISTEDBR.
- Soares, L. (2011). *Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos*. In: Diálogos na Educação de Jovens e adultos/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, (Estudos em EJA).
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr.

UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA
REALIDADE

Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (1998). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Tfouni, L.V. (2002). *Letramento e alfabetização*. 5ª ed. São Paulo, Cortez.

Tfouni, L. V. (1995). *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.

UNESCO (2010). *Relatório Global de Aprendizagem e educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2005). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT*. Brasília, 2005. (Relatório Conciso).

UNESCO (1999). *Conferência internacional sobre educação de adultos: Declaração de Hamburgo*. Brasília: SESI/UNESCO, 32.

UNESCO (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrázio. Brasília: Unesco; São Paulo: Cortez Editora, 1998.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Lições da prática*. Brasília.

Vale, Maria J.; Jorge, S. Maria G.; Benedetti, S. (2005). Paulo Freire. *Educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, p. 5-52.

Ventura, J. P. (2001). *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

CURSO: MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO

Eu, abaixo-assinado, Luciene Freitas Moura da Costa, Matrícula número 30746, RG. nº 0166702307, aluna do Curso de Mestrado em Docência e Gestão na Educação da Universidade Fernando Pessoa-UFP-Porto/Portugal, **orientada pela Professora Doutora Tereza Ventura**, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciono realizar, bem como do estudo em que serei incluída. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive respostas satisfatórias.

Tenho conhecimento de que a informação ou explicação que me será prestada versará os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa,

Data: _____/_____/20_____

Assinatura do participante no projecto: _____

O investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – UFP –
PORTO PORTUGAL**
**CURSO: MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO NA
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor,

Eu, Luciene Freitas Moura da Costa, matrícula número 30746, RG. nº 0166702307 aluna do Curso de Mestrado em Docência e Gestão na Educação da Universidade Fernando Pessoa – UFP – Porto/ Portugal, orientada pela Professora Doutora **TEREZA VENTURA**, vem mui respeitosamente convidar V.Sa. a participar da pesquisa intitulada, **UMA ALFABETIZAÇÃO QUE PREPARE O INDIVÍDUO PARA A COMPREENSÃO DE SUA REALIDADE**, que tem como objetivo: averiguar como a apropriação social da leitura e da escrita tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida dos jovens e adultos, na cidade de Feira de Santana-Bahia/Brasil. Todas as informações analisadas, através das respostas, com veracidade pelos sujeitos, serão unicamente para a presente pesquisa, sendo que os dados de identificação do(a) informante serão preservados. O preenchimento do questionário (*anexo*) deverá ser um ato voluntário, bem como a veracidade de todas as respostas. Agradeço a sua colaboração. Caso concorde solicito a sua assinatura abaixo.

Atenciosamente,

Assinatura do informante

Assinatura do pesquisador

Feira de Santana-----/-----/-----

ANEXO 3

Inquérito de Pesquisa - EJA

1. Quais as causas que levaram a ser professor alfabetizador?

- () Suprir a necessidade da comunidade
- () Envolvimento e interesse a cultura a qual o povo pertence
- () Vocação

2. Como se sente na carreira de professor (a) alfabetizador(a)?

- () Ótimo
- () Bem
- () Péssimo

3. Quais as principais dificuldades na carreira?

- () Apoio e acompanhamento pedagógico
- () Falta de material didático e paradidático
- () Outros

4. Qual a sua opinião em relação ao processo de alfabetização?

- () Sim (as atividades propostas atendem para o aprendizado dos alfabetizandos)
- () Não (os alfabetizandos não se interessam pelas estratégias apresentadas)

5. Como você avalia sua postura como professor da EJA?

- () Ótima pois adota uma prática diferenciada de acordo com a nossa realidade
- () Razoável pois houve momento de choque intercultural e sócio cultural
- () Não opinou

6. O que mudaria na sua prática pedagógica como professor de EJA?

- () A questão logística
- () A coordenação pedagógica
- () Outros

7. Qual o tipo de envolvimento com a comunidade?

- () Maior
- () Menor
- () Razoável

8. Qual o conhecimento sobre os direitos e deveres dos alfabetizados?

- () Maior
- () Menor
- () Razoável

9. Qual a reflexão crítica sobre o alfabetizando em sala de aula?

- () Melhor
- () Razoável
- () Ruim

10. Qual a capacidade de articulação com o processo de alfabetização?

- () Ótima
- () Boa
- () Razoável

ANEXO 4

Roteiro de Entrevista

Alfabetizados egressos do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1. Qual o seu nome completo?
2. Idade?
3. Sexo:
4. Qual sua profissão?
5. O que lhe levou a participar da Educação de Jovens e Adultos?
6. Qual sua maior dificuldade em participar da sala de aula de EJA?
7. Você gostava das aulas?
8. Como foi seu relacionamento com os alfabetizadores?
9. Como era sua vida antes de ir à escola?
10. Hoje, depois de ter participado da Educação de Jovens e Adultos, houve alguma mudança na sua vida? Qual?
11. Você tem feito uso da leitura? Tem contato com livros, revistas ou jornais?
12. Você tem dado continuidade ao estudo?