

Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda

Educação de Jovens e Adultos:

análise da política e da prática de formação
de educadores no Programa Brasil
Alfabetizado e MOVA/Guarulhos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda

Educação de Jovens e Adultos:
análise da política e da prática de
formação de educadores no Programa
Brasil Alfabetizado e MOVA/Guarulhos

1ª Edição
Fortaleza - CE
2015



Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado e MOVA/Guarulhos

© 2015 *Copyright by* Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmo Miessa Ruiz

Capa

Julia Druziani Gonçalves

Diagramação

Narcelio de Sousa Lopes

Revisão de Texto

Clarice Maria Araújo Vergara

Ficha Catalográfica

Vanessa Cavalcante Lima – CRB 3/1166

S479e

Sepúlveda, Francisca Gorete Bezerra.

Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado e MOVA/Guarulhos / Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

261 p.

ISBN: 978-85-7826-471-0

1. Formação de professores. 2. Políticas públicas de educação de jovens e adultos.
3. Alfabetização. 4. EJA por região geográfica. I. Título.

CDD: 370

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais e primeiros mestres, Beonides e Manoel (in Memoriam), por todos os ensinamentos e incentivos, os quais cultivo até hoje.

Ao meu marido Mauricí, companheiro de todas as horas e principal incentivador do meu trabalho, pela dedicação, carinho e compreensão.

Às minhas filhas Christianne e Letícia, alegria, esperança e razão do meu viver, por me fazer querer ser melhor e especial a cada dia.

AGRADECIMENTOS

*O Senhor é o meu pastor e nada me faltará...
Agradeço a Deus, por ter permitido a mim, no decorrer dessa
jornada de pesquisa, cruzar os caminhos de pessoas iluminadas,
que com suas bondades e desprendimentos, contribuíram para a
realização deste estudo e de tornar mais um sonho possível...*

Aos coordenadores e formadores da Secretaria de Educação de Guarulhos e MOVA/Brasil Alfabetizado pela prontidão e pela solicitude com que sempre me receberam para as entrevistas e pela convivência prazerosa durante nossos encontros.

Aos educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado, sujeitos desta pesquisa, que confiaram e cooperaram com o meu trabalho.

À Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, pelos materiais cedidos, os quais contribuíram para o aperfeiçoamento e elucidação desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou todo o processo necessário para a realização desta pesquisa.

À EdUECE por possibilitar a publicação deste livro e disseminar o conhecimento pesquisado na academia e a todos que se interessa por esse tema.

À Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, Santa Rita de Cássia que me acolhe no âmbito da docência e da pesquisa, possibilitando o diálogo no contexto de aprender e ensinar.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 - Itinerário Metodológico

1.2 - Delimitação do Caso

1.3 - Procedimentos de Coleta de Dados

CAPÍTULO II

**A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

2.1 – Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico.....

2.1.1 – A Sociedade Civil e as Leis Educacionais no contexto das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos.....

2.1.2 – As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Governo do Presidente Lula

2.1.3 – Alfabetização: concepções sob várias óticas

2.1.4 – Analfabetismo: diferentes concepções sob enfoques diversos

2.2 – A Formação dos Educadores de Jovens e Adultos: dimensão imprescindível a uma política pública de educação

2.2.1 – Perfil dos Educadores de Jovens e Adultos Brasileiros em 2000 e 2004

2.2.1.1 – Educadores de EJA por Região Geográfica - 2000

2.2.1.2 – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2000.....

2.2.1.3 – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores nas séries iniciais (1ª a 4ª) – 2000.....

2.2.1.4 – Educadores de EJA por Região Geográfica – 2004.....

2.2.1.5 – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2004.....

2.2.1.6 – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores de Jovens e Adultos nas séries iniciais (1ª a 4ª) – 2004.....

2.3 – Um olhar sobre os dados da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos.....

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E O MOVA/GUARULHOS: CENÁRIOS DA PESQUISA

- 3.1 – O Programa Brasil Alfabetizado.....
- 3.1.1 – Projetos e Metodologias de ensino do Programa Brasil Alfabetizados
- 3.1.2 – Programa Brasil Alfabetizado em 2003: orçamento, financiamentos e ações..
- 3.1.3 – Programa Brasil Alfabetizado em 2004: mudanças e inovações, investimentos e ações
- 3.1.4 – Programa Brasil Alfabetizado em 2005: orçamento, ações e resultados.....
- 3.1.5 – Programa Brasil Alfabetizado em 2006: avaliações, resultados e mudanças....
- 3.2 – A Política de Formação dos Educadores no Programa Brasil Alfabetizado
- 3.3 – O Município de Guarulhos e o MOVA.....
- 3.3.1 – O Município de Guarulhos
- 3.3.2 – O Movimento de Alfabetização de Adultos – MOVA e o MOVA/Guarulhos
- 3.3.3 – A Política de Formação dos Educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA.....

- 4.1 – Traços do Perfil dos Educadores do Programa Brasil Alfabetizado em nível nacional
- 4.2 – Os Educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- 4.3 – Perfil dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos.....
- 4.3.1 – Gênero e faixa etária dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- 4.3.2 – Nível de Escolaridade dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- 4.3.3 – Motivação dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos..
- 4.3.4 – Experiência na Docência dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- 4.3.5 – Outras ocupações dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos.....
- 4.3.6 – Continuidade na profissão de Educador de Jovens e Adultos, na visão dos

Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos	
4.3.7 – Fatores facilitadores e dificultadores para o trabalho dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos	
4.4 – Condições de trabalho dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos	
4.5 – O Processo de Formação, sob o olhar dos educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos	
4.6 – Política de Alfabetização do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos: perfil dos alfabetizandos e continuidade dos estudos	
4.7 – Avanços e dificuldades das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Educadores de EJA por Região Geográfica – 2000.....
- Gráfico 2** – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2000.....
- Gráfico 3** – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores - nas séries iniciais (1ª à 4ª) – 2000.....
- Gráfico 4** – Educadores EJA por Região Geográfica – 2004.....
- Gráfico 5** – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2004.....
- Gráfico 6** – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores nas séries iniciais (1ª à 4ª) – 2004.....
- Gráfico 7** – Ocupação dos Educadores do Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional.....
- Gráfico 8** – Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos – Faixa Etária
- Gráfico 9** – Nível de Escolaridade dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 10** – Motivação para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 11** – Outras ocupações dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 12** – Continuidade na profissão de Educador de Jovens e Adultos, na visão dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 13** – Fatores favoráveis ao trabalho do Educador no Mova/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 14** – Fatores que dificultam o trabalho do Educador no MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 15** - Local onde estão sediadas as salas de aulas do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos
- Gráfico 16** – Importância da Formação Permanente recebida do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos para a prática pedagógica junto aos alunos.....
- Gráfico 17** – Necessidades de melhorias na Formação dos Educadores de Jovens e Adultos do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos.....
- Gráfico 18** – Condições para melhorar o trabalho dos Educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos
ALFALIT - Alfabetização Através da Leitura
ALFASOL - Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
AL – Alagoas
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BB – Banco do Brasil
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEEAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB – Coordenadoria de Educação Básica
CIEE – Centro de Integração Empresa Escola
CMOP – Conselho Municipal do Orçamento Participativo
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNA – Comissão Nacional de Alfabetização
CNAEJA - Conselho Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRAS - Centro de Referencias da Assistência Social
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DEEA – Departamento de Estudos, Acompanhamento e Avaliação
DF – Distrito Federal
DOU - Diário Oficial da União
EDUC – Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
EDUECE – Editora da Universidade Estadual do Ceará
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNAS - Fundo Nacional da Assistência Social
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FPs – Formações Permanentes
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiros de Opinião e Estatística

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFEJA - Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos
IFETS - Institutos Federais de Educação Tecnológicas
INAF – Instituto Paulo Montenegro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPM – Instituto Paulo Montenegro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDS - Ministério de Desenvolvimento Social
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
MP - Medida Provisória
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NIS - Número de Identificação Social
OCIPs – Organizações Civas de Interesse Público
ONGs – Organizações Não Governamentais
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAIF - Programa de Atenção Integral à Família
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB - Produto Interno Bruto
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM - Programa Nacional da Juventude
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PUC - SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SBA - Sistema Brasil Alfabetizado
SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUCs – Secretarias de Educação
SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SESI – Serviço Social da Indústria
SET – Secretaria de Educação Tecnológica
SIE – Secretaria de Inclusão Educacional
SMEG – Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUS - Sistema Único de Saúde
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMARCO – Universidade São Marcos
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PREFÁCIO

É uma alegria constatar a oportunidade que a EdUECE oferece à comunidade acadêmica da UECE, do Ceará e do Nordeste de ter acesso a uma esmerada pesquisa desenvolvida no patamar de doutoramento, no Programa de Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), no ano de 2009, intitulada **“Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado e MOVA/Guarulhos”**.

A autora, uma cearense radicada em São Paulo há mais de 30 anos, vem se dedicando aos estudos das políticas e das práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Brasil, pesquisando, debatendo e refletindo a formação de professores dessa modalidade de ensino e os avanços e limites das políticas implementadas pelo poder público, nas esferas federal, estadual e municipal.

Acompanhei a trajetória acadêmica e a prática educativa de Gorete, em São Paulo, e posso afirmar que seus estudos sobre essa temática vêm sendo sistematizados desde 1992, quando coordenou por dez anos o Centro de Alfabetização de Jovens e Adultos Profa. Alzira Altenfelder S. Mesquita – CAAM. Em 2003, teve a oportunidade de intensificar seus estudos na área, ao concluir o mestrado no mesmo Programa da PUC-SP, tendo desenvolvido uma pesquisa em vários Estados do Nordeste sobre a formação de professores de EJA, cujas análises foram feitas a partir do Programa Alfabetização Solidária, no qual trabalhou sob a orientação da Profa. Ruth Cardoso, mentora do Programa Federal.

Neste livro, a autora faz uma discussão, com clareza e competência, dos fundamentos da política contemporânea de EJA no

Brasil, onde explicita as ações federais pertinentes a essa modalidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A originalidade se evidencia com os relatos das práticas de professores e gestores, cujas experiências articulam a política de formação dos educadores do Programa Brasil Alfabetizado em parceria com o Movimento de Alfabetização MOVA/Guarulhos SP, onde constata e reflete os avanços e dificuldades encontradas naquele município.

Sendo assim, a obra como um todo, apresentada no preâmbulo deste livro, antecipa o itinerário e o rigor que a autora objetivou ao explicitar os dados do panorama nacional de formação de professores de EJA, especificamente a realidade paulista de Guarulhos, que corrobora para o entendimento das políticas e das práticas de EJA no Brasil.

Além do mais, ao nos brindar com esta produção intelectual, Gorete concretiza o seu desejo de se fazer presente em sua terra natal, colaborando com o debate desta temática nos espaços acadêmicos e de gestão do Ceará, terra que tanto estima.

Fortaleza, 31 de janeiro de 2014.

Antonia Solange Pinheiro Xerez
Doutora em Educação - Professora da UECE/FACEDI, na área de Fundamentos Históricos, Legais e Normativos da Educação.

APRESENTAÇÃO

Este livro tem a pretensão de compartilhar e dialogar com os leitores/educadores resultados do desenvolvimento de uma pesquisa, para obtenção do título de Doutorado, cujo propósito foi analisar as políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado e do MOVA/Guarulhos, buscando identificar possíveis avanços nas propostas e nas práticas de formação desses educadores.

A formação dos educadores dessa modalidade de ensino não tem recebido por parte das políticas educacionais brasileiras a atenção necessária, mesmo sendo a educação considerada uma das prioridades para se alavancar o desenvolvimento social da nação.

Em vários estudos pesquisados e que serão posteriormente analisados, o que mais nos chama a atenção são os questionamentos a respeito da formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos desenvolvida nos programas de políticas públicas. É ressaltado que muitos dos cursos em Educação de Jovens e Adultos são ministrados por educadores leigos, voluntários e militantes políticos, que nem sempre possuem formação de magistério ou, na maioria das vezes, possuem formação técnico-profissional em outras áreas do conhecimento, como também ainda se depara com educadores dessa modalidade de ensino com baixa escolaridade.

Portanto, trata-se de uma área de investigação de uma relevância significativa para as políticas públicas de educação do Brasil e que, cada vez mais, vêm necessitando de estudos e pesquisas que possam apontar soluções na direção de sinalizar caminhos alternativos de enfrentamento da questão da formação de educadores de jovens e adultos.

Acrescente-se a essas motivações político-pedagógico o interesse pessoal pelo tema pesquisado, fruto das minhas práticas como educadora de jovens e adultos e de continuidade da investigação realizada no meu mestrado.

Iniciei a trajetória profissional, como professora de Alfabetização de Jovens e Adultos. A partir dessa prática, senti a incoerência do método e do discurso teórico, pois, no curso de Pedagogia, todo discurso era voltado para a Educação Infantil e nem era mencionada essa modalidade de ensino voltada à educação de jovens e adultos.

Como professora leiga de alfabetização de jovens e adultos, buscávamos uma maneira de aprimorar nossos conhecimentos nessa área, por meio do estudo do pensamento de Paulo Freire, não como um modelo, mas como uma referência, para auxiliar as nossas práticas pedagógicas, nas vastas experiências de vida com os educandos.

Atuei como Coordenadora do Programa Alfabetização Solidária - PAS¹, no período de 1997 a 2003, em sete municípios da Região Nordeste, nos Estados de Alagoas, Maranhão e Paraíba, e no Projeto Grandes Centros Urbanos, também do Programa Alfabetização Solidária, na Zona Leste da Capital - São Paulo, com trinta salas de aula de alfabetização de adultos.

Dessas experiências, muitas questões emergiam no campo da Educação de Jovens e Adultos. A que mais nos despertou a curiosidade e a crítica foi a precariedade da Formação de Educa-

1 Programa de Alfabetização Solidária - PAS - é uma vertente do Programa Comunidade Solidária, cujo objetivo é ajudar na erradicação do analfabetismo no Brasil, priorizando as regiões com índices mais altos, tendo como base as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atua primeiramente nas regiões do Norte, Nordeste e nas periferias dos grandes centros urbanos, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, em parcerias com o Governo Federal, os Governos Estaduais, as Prefeituras Municipais, instituições de ensino público e particular e empresas privadas e estatais.

dores, principalmente na região Nordeste. Esses educadores eram selecionados entre candidatos que, em sua grande maioria, não tinham qualificação profissional para o exercício do magistério, pois possuíam apenas o ensino fundamental ou o Ensino Médio, às vezes, incompleto.

Da análise desses desafios, os de preparar pessoas com baixa escolaridade para serem alfabetizadoras de jovens e adultos, das experiências adquiridas e dos questionamentos suscitados, originou-se a pesquisa para o mestrado na PUC-SP, sob o tema *As Práticas Pedagógicas dos Alfabetizadores do Programa de Alfabetização Solidária de Igaci-AL: A ótica de uma Coordenadora Pedagógica*. Nesse trabalho, analisamos a formação oferecida pelo Programa Alfabetização Solidária aos seus alfabetizadores.

A pesquisa de Doutorado teve como objetivo geral a análise de políticas públicas de formação (inicial e continuada) dos educadores de jovens e adultos, utilizando-se como ilustrações o Programa Brasil Alfabetizado (2003 a 2006) e o MOVA/Guarulhos.

Assim, buscamos investigar a formação dos educadores de jovens e adultos, frente às novas orientações que constituem as políticas públicas educacionais vigentes. Verificar quem são e como estão se formando esses educadores para alfabetizarem jovens e adultos, utilizando-se dos atuais conceitos de alfabetismo e analisar se essa formação tem acompanhado as constantes transformações sociais.

Para a realização desse estudo utilizamos uma abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso no espaço do MOVA / Brasil Alfabetizado, no município de Guarulhos – SP.

O resultado desse trabalho está estruturado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo de caso, além dos referenciais metodológicos que norteiam esta pesquisa, itinerário metodológico, instrumentos, percursos e procedimentos utilizados para elaboração da investigação, os sujeitos envolvidos e o local onde realizamos este trabalho.

No segundo capítulo apresentamos apontamentos teóricos sobre as Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos, a partir de estudos de pesquisadores, que versam sobre os desafios da formação de educadores desta modalidade de ensino. Para isso, analisamos a política de formação dos educadores de jovens e adultos desse atual governo.

No terceiro capítulo procuramos contextualizar o cenário dessa pesquisa. Abordaremos as características e peculiaridades desse cenário – Programa Brasil Alfabetizado - PBA, da Secretaria Municipal de Guarulhos – São Paulo e do Movimento de Alfabetização – MOVA, com o propósito de analisar a política pública de formação dos educadores de jovens e adultos.

No quarto capítulo são apresentadas algumas dimensões da ocupação profissional que exerce os educadores do Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional. Por último, desenvolveremos a análise dos dados coletados diretamente no campo, junto aos educadores do MOVA - Guarulhos/Brasil Alfabetizado.

Por fim, nas considerações finais, realizamos uma análise das atuais Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e as implicações das principais discussões e atuação dos educadores dessa modalidade de ensino, procurando responder às questões por nós suscitadas no decorrer desta pesquisa.

A AUTORA

INTRODUÇÃO

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. [...]. Começemos por pensar sobre nós mesmos e teremos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa construir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 1983, p. 27).

A partir do fato de que somos seres históricos e conscientes de nossa existência no mundo, como inacabados e inconclusos (Freire, 2003), somos também capazes de fazer história e de transformá-la. Desta maneira, não nascemos prontos, talvez porque o propósito de nascer já seja uma provocação da natureza a favor de nossa capacidade de aprender, de ensinar, refletir e refazer ações que, em interação com os outros homens, nos vão formando e nos transformando, mediatizados pelo mundo que nos cerca e pelas condições culturais e sociais do mundo real.

Segundo Freire (2003), é na consciência de que os homens têm de seu inacabamento que se encontram as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana, tanto como razão de sua inconclusão, quanto no dever de sua realidade.

A educação é entendida como um dos processos pelo qual se desenvolvem e se aperfeiçoam as funções de ensinar e de aprender, nem sempre para as situações básicas de subsistência

humana, já que somos dotados de inteligência e capazes de obter conhecimentos diversos ao longo da vida, porém, com os propósitos de inserção, de fazer parte de certos padrões estabelecidos por uma sociedade. Sobretudo, na sociedade atual, marcada pelo conhecimento, pela tecnologia e pela globalização.

Já no contexto da Alfabetização de Jovens e Adultos, predominou, por algum tempo, uma compreensão mais restrita de alfabetização, entendida como um processo de aquisição individual de domínio de habilidades e de códigos, requeridos para a leitura e a escrita, estando ligada à instrução formal e às práticas escolares. Colocou-se a alfabetização como a aquisição básica para a educação, seja ela adquirida por meios formais (práticas escolares), ou informais (práticas da vida).

Hoje, o conceito de alfabetização já não se restringe apenas a saber ler, escrever e contar. Entendemos que a alfabetização é necessária para a formação de homens e mulheres para um papel cívico, social e econômico.

E, portanto, uma pessoa é considerada alfabetizada, quando consegue se envolver em todas as atividades necessárias ao funcionamento de sua comunidade e também continua a utilizar a leitura, a escrita e as operações matemáticas para o seu desenvolvimento pessoal e social. (UNESCO 2006).

Estará alfabetizado, nos dias atuais, o sujeito que estiver preparado para a mobilidade social, ser um cidadão participante do seu meio, consciente de seus direitos e deveres, acompanhar as mudanças sociais e nelas se incluir. É ser um sujeito autocrítico e proativo, usando, portanto, como instrumento para sua versatilidade, a leitura, a escrita e a linguagem matemática como meio para aperfeiçoar os seus conhecimentos sociais e para se qualificar profissionalmente.

De acordo com os padrões sociais, homens e mulheres não se tornam primeiro adultos para começar a adquirir conhecimentos básicos via educação; ao contrário, o comum é que aprendamos a ler, a escrever, a contar e a exercitar o nosso raciocínio lógico e cognitivo, quando crianças, principalmente, na educação escolar.

Ocorre que nem todas as pessoas foram contempladas com a formação escolar por meio desse processo. Muitos adultos não tiveram a oportunidade de se beneficiar da alfabetização, quando crianças, e desconhecem os códigos da leitura e escrita, sendo hoje denominados de analfabetos, embora isso não os impeçam de conhecer e sobreviver às lutas, opressões e explorações sociais e ainda, assim, sobreviver de seus trabalhos e constituir suas famílias.

Ser um adulto analfabeto, na concepção de muitos autores, é entendido como a pessoa que não adquiriu, em tempo determinado, ou quando criança, as habilidades de leitura e escrita. São sujeitos cumpridores dos deveres sociais, no entanto, seus direitos tornam-se restritos, pois é por meio da aquisição desses códigos linguísticos que se tem acesso ao conhecimento formal como possibilidade de conquista de melhores condições de vida.

Assim, os homens e mulheres analfabetos fazem parte de um dado da realidade nacional que vem comumente denominado como um dos *problemas sociais*. Essa situação vem se agregar à luta para alcançar o direito de igualdade perante os outros sujeitos que gozam dos privilégios civis e políticos do Estado.

Essa dificuldade de acesso ao conhecimento via educação escolar, esteve e ainda está presente na vida de muitas famílias brasileiras, principalmente daqueles, cujos pais e mães não conseguiram ter uma formação escolar quando eram crianças. A Educação de Jovens e Adultos emerge como política pública para atender à demanda de escolarização dessa camada da população brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos é um tema abrangente, que envolve políticas públicas e sociais, e vem sendo estudado e pesquisado, há muitos anos. Os resultados mostram consideráveis melhorias nas taxas de alfabetização de adultos, ao se constatar que, entre os anos de 1996 a 2006, a queda na taxa de analfabetismo foi de 29,1% (IBGE, 2007).

No entanto, a realidade nos mostra que ainda não se encontrou uma solução concretamente eficaz para alfabetizar todas as pessoas maiores de 15 anos, como mostram os dados sobre o Brasil, no Relatório de Monitoramento de Educação para Todos, (UNESCO 2008), que constata ainda um déficit de 11,1%, ou seja, 15 milhões de brasileiras e brasileiros a serem alfabetizados.

O panorama dessa investigação concentra-se no fato de que aproximadamente 11,1%, ou 15 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade (UNESCO 2008), encontram-se atualmente em condições de baixa ou nenhuma escolaridade. No que se refere ao analfabetismo funcional, segundo os dados da PNAD de 2005, são praticamente 31 milhões de pessoas, 23,5% da população com 15 anos ou mais anos de idade. Temos, portanto, 46 milhões de pessoas que atualmente necessitam ser atendidas por uma Política Pública de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

As consequências desse fato se traduzem em que homens e mulheres, por serem analfabetos ou semialfabetizados, encontram sérias dificuldades de serem inseridos socialmente no contexto profissional e no meio social.

Neste caso, chamamos atenção para a situação particular do Brasil, quanto aos índices de analfabetismo, situando-os dentro de um contexto mundial apontado pela UNESCO em 2002, que comprometem governo e sociedade brasileira com as metas definidas pelo Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000).

(...) os dados estatísticos, apontados pela UNESCO (2002), revelam que, apesar dos avanços da alfabetização da população mundial, ainda convive-se, segundo esses novos dados, com um analfabeto a cada cinco pessoas da população do planeta. E, todo empenho é para alcançar as metas alçadas pelo Fórum Mundial de Educação (Dakar, abril de 2000), que são os de reduzir à metade o analfabetismo da população mundial, até 2015. (Sepúlveda, 2003, p.62).

Segundo estimativas da UNESCO (2002), em 2015, o Brasil passará a ter uma melhoria de 30 a 40% sobre o índice atual de analfabetismo e, mesmo permanecendo os esforços atuais dos organismos sociais e governamentais para melhorar a escolarização dos brasileiros, estima-se que nesse ano de 2015, ainda ter-se-á um índice de 8,2% de pessoas analfabetas, no Brasil.

Inserido neste cenário brasileiro de luta para alfabetizar 11,1% de seu povo, encontra-se o Município de Guarulhos, *locus* dessa investigação e do trabalho de campo.

Segundo os dados indicados pelo IBGE (2000), Guarulhos, com uma população de 1.072.717 habitantes, figura com 5,8% da sua população acima de 15 anos analfabeta, ou seja, 44.164 cidadãos que não tiveram acesso à educação básica. Situação que já começou a ser revertida, segundo a Secretaria de Educação do Município, que contabilizou em 2001, segundo dados do IBGE (2000), aproximadamente 300 mil pessoas que não tinham concluído o Ensino Fundamental.

No âmbito desses precários resultados referentes à política de educação de jovens e adultos, um desafio continua sempre presente: a formação dos educadores.

Nas políticas de formação de educadores em Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), no decorrer da história dessa modalidade de ensino, registram-se deficiências na formação destes, como a pouca escolaridade e precária formação para o exercício da docência, principalmente no que se refere à profissão de ser professor com especialização e conhecimento para atuar nessa área da educação.

As pesquisas e estudos mais recentes sobre o tema da formação de educadores de jovens e adultos, nas políticas públicas educacionais, têm nos revelado que as ações nessa área da educação continuam sendo de forma fragmentada, subsidiadas em programas emergenciais, de curta duração e frágeis, por perder sua força e relevância a cada transição governamental.

Para que as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos consigam contribuir qualitativamente com a melhoria de vida desse contingente de brasileiros, a formação dos professores é de fundamental importância.

No entanto, é importante destacar que só a qualidade educacional da política de alfabetização de jovens e adultos, por si só, não define uma melhoria da qualidade de vida desses brasileiros, pois outros fatores sociais, como desemprego, falta de moradias, sistema de saúde precário, inexistência de saneamento básico e outros interferem na sua qualidade de vida.

Diante de um sofrido histórico de que vem padecendo essa modalidade da educação, entende-se que o fazer das políticas públicas e o dizer das pesquisas precisam estar em constante diálogo, na tentativa de se encontrar caminhos que possibilitem novas propostas e compreendam que a formação dos educadores precisa de maior atenção na agenda das políticas públicas.

Ao revisitarmos a história da educação no Brasil e principalmente da Educação de Jovens e Adultos (Freire: 2000 e 2001,

Haddad: 1991, Paiva: 1981, Di Pierro: 2000), constata-se que a formação dos professores que atuam na EJA não tem recebido a atenção necessária das políticas públicas fomentadoras do ensino, das leis federais que regem a educação deste país; pelo contrário, tem sido deixada de lado, principalmente, do debate a respeito das gestões e das relações entre a escola e a sociedade.

Essa problemática já vem sendo apontada desde as primeiras Campanhas de Alfabetização. Paiva que fez um minucioso estudo sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a qual funcionou de 1970 a 1985, constatou que grande parte dos alunos que participaram daquela campanha reincidiu à condição de analfabetos, em pouco tempo. A razão dessa reincidência deve-se ao fato de terem sido precariamente alfabetizados ou de terem esquecido facilmente a aprendizagem da leitura e da escrita, por não terem a possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos ou porque os gestores do tal programa não haviam cogitado a necessidade da continuidade da escolarização para os alunos pós-alfabetizados do MOBRAL. Quando essa autora se refere às condições da formação dos alfabetizadores, relata que:

Embora não critiquemos a utilização de professores leigos pelo programa MOBRAL - considerando que esses professores são por vezes tão eficientes quanto seus colegas diplomados, dependendo do seu empenho, motivação e treinamento recebido – constatamos que o corpo docente do MOBRAL, de acordo com as pesquisas consultadas, compõe-se de elementos com escassa preparação escolar: na região nordeste, 23,4% dos alfabetizadores entrevistados tinha terminado entre a 1ª e a 3ª séries. Na região sudeste não foram entrevistados professores com

menos de quatro anos de escolaridade (...). Na região nordeste 1.8% dos professores não receberam treinamento algum; (...). Na região nordeste cerca de 30% dos alfabetizadores entrevistados declarou nunca ter recebido qualquer espécie de supervisão. (PAIVA, 1982 a, p.61).

A constatação de Paiva sobre a baixa escolaridade dos educadores e os precários treinamentos que lhes são oferecidos nos mostra que, desde a época do MOBREAL, as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos padecem de sérias deficiências na sua implementação para a formação dos educadores de EJA. Essa situação vem permanecendo, no decorrer dos anos, como observamos, por exemplo, na região Nordeste, no período de 1997-2003, durante a nossa atuação como coordenadora do Programa Alfabetização Solidária.

Entretanto, é importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos, à custa de muita luta e reivindicações, obteve algumas conquistas em relação ao registrado, durante e após o Movimento Brasileiro de Alfabetização, mesmo nas questões referentes à formação dos educadores, embora ainda nos valamos de educadores leigos para atuarem nessa modalidade de ensino em várias regiões do país (Nordeste, Centro-Oeste e até na região Sudeste) como abordaremos nos capítulos 3 e 4 deste livro.

As maiores ações de abrangência nacional na implementação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos ainda têm sido direcionadas por Programas e Campanhas de cunho social e governamental, na maioria das vezes de curta duração, situação que deve refletir na contratação desse educador/alfabetizador que embora submetidos a processos de capacitações durante seu período de permanência na EJA, pesquisas nesta área do ensi-

no tem apontado a necessidade de mais dedicação na qualificação e profissionalização dos mesmos.

Outra questão que interfere no cenário educacional da Alfabetização de Jovens e Adultos e que pode ser considerado um retrocesso educacional são os velhos hábitos da política brasileira de não dar continuidade aos programas educacionais em EJA, implantados pelos governos que os antecedem.

Tal situação talvez se deva ao fato de a Educação de Jovens e Adultos ser uma modalidade de ensino que, embora inclusa na Educação Básica, após a reformulação da LDB 9394/96, não é permanente, assim como as outras modalidades de ensino. Desse modo, a EJA encontra-se em situação de constante fragilidade, à mercê de políticas públicas de governos que adotam seus programas de alfabetização durante suas gestões, sob o risco quase certo da não continuidade nos governos subsequentes.

Pode-se constatar que as políticas públicas de alfabetização, como MOBRAL, Programa de Alfabetização Solidária e Programa Brasil Alfabetizado, no decorrer de transições políticas, têm passado por configurações, em geral, muito parecidas: muda-se a nomenclatura, altera-se um pouco a prática pedagógica, porém continuam com características de programas emergenciais.

É importante ressaltar que alguns desses programas já possuem, em seu bojo, propostas de continuidade dos cursos, na modalidade pós-alfabetização, para os alfabetizandos que participam desses programas. Cabe indagar se, no tocante à formação dos educadores, se essas mudanças acompanham os avanços que podem ser identificados em alguns desses Programas, ou seja, cabe questionar se o velho e criticado paradigma de formação de educadores de jovens e adultos está sendo superado.

Assim, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem nos revelado uma política pública fragmentada com pro-

gramas que nem sempre têm atendido às reais necessidades dos alfabetizandos.

Nesta direção, várias pesquisas têm identificado deficiências como a descontinuidade dos cursos e a fragilidade referente à formação dos educadores, que, na maioria das vezes, munidos de boa vontade, porém, despreparados dos embasamentos pedagógicos necessários para se realizar um trabalho competente na sala de aula.

Parece que a questão da formação dos educadores, que atuam no curto tempo de duração dessas políticas, está centrada na fragilidade dos próprios programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, cuja lógica mostra ser produtivista e de resultados com propostas focalistas, realçando cada vez mais a cultura do assistencialismo.

Nessa linha de pensamento, Haddad, em *O Estado da Arte* (2002): Educação de Jovens e Adultos no Brasil – 1986 -1998 - Série Estado do Conhecimento, analisa o significado das ações de formação desenvolvidas por esses programas.

Os ‘treinamentos’ esporádicos, os cursos aligeirados e os programas de alfabetização sem continuidade garantida estão avaliados nestas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas que não serão correspondidas, frustram alunos e professores e reforçam a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino (HADDAD, 2002, p. 37).

Como resposta alternativa a essa formação aligeirada, Maria Margarida Machado, ao analisar as produções acadêmicas dos programas nacionais de pós-graduação, *stricto sensu* em educação, período de 1986 – 1998, constata a ênfase de um grande número

de estudos sobre a necessidade e a relevância da formação dos professores em Educação de Jovens e Adultos.

Há uma quase unanimidade na constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada em exemplos de experiências pesquisadas ou na comprovação das precariedades dos trabalhos dos professores onde esta formação não ocorre (MACHADO *Apud* HADDAD, 2002, p.27).

Os estudos de MACHADO, 2001, MONTEIRO, 2002, CARVALHO, 2002, LUCAS, 2004, CAMPOS, 2004, NOGUEIRA, 2004, GARCIA, 2006, NIATO, 2006, em suas teses e dissertações sobre a formação de educadores de jovens e adultos, corroboram os resultados apresentados por HADDAD, 2002, reproduzindo resultados já conhecidos:

Educadores leigos e descasos das políticas públicas educacionais, que excluem esse educador de suas leis, prejudicando, assim, a profissionalização dos mesmos. Nas primeiras décadas do século passado, estávamos passando por um processo de desenvolvimento industrial e social, e, dessa maneira, não havia profissionais preparados para alfabetizar aproximadamente metade da população brasileira, que, na década de 20, chegou a ser 72% de pessoas analfabetas. Nos dias atuais, verifica-se que a educação já conquistou grandes avanços, mas essa prática de se contratar educadores leigos despreparados quanto aos conhecimentos pedagógicos para a Alfabetização de Jovens e Adultos

continua em evidência, mesmo as pesquisas e os dados estatísticos demonstrando que para se alfabetizar com qualidade é necessário que o educador tenha habilitação para o exercício do magistério e, em especial, para atuar como educador de jovens e adultos;

Formação continuada, porém aligeirada: esses educadores leigos, contratados em regime de voluntariado, têm apenas recebido dos Programas de Alfabetização uma capacitação insuficiente para uma qualificação que os habilite a exercer a docência. Desta maneira, muitos desses alfabetizadores buscam um aprendizado em suas próprias práticas nas salas de aulas, tomando como base as experiências advindas de seus alunos alfabetizados;

Despreparo de alguns alfabetizadores para lidar com o aluno adulto que traz uma experiência de vida incompatível com a metodologia trabalhada nas salas de aula - os alfabetizadores leigos têm se apropriado de metodologias inadequadas para alfabetizar pessoas jovens e adultas, tratando-os como se fossem crianças.

Machado (2001) destaca que os cursos de graduação e de magistério ainda estão longe de reconhecer a EJA como um componente da educação básica, mesmo sendo este tema necessário para que os educadores compreendam as razões de direito e acesso dos alunos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio e de sua permanência nessas modalidades de ensino.

As concepções metodológicas de ensino trabalhadas nos cursos de formação de educadores, segundo Campos (2004), na

maioria das vezes, são voltadas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, Essa autora enfatiza, também, a necessidade de se repensar o papel do professor, sua identidade e, principalmente, o seu processo de formação, visto que este também tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das capacidades pessoais dos educandos.

Nogueira (2004) aponta que a realidade dos professores que atuam na EJA é bastante complexa, devido à falta de preparo específico e inexistência da cadeira de EJA na grade curricular da formação inicial docente.

Naito (2006) problematiza a ausência da especificidade na formação dos educadores de EJA, identificando as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos mesmos, a partir das perspectivas do direito de acesso a todos os cidadãos à oferta de uma educação / alfabetização que preconiza a acessibilidade de *saber ler e escrever como leitor / escritor experiente e autônomo*.

Em nossos estudos, verificamos mais que uma constatação teórica das pesquisas nessa área da educação, uma denúncia que reflete, de fato, a realidade das práticas dos educadores de jovens e adultos, com a qual convivi como educadora, coordenadora e pesquisadora.

Tais constatações evidenciam certas disparidades em relação ao que definem os vários conceitos atuais discutidos sobre o termo alfabetismo e as propostas de programas e projetos das políticas públicas de alfabetização, mostrando, assim, que a gestão e as orientações político-pedagógicas desses programas não se aproximam da necessidade dos educadores de EJA, nem da realidade em que eles atuam.

Quando realizamos a pesquisa para a dissertação do Mestrado, cujo objeto de estudo foi a prática pedagógica dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária, no período de 1997 a 2003, buscamos verificar o processo de aprendizagem desses alfabetizadores envolvidos na prática da sala de aula, embasados pela capacitação e orientação contínua que esse Programa oferecia, durante o módulo de seis meses. Desse estudo, podemos registrar as seguintes considerações:

As ações desenvolvidas pelo Programa Alfabetização Solidária, quanto à formação dos alfabetizadores, se limitavam a uma capacitação de aproximadamente cento e vinte horas, com acompanhamentos pedagógicos mensais. Essas ações contribuíam como um incentivo social e educacional para a vida desses alfabetizadores, proporcionando-lhes uma motivação a mais para retornar aos estudos ou para experimentar a prática de educadores, mas não os habilitavam a exercer a profissão docente, já que muitos desses alfabetizadores eram pessoas que não tinham ainda concluído o Ensino Médio. Dessa maneira, reforçavam-se cada vez mais os amargos históricos e dados de “professores leigos na educação brasileira”, embora, tendo-se notícias, por meio de dados publicados pelo Programa Alfabetização Solidária e relatórios de alguns municípios atendidos por esse Programa, de que muitos destes alfabetizadores chegaram a cursar o magistério e serem contratados como professores da Rede Pública Municipal.

Nos estudos teóricos sobre formação de alfabetizadores realizados para essa pesquisa, foi possível entender que os alfabetizadores que atuam na implementação dessas políticas públicas, além dos conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação, também se apropriam de outros saberes relacionados a outras experiências vivenciadas no decorrer da sua vida escolar e em outras circunstâncias sociais. Entretanto, constatou-se que para os alfabetizadores exercerem dignamente a docência, além de contribuírem melhor para a aprendizagem dos alfabetizandos, é importante o incentivo de cursos de formação de professores, com habilitação específica em Educação de Jovens e Adultos.

Di Pierro & Graciano (2003) constataram que as estatísticas disponíveis acusam a existência de aproximadamente 190 mil educadores que atuam na Educação Básica de Jovens e Adultos. Desse total, aproximadamente 40%, ou seja, 76.000 são *educadores que não possuem a formação universitária que a LDB estabelece como habilitação mínima a ser exigida, a partir de 2006.* (2003 p.44).

A formação desses educadores deve ser um dos principais meios possíveis a contribuir com a elevação do índice de escolarização de aproximadamente 15 milhões de brasileiros, que se encontram hoje em condições de nenhuma ou baixa escolaridade. Por isso, por meio das práticas vivenciadas, dos estudos e das pesquisas, é possível encontrar argumentos que justifiquem a importância de se cuidar melhor da formação dos educadores de jovens e adultos, bem como olhar para essa modalidade de ensino

como etapa fundamental para a melhoria do nível educacional da população brasileira.

Embora se saiba da pouca atenção dispensada à Educação de Jovens e Adultos, por várias décadas, pelas políticas públicas educacionais, por outro lado, temos de considerar que o conceito de alfabetização ou alfabetismo tem, ao longo dos anos, passado por várias transformações, o que será discutido no segundo capítulo. No entanto, é de fundamental importância questionarmos se a formação dos educadores de jovens e adultos tem acompanhado essas transformações.

Talvez não consigamos nesse estudo responder a todas as questões aqui levantadas, vista a complexidade que esta temática nos coloca. No entanto, somos desafiados a investigar, trazer para o cerne das produções acadêmico/científicas sobre a formação dos educadores de jovens e adultos contribuições relevantes a respeito das questões aqui suscitadas, além de elucidar propostas que melhorem a qualificação profissional e formação dos educadores que atuam no desenvolvimento dessa política pública.

Mas, no campo educacional, é necessário que os educadores e educadoras de jovens e adultos sejam bem preparados, que tenham habilidades e competências de gerir um ensino que atenda às especificidades de um educando adulto, já participante efetivo do contexto social e de sua comunidade, inserí-los ainda mais como cidadãos, de fato, no processo social.

Nessa direção, questionamos, então, a formação inicial e continuada, recebidas por esses educadores de jovens e adultos que trabalham na implementação de uma política pública, como o Programa Brasil Alfabetizado. Para tanto, torna-se necessário saber quem são esses educadores e como eles estão se formando para alfabetizar homens e mulheres, cujo objetivo é a inserção social.

É importante ressaltar a sistematização de outros estudos e pesquisas sobre a temática, para que possamos, com isso, conhecer e construir elementos que contribuam para a prática efetiva da formação dos educadores de EJA.

Portanto, contamos primeiro com um amplo levantamento bibliográfico e revisão da literatura já existente sobre EJA, priorizando, principalmente, dissertações e teses, além de livros, artigos de periódicos de autores que acompanham o processo histórico e a constituição da Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil (ARROYO, 2000; BEISIEGEL, 1974, 1999 e 1982; PAIVA, 1981 e 1982; ARANHA, 2001; FERRARI, 1985, 1987, 1990 e 1991...) e em especial no que diz respeito à formação dos seus educadores (HADDAD & MACHADO, Estado da Arte em EJA, 2002; DI PIERRO e GRACIANO, 2003; FREIRE, 1990, 2000 e 2001; BRANDÃO, 1980, 1984 e 2003; BARCELLOS, 2006; SOARES, 2002, dentre outros), com a finalidade de mapear o estado do conhecimento.

Tendo como referências as várias questões sobre a formação dos educadores de jovens e adultos levantadas por esses autores, assumimos o desafio de pesquisar essa temática no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, por tratar-se de uma política pública de abrangência nacional, criado pelo Governo Federal, sob as orientações do MEC, cuja finalidade é melhorar a escolaridade de milhões de brasileiros maiores de 15 anos, considerados analfabetos ou semialfabetizados, que precisam dar continuidade aos seus estudos. Também, porque, esse Programa assumiu o compromisso com a introdução de inovações que contribuam para a qualificação profissional dos educandos e com formação dos seus educadores.

O Município de Guarulhos foi escolhido como *locus* de investigação e trabalho de campo, pela sua história de trabalho na área da educação voltada para a reformulação de políticas de Educação de Jovens e Adultos, com a participação dos educadores e da comunidade, em geral, e também porque esse Município está conveniado com o Programa Brasil Alfabetizado, desde o ano de 2005.

Após concluirmos a pesquisa bibliográfica sobre a política de formação de educadores e a análise de documentos sobre o Programa Brasil Alfabetizado, em meados de 2006, tínhamos em mente para o trabalho empírico, observar uma instituição parceira do Programa Brasil Alfabetizado, que realizasse a formação dos seus educadores e fizesse o acompanhamento pedagógico das ações, durante o processo de alfabetização, no decorrer do módulo.

Nossa busca iniciou-se, no final de maio de 2006. Pretendíamos iniciar a pesquisa de campo, acompanhando o processo de formação inicial e conseqüentemente a formação continuada dos educadores. Por isso, procuramos, em primeiro lugar, contato com as ONGs, pelo seu efetivo trabalho com formação de educadores de jovens e adultos. Tínhamos informações de que algumas dessas organizações, tais como o Instituto Paulo Freire, Ação Educativa, Programa Alfabetização Solidária, Centro de Integração Empresa e Escola e Fundação BB Educar eram parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, conforme documento analisado MEC\SEEA\PBA -2004.

Iniciamos nossos contatos para a realização da pesquisa de campo no Instituto Paulo Freire, porém, naquele momento, uma equipe pedagógica deste Instituto estava concluindo os trabalhos de formação permanente de um módulo no Município de Osasco e não tinha certeza se iria renovar o contrato para o módulo seguinte. Conforme informações do próprio Instituto Paulo Frei-

re, em 2004, eles mantiveram parceria diretamente com o Brasil Alfabetizado; já em 2005 e 2006, resolveram firmar convênios diretamente com as Prefeituras, que eram parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, apenas para realização e acompanhamento da formação inicial e continuada dos educadores para Alfabetização de Jovens e Adultos.

Na Ação Educativa, fomos informados de que essa entidade não mantinha mais convênio com o Brasil Alfabetizado e não estava no momento realizando formação para nenhuma Prefeitura conveniada com o Programa Brasil Alfabetizado.

Já o Programa Alfabetização Solidária mantinha convênio com o Brasil Alfabetizado, seguindo o modelo de capacitação da própria ONG, a qual foi instrumento da nossa pesquisa de mestrado.

Entramos em contato também com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e com a Fundação BB Educar e verificamos que essas duas instituições mantinham convênio com o Programa Brasil Alfabetizado, porém, tinham uma proposta de trabalho mais voltada para seu próprio material e proposta pedagógica, tendo apenas o Brasil Alfabetizado como um subsidiador de recursos financeiros.

Procuramos, então, a Secretaria Municipal de Educação de Osasco e lá fomos informados que não tinham certeza se o convênio com o Brasil Alfabetizado seria renovado.

Decidimos, então, ir até Guarulhos e lá, no momento, estava realizando um módulo. Lá fomos recebidos por uma equipe da Secretaria de Educação composta de educadores, pedagogos, psicólogos e filósofos que eram os formadores e responsáveis pela gestão do MOVA/Brasil Alfabetizado naquele Município. Atenderam-nos e informaram que já estavam em processo de renovação do convênio com o PBA para o próximo módulo.

Em Guarulhos nos chamou atenção o histórico educacional desse Município que, segundo os indicadores de analfabetismo, atingia 5,8% de seus cidadãos acima de 15 anos que não tiveram acesso à alfabetização, ou seja, à educação básica, numa população de 1.072.717 habitantes (IBGE 2000). Também despertaram a atenção as iniciativas tomadas pelo governo municipal para reverter tal quadro.

A administração municipal que, em 2001, assumiu a prefeitura, iniciou um diálogo com a Rede Municipal de Educação, a fim de construir uma proposta de educação que norteasse a elaboração e as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SME do Município de Guarulhos.

Em 2002, a Prefeitura de Guarulhos firmou convênio com instituições privadas e associações de bairros para manter salas de alfabetização de jovens e adultos por meio do Movimento de Alfabetização – MOVA. Em 2005, firmou convênio com o Programa Brasil Alfabetizado e o resultado dessa parceria possibilitou o acesso à alfabetização a mais de 1.318 jovens e adultos. Em 2006, esse número caiu para 1.189, e, em 2007, foram 2.004 alfabetizando matriculados no MOVA/Brasil Alfabetizado.²

A Prefeitura de Guarulhos integrou esses dois programas político-educacionais - Brasil Alfabetizado e MOVA - num sistema de composição de verbas federais e municipais, ampliando o atendimento nos Núcleos do MOVA e, assim, oportunizando o acesso à escolarização para um número maior de jovens e adultos guarulhenses, como também aos educadores populares que faziam parte do MOVA.

2 Fonte: Portaria SECADE/MEC nº 93, de 21 de setembro de 2006, ANEXO I à Portaria SECAD/MEC nº 93 de 21/09/2008, publicado no D.O.U. de 22/09/2008.

Com a junção desses dois programas, Brasil Alfabetizado e MOVA, ocorreu também uma integração das propostas pedagógicas, principalmente nas orientações a respeito da formação dos alfabetizadores.

Assim, Guarulhos se apresentou como interessante cenário para esta pesquisa, acumulando propostas e ações que vêm ao encontro da temática e do problema de pesquisa por nós delimitados.

O problema a ser pesquisado pretende dar resposta às seguintes questões:

Há avanços nas políticas de formação dos Educadores de Jovens e Adultos?

Quem são os educadores de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado?

Como estão se formando esses alfabetizadores para alfabetizarem homens e mulheres de maneira que os tornem capazes de serem pessoas atuantes, criativas e transformadoras de seu meio?

Como os alfabetizadores avaliam o seu próprio processo de formação?

O nosso olhar crítico sobre as propostas políticas de formação dos educadores do Programa Brasil Alfabetizado e do MOVA/Guarulhos, por meio dessa pesquisa, tem a intenção de apresentar um estudo que possa trazer contribuições relevantes sobre o tema da formação de educadores de jovens e adultos.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a delimitação dos termos desta pesquisa, no intuito de explicitar os referenciais metodológicos que respaldam este trabalho.

Apresentamos, ainda, o itinerário metodológico, percursos e procedimentos realizados para a elaboração dessa investigação, os instrumentos utilizados, os locais onde a pesquisa se desenvolveu, além dos sujeitos envolvidos.

1.1. Itinerário Metodológico

Inicialmente, fizemos a opção por uma abordagem qualitativa, por se apresentar como a mais adequada para a investigação do objeto a que nosso estudo se propunha.

A respeito da abordagem qualitativa Chizzotti nos elucida, mostrando que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

(CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Os caminhos trilhados para esta pesquisa tiveram início com um levantamento bibliográfico de documentos oficiais que abarcaram questões sobre a Educação de Jovens e Adultos, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil, Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Resoluções e Pareceres Nacionais e Municipais e Planos de Educação desenvolvidos pelas esferas municipais e federais.

A pesquisa bibliográfica se ampliou com o estudo de dissertações e teses sobre essa área de investigação. A leitura de livros e artigos de periódicos alargaram nossos conhecimentos sobre as contribuições de estudos anteriores a respeito da problemática dessa pesquisa.

A complementação da pesquisa bibliográfica foi feita com a consulta em *sites* educacionais tais como: CEEAL, *La Piragua*, Scielo e outros, que facilitaram o acesso ao acompanhamento de artigos atuais sobre o tema pesquisado, contribuindo assim para uma visão ampla dos debates e discussões ocorridas nos Fóruns, Colóquios e Conferências, tanto nacionais como internacionais, os quais possibilitaram melhor compreensão acerca das questões contemporâneas da formação dos educadores de jovens e adultos.

Os encontros na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, sob a coordenação e orientação da Professora Ana Maria Saul, foram de grande contribuição para a pesquisa bibliográfica, considerando o diálogo estabelecido entre os autores participantes da Cátedra, alimentando-nos das leituras freireanas, as quais serviram de referências nas relações político-pedagógicas do processo de formação de educadores referenciados neste livro.

Para ilustrar alguns aspectos das políticas de formação, trabalhadas nessa investigação, fizemos opção por realizar um estudo de caso. Identificamos na política de formação dos educadores de

jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado na Secretaria Municipal de Guarulhos um conjunto de experiências particulares, únicas e intrínsecas ao tema estudado que nos permitiram optar por procedimentos baseados na metodologia de estudo de caso.

Buscamos referências teóricas nos estudos realizados por MENGA e LÜDKE (1986), CHIZZOTTI (2005) e TRIVIÑOS (1987) sobre as abordagens qualitativas para o estudo desse caso peculiar.

MENGA e LÜDKE (1986) afirmam que quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso e esclarecem que

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17).

O tema abordado por essa pesquisa apresenta características bem singulares, por tratar-se de um caso particular que acontece no interior das relações entre políticas públicas em EJA, o Programa Brasil Alfabetizado e movimentos populares (MOVA), geridas sob a coordenação do Governo Municipal de Guarulhos: estudar a formação dos educadores de jovens e adultos no contex-

to desses programas educacionais, que buscam uma unicidade, e têm o objetivo comum de melhorar a qualidade educacional de pessoas jovens e adultas.

Identificamos, portanto, um caso que explicita um conjunto de princípios que produzem referências para a proposição de políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos, como também contribui para a compreensão de outros casos.

Chizzotti (2001, p.102), define esta modalidade de pesquisa da seguinte maneira:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições sócio-culturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Ainda, para Chizzotti (idem, p.103), o desenvolvimento de um estudo de caso, do ponto de vista da pesquisa, envolve numa primeira visão de planejamento três etapas: a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação de um relatório.

1. 2. Delimitação do Caso

O estudo de caso tem o objetivo de analisar a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos que participam do desenvolvimento de uma política pública, no caso o Programa Brasil Alfabetizado, que acontece sob a coordenação da Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos.

Os sujeitos dessa investigação foram os educadores de jovens e adultos de 52 salas de aula do MOVA/Brasil Alfabetizado no Município de Guarulhos/SP, que participam do Curso de Formação Permanente, como é chamado o Curso de Formação Inicial e Continuada para educadores de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Guarulhos.

Por meio do estudo de caso, objetivaremos verificar os projetos político - pedagógicos e orientações metodológicas, principalmente nas orientações a respeito da formação dos alfabetizadores, além de buscar identificar as motivações, preocupações e condições atuais de trabalho desses educadores.

1.3. Procedimentos de Coleta de Dados

Basicamente, a coleta de dados se deu por meio de quatro procedimentos metodológicos: análise de documentos, observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevistas.

A análise de documentos sobre o cenário da pesquisa de campo, Programa Brasil Alfabetizado, foi realizada no período de 2003 a 2005 e aconteceu no mesmo período do levantamento bibliográfico. A leitura e análise de documentos e publicações oficiais, como atas de reuniões oficiais do SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, foram importantes para compreender melhor o caminho a ser definido para esta pesquisa.

Para a coleta de dados do estudo de caso, optou-se primeiro pela observação participante das reuniões das Formações Permanentes, que aconteciam quinzenalmente.

Procuramos, no convívio com os educadores e com os professores formadores, durante as reuniões de formação permanente, observar a organização dos trabalhos realizados pelo grupo de educadores e a relação prática-teoria aplicada na metodologia adotada pelo grupo, além dos relatos, trocas de experiências e questionamentos.

Além da observação participante, utilizamos para a coleta de dados a aplicação de questionários e realização de entrevistas. Todos os dados foram coletados no período de março a dezembro de 2007.

Inicialmente, foi aplicado um questionário investigativo, contendo dez perguntas, divididas em três partes distintas:

1. Identificação geral – destinou-se a conhecer o perfil dos sujeitos envolvidos, levando em consideração seus dados pessoais e modalidade de formação escolar;
2. Caracterização profissional – objetivou-se o levantamento e as características das funções educadoras já exercidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, bem como sua importância e os fatores que dificultavam a sua atuação;
3. Atuação e caracterização da formação permanente - buscou-se compreender os significados e a importância desses cursos, como meio subsidiador das práticas pedagógicas, no contexto da educação de jovens e adultos.

Com a aplicação desse instrumento foi possível:

a) Identificar o perfil dos educadores de EJA, envolvidos na política pública do Programa Brasil Alfabetizado, por meio do MOVA – Guarulhos, e verificar como os atuais profissionais dessa específica modalidade de ensino se envolvem na prática pedagógica, a partir das orientações recebidas no contexto das Formações Permanentes. Além disso, identificar seus desafios, ante as dificuldades enfrentadas, desde as precárias condições de infraestrutura, capacitação de alunos e pouco ou nenhum reconhecimento profissional por parte dos Poderes Públicos;

b) Perceber, por parte desses educadores, sua motivação de poder ensinar e contribuir para a educação de muitos homens e mulheres que, ainda esperançosos, lutam por um espaço digno no meio social, ser cidadão participativo, exercendo seu direito de ler e escrever e contar;

c) Averiguar a interferência e a importância para estes educadores da formação permanente que recebem da Secretaria Municipal de Guarulhos para o aperfeiçoamento de suas práticas em sala de aula, além de suas esperanças de concretização profissional, por meio de um curso superior em educação, com habilitação em educação de jovens e adultos.

Cinquenta e dois educadores (52) responderam ao questionário, que foi aplicado durante uma das reuniões das Formações Permanentes, num espaço de tempo concedido pela professora/formadora responsável pelo evento.

O segundo instrumento de coleta dos dados foi uma entrevista semiestruturada, que devido às dificuldades de locomoção, tempo e outros imprevistos pessoais justificados pelos sujeitos, foi previamente agendado por meio de um telefonema da pesquisadora. As entrevistas foram realizadas em horários agendados pelos educadores.

Embora todos tenham se prontificado a participar, foi possível entrevistar apenas vinte e cinco dos cinquenta e dois que responderam ao questionário. As entrevistas foram gravadas em cassete e, posteriormente, transcritas para facilitar a análise dos dados.

A realização das entrevistas, compostas por quatro perguntas, teve os seguintes objetivos: reafirmar questões já respondidas no questionário; confirmar dados referentes à formação permanente; dar voz aos sujeitos, registrando suas manifestações sobre seus objetivos na educação; colher opiniões sobre suas condições de trabalho e as atuais políticas educacionais empreendidas pelo Poder Público, nessa área da educação.

No decorrer de todo o processo de coleta de dados para o estudo de caso, devido à interação entre pesquisadora e sujeito, foi possível manter uma interlocução rica em detalhes, possibilitando, assim, melhor entendimento e exploração dos dados empíricos coletados.

A entrevista coletiva com os formadores foi o procedimento utilizado para complementar a coleta dos dados sobre a formação dos educadores. Essa entrevista foi realizada com a equipe de formadores (5) da Secretaria Municipal de Guarulhos e teve como tema central a proposta de formação e a prática dos educadores de jovens e adultos.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2000, p.32)

Neste capítulo, focaremos alguns estudos de pesquisadores sobre as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, visando compartilhar reflexões, na intenção de situar o contexto do tema da pesquisa.

A partir das reflexões dos autores pesquisados, foi possível verificar a importância e a necessidade de se continuar analisando e pesquisando as atuais propostas político educacionais em EJA, em seus diferentes contextos políticos, pedagógicos e sociais, contribuindo, assim, para o aprofundamento dos estudos nessa área da educação.

Embora o foco principal desse livro seja a política de formação dos educadores, consideramos importante destacar alguns tópicos que propiciem maior clareza à problematização da pesquisa. Assim, inicialmente, apresentaremos um breve histórico sobre as Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.

2.1 - Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico

Estamos acostumados a ouvir dizer que *a Alfabetização de Jovens e Adultos – EJA é um dever do Estado e da sociedade*. Esta frase é frequentemente repetida por autores e pesquisadores ligados ao tema.

Embora a afirmativa esteja clara em nossas mentes e exprima o rigor da verdade, contida na Constituição Brasileira e nas Leis Educacionais, alguns historiadores, como Beisiegel (1974, 1982 e 1999) e Ribeiro (2000) mostram que a evolução das ações públicas federais e sociais voltadas para essa modalidade de ensino vem, ao longo da história da educação, indicando pontos de rupturas e de conscientização das necessidades de mudanças e de lutas para que estas aconteçam.

Contextualizar os traçados dessa história nos levará a compreender tal situação e esperamos até que, no futuro, possamos traçar outras linhas que expressem o atendimento do direito à educação para mais 15 milhões de brasileiros.

No início do século XX, a partir de 1920, alguns movimentos isolados, tanto civis como oficiais, empenharam-se em prol da alfabetização de adultos, com a criação de escolas primárias, nos períodos noturnos. Devido a decorrências do início da urbanização e da industrialização nacional, começava a despontar a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, com o mínimo de escolarização.

A partir dessa situação, a educação de jovens e adultos dá os seus primeiros passos. Em 1942, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário. Em 1945, incluiu-se o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos na destinação dos recursos desse Fundo, estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser destinados a

um plano geral de Ensino Supletivo, para atender às pessoas em condições alfabéticas.

No ano de 1947, foi realizada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, como uma das primeiras campanhas para este fim, visando à articulação das iniciativas já existentes, com o objetivo de massificar a oferta de educação para jovens e adultos.

Iniciou-se, então, o Ensino Supletivo, sob a responsabilidade dos estados e municípios, abrangendo as seguintes etapas: a alfabetização que tinha duração de três meses, o curso primário que era dividido em dois períodos de sete meses e, por último, uma capacitação profissionalizante.

Esta iniciativa teve curta duração, pois apresentava várias limitações, tais como: falta de mobilização, dificuldade de consistência das ações voltadas à população rural, descontinuidade administrativa dos gestores, concepções pedagógicas que estigmatizavam os jovens e os adultos, que se queixavam dos conteúdos infantilizados.

A CEAA foi extinta, no início da década de 50. Cabe ressaltar que, apesar dos desacertos, houve um avanço importante para a educação de jovens e adultos, que foi a ampliação do debate em torno deste tema, desvelando principalmente um espaço teórico próprio, dentro da pedagogia, como a ideia de se produzir material didático específico para os alfabetizando jovens e adultos.

Ainda na década de 50, destacaram-se mais outras duas Campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

No entanto, essas campanhas ganharam forças, não com um sentimento de humanização e inserção social de uma popu-

lação excluída, mas como condição necessária às transições e exigências sociais da época. Ambas duraram pouco tempo, foram bastante criticadas quanto às várias deficiências financeiras, administrativas, pedagógicas e métodos inadequados para diferentes regiões do país.

Além dessas campanhas, aconteciam também movimentos isolados de educação popular, em instituições religiosas e privadas. Estes movimentos muito contribuíram para diminuir os índices de analfabetismo naquela época, pois, segundo os dados oficiais, em 1940, 56% da população brasileira era analfabeta e, em 1960, esse índice tinha se reduzido a 39,6%.

Críticas e questionamentos sobre a pedagogia ineficaz aplicada na época, que não considerava o contexto existencial do aluno como parte de sua aprendizagem e a utilização do mesmo método para diferentes pessoas, não respeitando as diversidades regionais do país, levaram essa visão da pedagogia a perder espaço e se valorizar uma nova abordagem pedagógica. Nessa nova visão destacava-se o pensamento do Prof. Paulo Freire que afirmava:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretendem, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (Freire, 1987, p.66)

A visão de uma pedagogia como prática da liberdade tem uma posição de destaque no início da década de 60. Freire tinha como propósito realizar uma educação popular que:

Preparasse o homem brasileiro para uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de espaço, a educação teria de ser, acima de tudo uma tentativa constante de mudanças de atitudes. De criação, de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (Freire, 2001c, p.101 e102).

A educação libertadora defendida por Freire teve um papel fundamental nos programas de Educação de Jovens e Adultos, no início da década de 1960. Esses Programas tiveram a participação de intelectuais, grupos de populares, em diferentes instituições, desenvolvendo uma educação com novas perspectivas de mudanças e um referencial teórico-pedagógico inovador, dentre os quais, destacaram-se: O Movimento de Educação de Base – (MEB), o Movimento de Cultura Popular de Recife, em 1961 e os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos estudantes – UNE.

Os resultados obtidos na alfabetização de adultos, inseridos nesses propósitos freireanos, foram animadores. Como destaque, citamos sua primeira experiência, em 1962, na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, chegou-se a alfabetizar trezentos trabalhadores, em quarenta e cinco dias.

Com isso, o Governo Federal em 1964, presidido por João Goulart, pressionado por diversos segmentos populares e grupos sociais, aderiu, em escala nacional, à proposta freireana de alfabetização de adultos, criando o Plano Nacional de Alfabetização, com a finalidade de alfabetizar dois milhões de pessoas analfabetas, apenas naquele ano.

O Plano Nacional de Alfabetização foi lançado em janeiro de 1964, na maioria das capitais brasileiras, onde foram desenvolvidos cursos de capacitação para os coordenadores sobre as propostas freireanas, para se instalar vinte mil círculos de culturas, que dariam início a um grande marco na história do país. Porém, o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, em abril do mesmo ano, com a sua revogação pelo governo militar. Com isso, alguns dos idealizadores dessa educação foram perseguidos e exilados. Dentre eles, o Prof. Paulo Freire, que ficou preso durante sessenta e cinco dias, porque a sua prática política-educativa não favorecia aos interesses do regime militar. Depois do exílio no Chile, Estados Unidos e Europa, voltou ao Brasil após dezesseis anos.

Com a instauração do regime militar, os avanços da alfabetização de adultos retrocederam. Os projetos educacionais, pautados por Freire, apenas alguns sobreviveram como o Movimento de Educação de Base, vinculado à Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros – CNBB, após, passar por uma revisão metodológica, em seu material didático e na orientação do programa.

Para preencher a lacuna deixada, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que se expande por todo o país, sob a orientação de comissões municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, porém, a supervisão, orientação pedagógica e produção dos recursos didáticos estavam centralizados no Governo Federal.

O MOBRAL tinha como meta acabar com o analfabetismo do país, cujo índice era de 33,6%, no prazo de dez anos. Mas, premido por sua ideologia, práticas autoritárias e de baixa qualidade de ensino, não atingindo sua ambiciosa meta de alfabetizar todos os brasileiros que se encontravam analfabetos, foi extinto em 1985, logo no início da redemocratização do país.

Em seu lugar foi criada a Fundação Educar que financiava e apoiava tecnicamente os estados, municípios, entidades da sociedade civil e empresas, tendo como objetivo promover programas educacionais de ação supletiva para a população acima de 15 anos, que não teve acesso à escola, em idade própria.

Extinta a Fundação Educar em 1990, foi criado em seu lugar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que tinha como objetivo uma grande mobilização nacional para amenizar as taxas de analfabetismo nas camadas sociais de baixa renda. Porém, com o processo de *impeachment* do Presidente da República e as transições ministeriais, foram definidas outras direções para as políticas de alfabetização de jovens e adultos.

Em 1991, o MEC resolveu não mais atuar na Educação de Jovens e Adultos, extinguindo o PNAC, sob a alegação de que, se todos os esforços fossem focalizados na Educação Infantil, em médio prazo, naturalmente, resultaria na extinção do analfabetismo das pessoas adultas. Com essa infeliz mentalidade de certos gestores ligados ao MEC, mais uma vez, abriu-se uma lacuna no que se refere às Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos subsidiadas pela União.

Só em 1997, voltou-se a fomentar políticas de EJA, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O governo federal continuava assumindo apenas o papel de parceiro principal do Programa Alfabetização Solidária.

A Associação de Apoio à Alfabetização Solidária – Alfa-Sol é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que foi criada, no âmbito do governo federal daquela época, pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão responsável pela formulação, desenho e integração das políticas sociais federais daquele governo.

Este Programa constituía-se em parcerias entre o poder público (MEC) e o poder privado (empresas estatais e privadas e Instituições de Ensino Superior e prefeituras). Ao governo federal caberiam a definição das prioridades de atendimento, a garantia de repasse dos recursos financeiros e a fiscalização das atividades educativas.

A Alfamol, além de centralizar a gestão dos recursos repassados pelo governo federal, era responsável, juntamente com seus parceiros, pela mobilização dos alfabetizandos e alfabetizadores, cadastros de turmas, pagamentos de bolsas para alfabetizadores, formação inicial e continuada para os alfabetizadores, aquisição de material didático e pedagógico e merenda escolar para os alfabetizandos.

Seu objetivo maior foi o de desencadear a oferta pública, em Educação de Jovens e Adultos, nos Estados e Municípios que apresentavam os maiores índices de analfabetismo, assim, as regiões Norte e Nordeste foram as mais beneficiadas. Em 1999, o Programa de Alfabetização Solidária iniciou suas atividades nos grandes centros urbanos das regiões Sudeste e Centro-Oeste, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte.

A Alfamol, assim como todos os outros programas anteriores de alfabetização, no âmbito das políticas públicas dos governos, foi bastante criticado, por sua forma de atuação no que se refere ao tempo dedicado para a formação inicial dos educadores que era de um mês, não se levando em conta o acompanhamento feito pelas Instituições de Ensino Superior (IES), durante os módulos, na formação continuada.

Também era alvo de críticas, pelo pouco tempo (cinco meses) que se propunha para alfabetizar um aluno jovem ou adulto. Outra dimensão criticada era a falta de articulação entre as ins-

tâncias dos poderes públicos, tendo em vista a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. Nesse Programa a continuidade ficava a cargo das prefeituras e secretarias de educação, que deveriam encaminhar os alunos pós-alfabetizados para os cursos de Educação de Jovens e Adultos existentes nos municípios.

Situação complexa, pois, em muitos casos, não havia uma boa articulação entre esses parceiros e nem cursos de EJA suficientes que atendessem a essa demanda, ficando esses alfabetizandos privados de continuarem seus estudos.

A questão da falta de articulação só foi resolvida com a criação do Programa Recomeço em 2001, destinado ao financiamento de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Este programa fazia parte do Programa Alvorada que integrava as políticas sociais e federais, nos municípios com baixo desenvolvimento humano.

Contudo é importante ressaltar que a Alfamol, nesse período em que foi parceira do governo de FHC, desencadeou uma grande mobilização nacional, interagindo com organismos internacionais, como a UNESCO e UNICEF, no debate sobre a fomentação das políticas de alfabetização, tanto com a sociedade civil, quanto com os poderes públicos e institucionais.

Quanto às parcerias com as Instituições de Ensino Superior, o incentivo às pesquisas e o debate nessa área do ensino também foram de grande valia para ampliação das pesquisas e fomentação dessas políticas.

Atualmente a Alfamol atua como uma ONG e continua com seus propósitos de alfabetização de jovens e adultos, em parcerias com empresas e com a sociedade civil, sob a proposta de *adote um aluno*. Também mantém convênio com o Programa Brasil Alfabetizado.

No governo Lula, a partir de 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado. Este é um dos objetos de análise desse livro, com destaque especial para o tema da formação dos alfabetizadores.

O modelo de desenvolvimento econômico social e educacional brasileiro é marcado por fortes aspectos excludentes, impedindo que uma grande parcela da população brasileira tivesse acesso à educação ou à continuidade da escolarização.

No entanto, por outro lado, também se observa que no decorrer dos anos, nas políticas de alfabetização, mesmo pautadas por programas, houve alguns avanços, mesmo limitados e de maneira muito lenta, com seus desacertos e até descasos.

Assim, podemos perceber que as taxas de analfabetismo, desde o início do século XX, vêm diminuindo paulatinamente. Com efeito, constatamos que, em 1920, 75% da população brasileira, acima de 15 anos, era analfabeta. Após 50 anos, em 1970, o índice de analfabetos era de 33,6%. Em 1990, esse índice tinha baixado para 18% e, em 2000, segundo dados do IBGE, havia aproximadamente 13,1% de analfabetos. Atualmente, o índice de pessoas não alfabetizadas encontra-se em 11,1%. (UNESCO, 2008). Diminuir tais índices continua, ainda hoje, sendo um grande desafio político-social, tanto para o Estado, quanto para a sociedade civil.

2.1.1 - A Sociedade Civil e as Leis Educacionais no contexto das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos

A participação da sociedade civil vem ocorrendo por meio de mobilizações sociais, intervenções das organizações não-governamentais e realização dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, nos quais, conta-se com a representação dos profissionais da

educação, educadores/professores e alunos de EJA, representantes de ONGs, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sindicais, entre outros.

Estes segmentos sempre foram de grande importância para a mobilização e construção de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, tornaram-se uma interlocução importante para o Ministério da Educação na construção dessas políticas.

Esses atores sociais sempre estiveram à frente dos debates, discussões e diálogos com o poder público, *objetivando criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbito municipal, estadual e federal*, como aponta o Relatório Síntese de II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA (2000, p.3).

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiram por volta de 1996, a partir de reuniões e seminários regionais, planejados pela UNESCO, que contaram com a participação dos segmentos sociais envolvidos com a educação de jovens e adultos, tais como: secretarias estaduais e municipais, organizações não-governamentais, empresas privadas, universidades, sindicatos e outros, cujo objetivo era divulgar e articular encontros preparatórios para a participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - que aconteceu, no período de 14 a 18 de julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

A partir destes eventos, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) iniciou um processo de mobilização de suas bases sociais, organizou encontros regionais e estaduais, cujo resultado culminou com a elaboração de um documento único, contendo os compromissos assumidos e as

propostas de ações acordadas entre a sociedade civil organizada e o poder público governamental, representado pelo MEC, na V CONFITEA em junho de 1997.

Estes encontros também resultaram em importantes debates e diálogos em torno da EJA no Brasil, despertando e chamando a atenção da sociedade civil e do Poder Público para as necessidades de um olhar mais atento e compromissado com as políticas públicas referentes a essa modalidade de ensino.

Também como resultado desses debates, aconteceu o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA) no Rio de Janeiro, entre os dias 8 e 10 de setembro de 1999. Atualmente os Fóruns de EJA são instâncias independentes, estão presentes em todos os estados brasileiros e tornaram-se grandes articuladores da política pública de EJA, na interação e no debate entre sociedade civil e governo, na defesa de melhor qualidade de ensino, inclusão social e direito de igualdade para todos.

Por sua vez, a atuação do Estado, por meio de elaboração de leis que regulamentam a educação brasileira e subsidiam as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, tem apontado direções que vêm contribuindo para melhorar os índices de escolarização do país. No entanto, até agora, não tem conseguido superar os altos índices de analfabetismo que indicam a existência de aproximadamente 15 milhões de cidadãos não alfabetizados.

Assim, é fundamental conhecermos como vem se construindo o arcabouço legal que define as diretrizes e normas para a Educação de Jovens e Adultos.

A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos somente começou a fazer parte da legislação educacional brasileira, a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692\71, de 11 de agosto de 1971. Aqui, é fundamental verifi-

car-se o descaso com a Educação de Jovens e Adultos, pois só veio a ser tratada como tal nos meados do século XX. No capítulo IV da Lei nº 5692/71, passa a ser denominada de Ensino Supletivo, tendo como objetivos:

Art. 24 (a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

(b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

No artigo 25, a alfabetização de adultos ganhava uma consistência maior de dedicação, além de ser incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos, conforme segue:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

O processo de discussões para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como intenção inserir algumas mudanças que contribuíssem para a qualidade e inclusão educacional, foi marcado por intensas mobilizações dos movimentos sociais em prol da garantia do direito a uma educação pública inclusiva e de qualidade, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos.

Em 1988, foi aprovada a nova Constituição Federativa do Brasil, em que define como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso à educação escolar em idade própria (art.208).

Logo após, iniciou-se um processo de discussão e debates para a elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDBEN, sinalizando para uma nova proposta de inclusão educacional, na qual a Educação de Jovens e Adultos estivesse também incluída no direito à educação, como já rezava a Constituição Federal. No entanto, alguns direitos defendidos no projeto não chegaram a ser incluídos no texto final da Lei, que acabou sendo aprovada em 1996.

Com as mudanças ocorridas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/96, na seção V do capítulo II, artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos permanece apenas destinada *àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria*. No parágrafo seguinte, assegura a gratuidade, oportunidades educacionais apropriadas às características do aluno, além de estimular o acesso e a permanência do aluno-trabalhador na escola, *mediante ações integradas e complementares entre si* (§ 2º art. 37, seção V). O art. 38 da LDBEN também estabelece que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos, enfocando a base nacional comum do currículo, possibilitando, assim, a continuidade de estudos em caráter regular.

A oferta da educação de jovens e adultos ou a alfabetização, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, Artigos 205, 208, 211, 214, assim como o art. 37, *caput*, da Lei 9.394/96, é de responsabilidade dos Estados e Municípios.

Vale a pena lembrar que as Disposições Transitórias da LDBEN estimulam essa iniciativa para que os três entes federativos possam articular cursos presenciais ou à distância às pessoas não escolarizadas. Portanto, é ressaltada a competência de promover formas e alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior, como explicitam os artigos 5º, I e § 5º da LDBEN.

Durante a década de 90, a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nos Municípios, vinha acontecendo de maneira precária, já que não atendia a todos os alfabetizandos. Essa situação se ampliou, segundo alguns autores, devido ao veto presidencial referente à exclusão do Ensino Fundamental Supletivo no cálculo para redistribuição dos recursos da Educação Básica (Lei 9.424/96, inciso II, do art. 2º, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 14/96).

Essa exclusão é reveladora do descaso com a Educação de Jovens e Adultos, ocorrida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que vetou a inclusão das matrículas do Ensino Fundamental Supletivo nos cálculos para a redistribuição de recursos da Educação Básica, que eram provenientes das esferas governamentais. As razões apresentadas para justificar tal veto foram a alegação de insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, heterogeneidade da oferta e possíveis aberturas indiscriminadas dos cursos de EJA.

No entanto, já era uma prática comum dos Municípios a inclusão no orçamento da Secretaria da Educação as salas de aula de EJA, incluindo-as, assim, como Ensino Fundamental e, dessa forma, beneficiando-se dos recursos para a Educação Básica.

Tal veto foi considerado um ato inconstitucional aos direitos educativos dos cidadãos a serem alfabetizados, porque o inciso I, do art. 208, da Constituição Federativa do Brasil assegura aos jovens e adultos a educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que não tiveram acesso à escola, na infância ou na adolescência. Com esse ato, segundo Haddad (1997), os governos estaduais e municipais foram desestimulados a expandirem os cursos de Educação de Jovens e Adultos.

A partir da Emenda Constitucional nº 14/96, foi criado o FUNDEF, ocasionando uma alteração na redação do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Substituiu-se o compromisso decenal de *erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental* por um mecanismo de cooperação entre as esferas de Governos, na proporção de 15% dos recursos subsidiados pelos Fundos de Participação de Estados e Municípios, ICMS e IPI e parcelas de contribuição da União Federativa, quando o valor *per capita* não fosse alcançado.

O FUNDEF foi regulamentado pela Lei 9.424/96, a qual excluía a Educação de Jovens e Adultos de seus cálculos, priorizando apenas o Ensino Fundamental, com distribuição de recursos realizada de acordo com o número de alunos matriculados em cada uma de suas escolas. Por outro lado, contraditoriamente, a Emenda Constitucional nº 14/96, que dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, no § 6º, deixa claro que:

A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

Divergências como essas têm dado espaço para confusas interpretações e incoerentes maneiras de aplicação dos atos constitucionais.

Enquanto a Lei 9.424/96, em seu art. 2º, § 1º, II é clara em excluir a Educação de Jovens e Adultos dos cálculos do FUNDEF, a LDBN ressalta em seu título V, Cap. II, artigos 37

e 38, que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, abrindo possibilidades para que Estados e Municípios permaneçam oferecendo oportunidades de matrículas nos níveis de ensino a todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária, e que sejam de fato incluídas para todos os efeitos, no Censo Escolar, como modalidade básica a ser contabilizada.

O FUNDEF vigorou até 2006, sempre acompanhado de fortes debates impulsionados pelos movimentos sociais e entidades não-governamentais pela derrubada do tal veto presidencial, embora não a tenham conseguido, durante o governo de Fernando Henrique.

No entanto, a mobilização social em prol da luta por uma melhor educação e implantação de políticas de financiamento para a Educação de Jovens e Adultos alimentou o diálogo da sociedade civil com o Governo Lula que culminou na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF.

A tramitação da lei do FUNDEB na Câmara e no Senado foi marcada por constantes debates em torno de questões polêmicas, ainda envolvendo a distribuições de recursos financeiros, tendo que se definir, entre outros aspectos questionados, os fatores de diferenciação para a distribuição dos recursos referentes às etapas e as modalidades da educação e dos tipos de estabelecimentos de ensino, o prazo para fixar em lei específica, piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Várias entidades e movimentos sociais organizaram-se num movimento intitulado *Fundeb pra Valer*, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação e apoiado espe-

cialmente por parlamentares das Comissões de Educação e representantes das Frentes de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e dos Direitos da Mulher.

Mediante tantos impasses e discussões, a aprovação da emenda constitucional foi prolongando-se até o final de 2006, quando já não havia mais tempo para a tramitação de lei que regulamentasse o FUNDEB a fim de implementá-lo em 2007. Restou apenas o meio de fazê-lo por Medida Provisória (MP).

Editada em 28 de dezembro de 2006, a MP nº 339 instituiu uma Junta de Acompanhamento do Fundo, com a atribuição de definir, anualmente, as ponderações aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos entre 15 especificações de etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino. Para determinação dos índices de repartição dos recursos do Fundo entre os níveis e as modalidades, foram dados os limites de 0,7 a 1,30, correspondendo o índice de 1 às primeiras séries do Ensino Fundamental.

O Projeto de Lei de Conversão da MP nº 339 foi aprovado na Câmara dos Deputados, em 10 de abril de 2007, com a inclusão no Fundeb das matrículas de Educação Infantil e do Ensino Especial das instituições conveniadas com o poder público e ampliou a distribuição dos recursos para atender a alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, e Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, para a Educação de Jovens e Adultos não foram ainda conquistados os direitos de igualdade contidos nas leis educacionais, pois, na contabilização e na destinação dos recursos para esses educandos no Fundeb não foi integral. Uma vez criado o limite de destinação de 15% dos recursos do Fundo, em cada Estado, para a modalidade de ensino EJA e para a contabilização de cada um de seus alunos, ficou destinado o

equivalente a 0,7, em relação a outro aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental. Situação não aceitável, o que leva a se continuar lutando pela tão esperada igualdade de inclusão dos educandos de EJA no Sistema Educacional Brasileiro.

Mesmo considerando-se os limitados avanços de todo o arcabouço legal que rege a Educação do país, é necessário que os movimentos sociais e civis, representados pelos Fóruns e outros segmentos, estejam em constante discussão, diálogo e sintonia, com o objetivo de se alinhar às reais necessidades e ajustes dessa modalidade de ensino, e, assim, se alcançar os resultados esperados para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Di Pierro (2000), ao analisar as políticas públicas de educação básica de jovens e adultos, no Brasil, de 1985 a 1999, período da democratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras, observa que houve uma grande expansão de oportunidades de escolarização. No entanto, essa expansão foi insuficiente para atender ao perfil educacional das pessoas com idade acima de 15 anos e que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade adequada, assim concluindo:

Embora o ritmo de elevação da taxa de alfabetização tenha se acelerado na década de 90, o país não conseguirá atingir ao final do milênio a meta fixada na Conferência Mundial de Educação Para Todos de redução dos índices de analfabetismo à metade daqueles vigentes em 1990. Os esforços empreendidos na educação de jovens e adultos não são o principal fator explicativo dos avanços obtidos no campo da alfabetização nesse período, que resultaram principalmente da combinação do perfil etário e da dinâmica

demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental. O analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido por todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagens alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo. (DI PIERRO, 2000, p.204).

Haddad (1991) destaca que, sob o ponto de vista de educadores e legisladores, os cursos de educação de jovens e adultos, suplência, configuraram-se como os responsáveis pelos desacertos de sua própria implantação, ao se verificar a incapacidade de esses cursos atenderem às especificidades dos educandos jovens e adultos, acima de 15 anos de idade. Este autor acrescenta ainda que para atender a essa população, os cursos de suplência necessitavam de uma pedagogia mais voltada para essa especificidade de ensino: material didático, conteúdo programático e metodologia diferenciada das aplicadas no ensino regular, destinado a crianças e jovens em idade adequada.

Com relação aos professores tanto do MOBRAL, quanto do Ensino Supletivo, Haddad (1991) mostra que, dentre os autores por ele pesquisados, já havia uma unanimidade nas críticas referentes ao preparo dos professores para a especificidade do trabalho escolar com adulto, destacando que no processo de formação dos professores não havia preocupação com a Educação de Jovens e Adultos.

(...) a grande maioria dos professores não teve, durante a sua formação, nem ao menos uma disciplina voltada para a questão da educação de jovens e adultos. Ora, se há o reconhecimento que o ensino de adultos tem particularidades e exige uma metodologia apropriada, torna-se óbvia a necessidade de uma formação específica para o professor que trabalha com adulto. Na verdade, ao que parece, ninguém discorda da tal necessidade. Apesar de estar expressa em lei, ela não ocorreu. A preocupação com o ensino para adultos está praticamente ausente dos currículos de formação dos professores. (HADDAD, 1991, p.180).

Desta maneira, se verifica que, há algumas décadas, são discutidas e apontadas por estes e outros autores as precariedades do preparo pedagógico para a alfabetização de jovens e adultos, tanto em relação à formação dos educadores quanto à prática pedagógica.

Evidencia-se, mais uma vez, que as políticas públicas para esta modalidade de ensino, por meio dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos ocorridos em décadas anteriores à atual, têm-se apresentado como planos aligeirados para amenizar situações emergenciais, valendo-se de ações rápidas e assistencialistas.

Assim, os programas de Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo consiste em elevar o nível de alfabetização das pessoas, ainda têm-se revelado insuficientes para atender às pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização. Além disso, esses programas continuam marginalizados no interior das políticas públicas de educação do país. Em *O Estado da Arte*, coordenado pelo Prof. Sérgio Haddad, ao tratar das *Políticas Públicas Recentes de Educação de Jovens e Adultos (Subtema IV. 2)*, essa realidade é apontada como tema recorrente em vários estudos.

A marginalização da educação de jovens e adultos no interior das políticas educacionais é explicitada por vários autores e revelada pela extinção do atendimento realizado pela União e a tendência de declínio do atendimento nos estados. (SOUZA, *apud* HADDAD, 2002, p.89).

A marginalização da Educação de Jovens e Adultos no interior das políticas públicas de educação pode ser atribuída a vários fatores, dentre os quais se destacam: descaso por parte dos Poderes Públicos; descontinuidade das políticas educacionais em EJA; falta de planejamento adequado; ausência de articulação política entre Estados, Municípios e setores da sociedade e despreparo dos educadores.

Entretanto, Souza, *apud* Haddad, 2002, conclui que:

As pesquisas aqui investigadas indicam a superação da concepção compensatória da educação de jovens e adultos e das possibilidades da Educação Popular no âmbito do estado que nos remete a considerar sobre a novidade pós-regime autoritário de uma educação realizada entre parceiros, Estado e sociedade civil. (idem, p.101).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que requer uma dinâmica maior em sua estruturação, por estar destinada a atender a um público específico, cujas experiências de vida precisam ser respeitadas e valorizadas. Assim, no seu trabalho educativo, os educadores precisam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem como um processo de via dupla, para que o educando se situe no contexto real e busque conscientiza-

ção e motivação para o desvelamento de sua realidade e com isso, insira-se no mundo como participante do processo social.

Observamos que, atualmente, há muitas iniciativas em cursos de alfabetização em parcerias com o Governo Federal – Programa Brasil Alfabetizado, ou, por iniciativas privadas, ONGs, OCIPs e outros e que a maioria dessas iniciativas defende a continuidade da escolaridade dos alfabetizandos.

No entanto, a oferta existente desses cursos de pós-alfabetização nem sempre estão ao alcance dos alunos egressos da alfabetização inicial, por diversos motivos, tais como: oferta de cursos pós-alfabetização concentrada em regiões próximas aos centros urbanos, dificultando o acesso para os alfabetizandos que residem nas zonas rurais; desemprego, mudança de emprego ou horários das aulas incompatíveis com o horário de trabalho, problemas familiares e a falta de perspectiva pessoal para ir à procura de escolas que ofereçam a continuidade de seus estudos.

Nesta direção, ao discutir as razões que motivam os jovens e adultos a buscarem a sua alfabetização, Cendales (1995) afirma que:

Enquanto não conseguirmos que os adultos encontrem razões para se alfabetizarem, enquanto não conseguirmos um ambiente no qual ler e escrever tenham algum sentido, nossas reflexões sobre a motivação e o processo de alfabetização poderão seguir caminhos equivocados.(CENDALES G. 1995, p. 15).

Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e tendo como referências observações constatadas na pesquisa bibliográfica e relatos de educadores, podemos concluir que há um desafio urgente a ser enfrentado: superar as precárias

condições de infraestrutura às quais se submetem educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos. Apenas para ilustrar, basta-nos apontar o funcionamento de salas de alfabetização em casa de alfabetizador, garagem, salas de associação de bairros, igrejas e outros lugares e que, na maioria das vezes, não apresentam as mínimas condições de trabalho.

Temos consciência de que não são apenas o prédio e o mobiliário escolar que vão melhorar a qualidade de ensino na alfabetização de jovens e adultos, mas como podemos pensar numa educação de qualidade e com dignidade, sem pensar numa proposta que priorize fatores básicos como o local, contexto escolar e educador que tenha um perfil adequado para lecionar e lidar com as especificidades de um alfabetizando adulto?

Por outro lado, quanto às condições para se conseguir melhorias na política de formação dos educadores, as universidades podem ser grandes parceiras de Secretarias de Estados e Municípios, no sentido de incluir em suas matrizes curriculares dos cursos de Formação de Professores e Pedagogia, disciplinas que habilitem educadores de jovens e adultos para essa finalidade.

Um caminho a ser trilhado nessa parceria é apontado por Machado (2002), ao propor para as universidades uma proposta de novo enfoque de trabalho.

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para a discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. É preciso ultrapassar os estágios, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que re-

ferendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos. (MACHADO, *apud* HADDAD, 2002, p. 38 e 39).

Outro fator que interfere no trabalho do educador, além da questão de sua formação, é a descontinuidade da sua permanência no ensino. O educador possui apenas um contrato de serviço voluntário temporário, ou seja, sem vínculo empregatício. Quando termina o módulo de alfabetização, ele geralmente está desligado do programa. A alternativa que resta a esse educador é esperar a entidade conveniada renovar a parceria com o tal programa de alfabetização ou buscar em outras instituições alfabetizadoras um novo contrato voluntário de alfabetizador.

No relato desses educadores, o período do módulo que geralmente é de seis a oito meses é um tempo suficiente apenas para observar e compreender os conceitos básicos da especificidade de alfabetização de jovens e adultos. Isso é conseguido não apenas por ter participado do curso de formação inicial, mas também pela prática, durante a sua participação como educador, convivendo com os alunos.

Diante das conclusões dos estudos analisados e das questões levantadas por vários estudiosos, constata-se que há uma unanimidade entre educadores, legisladores e pesquisadores quanto a necessidade de mudanças nas políticas públicas e na implantação de programas de Educação de Jovens e Adultos.

Por outro lado, é possível identificar nos estudos teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos ideias inovadoras e até presentes no discurso dos programas de alfabetização, porém, a operacionalização ainda acontece fazendo-se uso de velhos instrumentos, como infraestrutura inadequada, educadores não habilitados e conteúdos programáticos distantes da realidade dos educandos.

Uma das possibilidades de se superar essas questões na EJA pode ser encontrada no pensamento de Paulo Freire, quando afirma:

Não posso re-ler o mundo se não melhora os velhos instrumentos, se não os reinvento, se não aprendo a lidar com as parcialidades que se relacionam na totalidade que cindi para conhecer. A leitura nova de meu mundo demanda igualdade uma nova linguagem – a da possibilidade, aberta à esperança. (FREIRE, 2001b, p.60 e 61).

De acordo com a sua leitura, não se consegue mudar um país, sem se aprender a reler a sua realidade, nem tão pouco, há verdadeira educação sem uma diretriz; portanto, há de se construir e implementar uma proposta de educação que priorize a dignidade, a igualdade e o respeito não só pelos saberes dos educandos e dos educadores, mas também pelo seu direito de usufruir, como todos os cidadãos, das possibilidades básicas da educação com dignidade que lhe confere a constituição brasileira.

2.1.2 - As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Governo do Presidente Lula.

Ao assumir a Presidência do Brasil em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva colocou como uma das metas prioritárias de seu governo, a de *Erradicar o Analfabetismo*. Para isso criou, em janeiro de 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, atual Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, responsável pela elaboração e execução das políticas públicas em educação de jovens e adultos³.

3 MEC, Doc. Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

No entanto, durante o seu primeiro mandato, como pudemos constatar, o tempo estimado não foi suficiente para atingir a meta proposta. No segundo mandato do seu governo continuou ainda o desafio de melhorar os índices da escolarização do país.

Para que as Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos consigam contribuir qualitativamente com a melhoria de vida dos brasileiros em condições de alfabetização e pós-alfabetização, esse Governo percebeu a fundamental importância de se articular também políticas sociais que auxiliem no processo de desenvolvimento sócio-educacional desses brasileiros.

Criou então, em 2004, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, que assumiu o controle das políticas nacionais de assistência social, transferências de renda e segurança alimentar e nutricional.

A seguir, apontamos alguns programas sociais de cunho governamental que, se integrados às políticas públicas de educação de jovens e adultos, podem contribuir socialmente com a cidadania dos alfabetizando brasileiros. Ao considerarmos que a alfabetização e a escolarização por si só não bastam, é preciso se pensar numa educação integrada com a condição social de subsistência e distribuição de renda.

A Política Nacional de Assistência Social desenvolve e articula o Programa de Proteção Social Básica que atua por meio do acolhimento, da convivência e da socialização de famílias e indivíduos, por meio do Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, que oferece ações e serviços básicos continuados para famílias em situação de vulnerabilidade social nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS. Este programa, segundo o MDS, em 2006, atendeu a 11,1 milhões de pessoas.

O Programa de Proteção Social Especial está voltado para as famílias e indivíduos que já se encontram em situações de

abandono, maus tratos físicos e psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua e de trabalho infantil, e a públicos específicos, como pessoas com deficiências, proteção a crianças e adolescentes e aos idosos.

As ações destes programas são subsidiadas com recursos orçamentários do MDS e do Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS. Este Fundo garante o financiamento quase que integral do Programa de Economia Solidária em Desenvolvimento, que visa promover a redução das desigualdades sociais, alternativas para a geração de trabalho e renda com inclusão social, em espaços ambientais sustentáveis.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes que concede uma bolsa a crianças e adolescentes em situação de trabalho, além da realização de ações sócioeducativas; em 2006, foram atendidas 1.042.064 crianças e adolescentes por meio de pagamentos de bolsas.

Esses dois últimos programas são desenvolvidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego e estão integrados com o Programa Bolsa Família, a Política Nacional de Assistência Social e o antigo Programa Fome Zero e dispõem de recursos do MDS.

A Política Nacional de Transferência de Renda, que desenvolve e articula o Programa Bolsa Família. Em dezembro de 2005, sob a Portaria nº 666, este programa foi integrado ao PETI, cuja intenção era racionalizar a gestão, evitar superposição de funções e desperdícios de recursos públicos. Com essa integração, ampliou-se a cobertura do atendimento às famílias com crianças e adolescentes de até 16 anos. Porém, cabe registrar que dos 3,2 milhões de crianças e adolescentes previstas para receber este recurso, apenas 30% foram beneficiadas, em razão da dificul-

dade de os municípios localizarem e cadastrarem essas famílias, cujos filhos vivem em situação de trabalho infantil.

Em 2006, outros programas foram integrados ao Programa Bolsa Família: bolsa escola, bolsa alimentação, cartão alimentação e auxílio gás. Com a universalização desses programas, o governo chegou a atender a aproximadamente 11 milhões de famílias, estando presente em todos os municípios brasileiros.

Em relação ao desenvolvimento rural, as ações de reforma agrária e apoio à agricultura familiar também estão presentes na agenda das políticas sociais desse governo. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF e a Reforma Agrária têm sido ampliadas nos últimos anos, porém, muito aquém do desejado e reivindicado por aqueles que dependem da terra para a subsistência de sua família. Há uma proposta de portaria que estabelece os índices de produtividade para fins de desapropriação de terras para a reforma agrária. Porém, esta ainda não foi aprovada, sob a alegação de que se aprovada, ampliaria consideravelmente o número de imóveis que se tornariam desapropriáveis, colocando em risco a produção agropecuária tanto para o mercado interno, quanto para as exportações. Neste contexto de luta e desafios pela terra, encontram-se os movimentos sociais rurais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Em 2007, o governo federal criou o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, cujo objetivo foi promover o crescimento do Produto Interno Bruto – PIB, que chegue a 5% ao ano. O PAC busca envolver um conjunto de ações e incentivos aos investimentos, tanto para o setor público quanto para o privado. Visa incrementar a produtividade em setores estratégicos, impulsionar a modernização tecnológica e aquecer a economia, com o propósito de tornar o Brasil mais competitivo mundialmente.

Para o desenvolvimento das ações do PAC estavam previstos: investimentos em infra-estrutura, estímulo ao crédito e ao financiamento, melhoria do ambiente de investimento, desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário e medidas fiscais de longo prazo. O governo previa recursos no montante de 503,9 bilhões de reais que saíam do setor privado, estatais e do Orçamento Geral da União.

Os propósitos deste programa contemplavam também a infra-estrutura social e urbana, envolvendo investimentos em energia elétrica, como, por exemplo, o programa “*Luz para Todos*”, saneamento, habitação, metrô e recursos hídricos.

Para habitação, os recursos previstos totalizavam R\$ 106,3 bilhões de reais, a fim de beneficiar quatro milhões de famílias com renda até cinco salários mínimos. Para o financiamento da casa própria, foram utilizados recursos que da Caixa Econômica Federal, Orçamento Geral da União, Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Estavam previstas também ações, tais como: construir, duplicar e recuperar aproximadamente 42.000 km de estradas, 2.518 km de ferrovias, a ampliação de 20 aeroportos e 12 portos; gerar mais de 12.386 MW e a construção de 13.826 km de linhas de transmissão; construir rede de água de esgotos para 22,5 milhões de residências; instalar 4 novas unidades petroquímicas ou de refino; construir 4.526 km de gasodutos e instalar 46 usinas de biodiesel.

Todo esse crescimento estava previsto para ser atingido até 2010, ano em que coincidia com o final de seu mandato presidencial.⁴ Situação que parece bem distante das estimativas do governo, já que em 2008, das 2.198 obras do PAC, em todo país,

⁴ Site disponível em: <http://dnit.gov.br/> acesso: 09.10.2008:

que foram monitoradas pelo governo federal, apenas 193 foram concluídas, ou seja, 9% do total previsto até 2010.

O PAC foi idealizado como um projeto de grande dimensão e se concluído, esperamos que beneficie a população mais carente com habitação, saneamento, emprego e distribuição de renda. Porém, setores políticos e parcela da opinião pública costumavam referir-se ao PAC como um programa de dimensões políticas eleitoreiras, que devia impulsionar a campanha do sucessor presidencial do Partido dos Trabalhadores.

Já alguns críticos e estudiosos das áreas sociais e educacionais sempre se voltavam para as questões de que o programa era complexo, que o governo tinha dificuldades em colocar em prática as obras do PAC, por falta de entrosamento e diálogo entre o Estado e o setor privado. Além de se questionar de ser um programa que tem dimensões de crescimento econômico e não de desenvolvimento social sustentável.

Cabe ressaltar que, apesar da maioria desses programas evidenciarem cunhos assistencialistas, eles ainda são necessários pela baixa condição social de milhões de brasileiros, que além de não terem sido beneficiados com o acesso à educação no devido tempo escolar, na infância, vivem abaixo da linha da pobreza.

Espera-se que as dimensões sociais dessas políticas públicas em formato de programas possam ir além da condição de doações de verbas assistenciais de combate à fome, à sede, à falta de trabalho, ao analfabetismo, à exclusão de gênero, raça e social.

Hoje, o que se espera é que as Políticas Públicas, de cunho educacional ou de cunho social, que se desenvolvem em formato de Programas, não devam mais carregar a herança política autoritária, latifundiária e excludente que, por várias décadas, geraram uma grande desigualdade social. Essa desigualdade social tam-

bém foi resultado de obras e ações desencadeadas por governantes, cujos perfis coronelistas e assistencialistas, para os quais, o “voto de cabresto” continua sendo uma prática muito comum. Por outro lado, eleitores movidos pela necessidade e a esperteza de políticos manipuladores, que se aproveitam das fragilidades e da condição social degradante, em que se encontram muitos brasileiros analfabetos ou apenas semialfabetizados e eleitores, são fatores principais para a manutenção das desigualdades.

O que esperamos, nas reais circunstâncias políticas, de governos que sempre lutaram ao lado dos brasileiros menos abastados, é uma verdadeira integração de ações sociais e educacionais, que culminem com o tão esperado desenvolvimento humano e social das pessoas, que, há muito tempo, aguardam por essa oportunidade de viver dignamente. Mesmo porque esta proposta de desenvolvimento social e humano já estar mais que disseminada, e, em termos de Brasil, sabemos que é necessário se romper com a barreira das desigualdades sociais, se quisermos competir ou estar em condições de igualdade com os países considerados de primeiro mundo.

Já quando se trata de política pública em educação de jovens e adultos, outra ação desse governo, que se pode considerar de dimensões ambiciosas, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Lançado pelo MEC em abril de 2007, que teve o objetivo de ampliar o acesso aos níveis de ensino não obrigatórios e impulsionar uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de capacidades produtivas e, portanto, que promova a equalização das condições de acesso ao trabalho e à geração de renda. (IPEA, políticas sociais, 2007, p.113).

O Plano de Desenvolvimento da Educação dispôs de um conjunto de ações educacionais, em quatro áreas: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior.

As ações do PDE para a Educação de Jovens e Adultos visavam principalmente, redesenhar o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de superar dificuldades identificadas que comprometiam a mobilização efetiva do seu público-alvo e consequentemente a redução da taxa de analfabetismo.

Uma dessas ações foi o engajamento de professores das redes públicas de ensino, que ministrariam aulas nos cursos de EJA, no contra-turno de suas atividades docentes; para isso, como remuneração, esses docentes receberiam bolsas mensais, assim como já acontecia com os alfabetizadores, (como veremos no próximo capítulo). O MEC esperava que os professores das redes públicas municipais e estaduais representassem, no mínimo, 75% do quadro de alfabetizadores.

Conforme as ações do PDE pretendia-se aumentar o número de parcerias com os municípios, que receberiam 80% dos recursos totais do Brasil Alfabetizado. Estes municípios eram responsáveis pela capacitação dos professores e por articular com a população local a mobilização dos alfabetizandos para garantir a frequência nos cursos. ONGs e IES, que ofereçam serviços de alfabetização ou adotem municípios, ficavam com o restante dos 20% dos recursos.

Observa-se, porém, que dessa maneira, em um mesmo município, poderia haver até três ações alfabetizadoras, sendo as três conveniadas com o mesmo Programa articulado com o MEC, via Brasil Alfabetizado e PDE.

Sabemos que a Alfabetização de Jovens e Adultos - AJA sempre foi colocada como de *responsabilidade de todos*, incluindo as três esferas governamentais: federal, estadual, municipal, como também a sociedade civil. Por sua vez, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, em nível de Ensino Fundamental, é de responsabi-

lidade de estados e municípios. Para que todos cumpram suas devidas responsabilidades, torna-se de fundamental importância que haja entrosamento, integração, interlocução das ações, que cada uma dessas esferas seja competente ao realizar suas atribuições.

Entretanto, quando se tratava da capacitação dos professores, que, segundo orientações do programa, era de responsabilidade dos municípios, que receberiam 80% dos recursos também para esse fim, foi constatado pelo próprio PBA que muitos municípios não tinham condições de capacitar seus alfabetizadores, o que será analisado no próximo capítulo.

Compreende-se, então, que as IES e muitas ONGs deveriam desenvolver melhor essa competência, a de capacitar os educadores, a se julgar pela disseminação de conhecimentos e pesquisas que poderiam contribuir para melhor qualidade do ensino nesses municípios.

Era proposta do PDE que o Programa Brasil Alfabetizado priorizasse ações de alfabetização em 1.100 municípios, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB seja menor, com taxa de analfabetismo superior a 35%. Neste caso, a prioridade, era os municípios da região Nordeste que chegavam a ter 90% de taxas de analfabetismo e um contingente de jovens analfabetos na faixa etária de 15 a 29 anos.

O MEC também deveria financiar transporte escolar, merenda escolar e distribuições de óculos para os alfabetizandos com dificuldades visuais e com isto se esperava melhorar a frequência dos educandos às aulas.

Dar uma especial atenção a essas necessidades dos alfabetizandos, tais como transporte e merenda escolar, cuidados visuais e outras, é de extrema importância, ao se julgar as dificuldades de locomoção que encontram, não só os educandos das regiões

mais isoladas do país, como também, os das periferias dos grandes centros urbanos. A merenda escolar, apesar já da existência de programas sociais incumbidos desses auxílios, torna-se um incentivo por ser um momento de integração e, sobretudo, torna-se uma refeição básica do dia, pois muitos alunos ainda hoje vêm para escola, após árduo dia de trabalho, sem uma alimentação adequada.

Quanto aos cuidados visuais, verificamos ser de grande incentivo, principalmente para os alfabetizando adultos, porém, acreditamos que seria bem mais proveitoso se essa articulação estivesse mais integrada com o sistema público de saúde.

Dentre as ações do PDE, a Educação Profissional também era contemplada a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no ano de 2006, com a implantação de cinco novas escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas e 33 unidades de ensino descentralizadas, distribuídas em 23 estados, principalmente, em municípios situados em regiões interioranas e nas periferias dos grandes centros urbanos.

De acordo com as metas do governo do Presidente Lula, o Plano de Expansão deveria ampliar as instituições federais de Educação Profissional em cerca de 40% a mais, do que já existia em janeiro de 2003, e deveria contemplar cerca de 1.500 municípios. Seriam sessenta novas escolas na rede federal, ofertando 74 mil novas vagas em cursos técnicos de nível médio e em nível superior de tecnologia. Estes cursos deveriam estar voltados a atender às populações locais e regionais.

Para atender à demanda da Educação de Jovens e Adultos, foram também destinadas 30 mil vagas, no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Mo-

dalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este programa foi criado em 2005, sob o Decreto nº 5.478 e destinava-se aos jovens e adultos acima de 17 anos de idade, que ainda não havia concluído o Ensino Médio. Esses cursos proporcionariam aos alunos uma formação profissionalizante e a conclusão da educação básica. Em 2006, também foram criados 15 núcleos de especialização em PROEJA para a qualificação de 1.500 docentes da rede pública federal, estadual e municipal.

Ainda no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, foi ofertada a formação inicial e continuada profissionalizante para trabalhadores que não tinham concluído o Ensino Fundamental, sendo concedidas 16.662 bolsas para o projeto Escola de Fábrica, que objetivava incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional. Estes cursos aconteceram em unidades formadoras que foram instaladas no próprio ambiente das empresas.

Com os mesmos propósitos de articulação de cursos profissionalizantes e Ensino Fundamental, encontram-se o Programa Nacional de Juventude – PROJÓVEM, que atendia aos jovens de até 24 anos.

Ainda na educação profissional, deveria beneficiar uma parcela dos jovens e adultos pós-alfabetização e Ensino Fundamental, encontravam-se os Institutos Federais de Educação Tecnológicas – IFETS, que são instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, contemplando desde a educação de jovens e adultos profissionalizantes até o doutorado profissional.

Mais da metade do orçamento destinado a essas instituições foram para a oferta de cursos profissionalizantes de nível médio, inclusive para a modalidade da EJA.

Também com esse propósito de ampliar as oportunidades de profissionalização para os concluintes do Ensino Fundamental público e EJA, o MEC firmou parceria com o Sistema S (SESI, SENAI, SESC e SENAR), de modo que 30% de suas vagas fossem ofertadas a esse contingente de educandos.⁵

Verificou-se que nesse governo, na linha das políticas públicas sociais e educacionais, houve grandes projetos, programas envolvendo ações que tratou de equalizar e abrir canais para a mobilidade social, reduzir as desigualdades sociais, democratizar o acesso às escolas técnicas e às universidades públicas.

Dessa forma, com esses projetos, buscou-se atender também às evidentes carências do mercado de trabalho com profissionais mais qualificados, ao inserir os educandos jovens e adultos no Ensino Médio, passando pelo profissionalizante e educação superior.

Diante do que foi explicitado neste capítulo, em comparação com as Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos de décadas anteriores e gestões de governos anteriores, podemos afirmar que já houve um grande avanço, no que se refere às políticas de EJA, principalmente, na intenção deste governo de integrar políticas sociais e educacionais, sob a visão de reduzir os índices de analfabetismo e, ao mesmo tempo, proporcionar para estas pessoas a possibilidade de continuar seus estudos com encaminhamento a uma profissionalização e geração de renda.

No entanto, havia uma necessidade de sinergia, de vínculo dessas ações, pois não se pode pensar na proposta de alfabetização para adultos, sem articular com suas bases uma proposta de continuidade que integre os alunos da alfabetização à pós-alfabetização, o ingresso destes nos cursos de Ensino Médio e profissionalizante.

5 Ipea políticas sociais - acompanhamento e análise, 2007, ps. 109,115 e 119.

Era necessário que houvesse uma aproximação entre as ações iniciais de alfabetização e os programas sociais e uma integração de fatores e interlocutores que efetivassem e assegurassem os processos de alfabetização e de sua continuidade.

Notou-se ainda uma falta de aproximação maior dessas políticas com as pessoas de baixa renda, com baixo índice de desenvolvimento humano, nelas se incluindo, em geral, os alunos da alfabetização de jovens e adultos.

Torna-se imprescindível ao MEC um olhar muito próximo a todas as ações, pois não basta apenas promovê-las, subsidiar os recursos e avaliar apenas por amostragens, pois, sem articulação entre os propósitos e a ações, as metas idealizadas poderão não ser atingidas.

2.1.3 - Alfabetização: concepções sob várias óticas

“A educação não é um instrumento válido se não estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”. (FREIRE, 2005, p.39).

No Brasil, o conceito de alfabetização vem passando por várias mudanças, desde as primeiras décadas do século XX, por influência da concepção difundida pela UNESCO em nosso país. No censo demográfico de 1950, passou-se do simples conceito de ser alfabetizada a pessoa que assinava o próprio nome para se considerar alfabetizada a pessoa que sabia ler e escrever um bilhete simples, em qualquer idioma. Com poucas variações, esse conceito esteve em vigor até o censo de 2000. (FERRARO, 2002).

Uma das definições de alfabetização funcional adotada pela UNESCO que ainda está em vigor é a seguinte:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue envolver-se em todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz em seu grupo e na comunidade, e também para permitir que essa pessoa continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade”. (UNESCO, 2006, p.21).

Esse debate em torno do conceito da alfabetização, atualmente, busca um consenso, procurando um sentido mais amplo e verdadeiro que corresponda às reais necessidades sociais e educacionais do jovem e do adulto alfabetizando. Porém, em décadas anteriores, sobretudo, de 60 a 70, isso não ocorreu.

Relacionada à questão da concepção da alfabetização, desenvolvia-se um acirrado debate sobre o seu objetivo. Assim, Paiva (1981) discute em artigo denominado *Mobral: Um Desacerto Autoritário I*, que:

A pretensão de alfabetizar toda população mostrou ser um objetivo ideológico derivado ou do preconceito injustificado contra o analfabeto ou do desejo de alguns países de apresentarem índices de analfabetismos semelhantes aos que são encontrados nos países desenvolvidos, supondo que isto os torna mais respeitados na comunidade internacional. (PAIVA, 1981, p. 93).

Essa observação de Paiva (1981) revela uma situação que ainda acontece, nos dias de hoje, em países como o Brasil, pois, nas últimas décadas, as políticas públicas, por meio dos programas de alfabetização promovidos por governos, parecem preocupados apenas com o conceito que os outros de fora possam ter da realidade nacional.

Assim, a fim de mostrar uma realidade pretensamente superior à nossa real situação educacional, vão ficando, à margem, as verdadeiras necessidades de uma alfabetização de qualidade, da qual necessitamos.

A ideia de aligeiramento no processo de alfabetizar com uma visão voltada para o desenvolvimento econômico e social, de alavancar a economia de países ainda em desenvolvimento e alcançar os padrões internacionais exigidos pelas grandes corporações e organizações como G-8, Banco Mundial e outros, levaram alguns países menos desenvolvidos a promover grandes Campanhas e Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, nas últimas décadas.

Nesse contexto, a promoção de Campanhas e Programas de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as pesquisas e estudos, no decorrer do século XX, tem demonstrado certas deficiências, a partir da descontinuidade do processo educativo, além da falta de atenção e dos cuidados voltados à formação do educador dessa específica modalidade de ensino.

Nesta mesma época, organizações internacionais, como o Programa Experimental de Alfabetização Mundial, integrado à UNESCO, abandonavam o apoio às campanhas de alfabetização em massa instituídas nas décadas de 60 e 70, e adotavam modelos de educação do capital humano, defendendo que “(...) a alfabetização passou a ser vista como uma condição necessária para o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional”. (UNESCO, 2006, p.153).

Em 1965, no Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo realizado em Teerã, foi destacada, pela primeira vez, a inter-relação entre alfabetização e desenvolvimento, enfatizando o conceito de alfabetização funcional:

(...) mais que um fim em si mesmo, a alfabetização deve ser entendida como um modelo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que extrapola os limites da capacitação elementar da alfabetização que consiste basicamente em ensinar a ler e a escrever. (UNESCO, 2006, p.153).

Na visão de vários autores, de acordo com o *Relatório de Monitoramento Global – alfabetização um desafio inadiável 2006*, alguns conceitos foram pautados em definições nacionais de países que enfatizam a compreensão de alfabetização como reflexo das prioridades das políticas nacionais, das comunidades e das políticas internacionais, geralmente aliadas aos conceitos da UNESCO, que, desde a declaração da década das Nações Unidas para a Alfabetização, 2003 a 2012, na Resolução 56/116, reconhece a alfabetização como processo fundamental de aprendizagem, durante toda a vida.

A alfabetização é crucial para a aquisição, por parte de cada criança, cada jovem e cada adulto, das habilidades essenciais para a vida, que os capacitam a enfrentar os desafios que encontram pela vida, e representa um passo essencial na educação básica, meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século 21. (UNESCO, 2006, p.155).

A UNICEF define como alfabetizada a pessoa que mostra capacidade para aplicar habilidades de leitura, escrita e operações com números para atuação e desenvolvimento eficazes do indivíduo e da comunidade.

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística define como *alfabetizadas* as pessoas que concluíram as quatro primeiras séries de escolarização. Há, no entanto, pressões de ONGs e grupos em defesa da educação para que se defina alfabetização funcional com base em oito anos de escolarização, o que é, atualmente, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil como direito à educação para todos os cidadãos. Observe-se que, atualmente, a legislação estende esse direito para nove anos de escolarização.

Supõe-se que, no decorrer desses anos de estudos, a experiência e a aprendizagem adquiridas por meio da educação escolar possibilitem às pessoas construir gradativamente sua autonomia, que elas interajam e ingressem no meio social e profissional, aprendendo competências necessárias para serem cidadãos capazes de gerir, atender e compreender as várias relações e mudanças correntes no século XXI.

No Plano Nacional de Educação já foi estabelecido que a Educação de Jovens e Adultos não se destina apenas à erradicação do analfabetismo, por meio de Programas e Campanhas de Alfabetização, mas, à continuidade e acesso aos níveis educacionais subsequentes.

Constata-se que a Educação de Jovens e Adultos não se restringe apenas a um período, em que o indivíduo se dedique a aprender para uma única finalidade, mas, se sinta motivado a continuar aprendendo e fazendo uso de suas aprendizagens.

Paulo Freire, em importantes abordagens sobre a alfabetização, sempre procurou mostrar que não se pode limitar o processo de alfabetização a práticas mecânicas da decifração apenas das letras e das palavras, reduzidas em experiências pouco criativas. Por isso, é preciso ir além dessa compreensão do ato mecânico de se alfabetizar, para não cometermos o equívoco de alfabetizar, contribuindo para o surgimento de novos analfabetos funcionais.

A expressão “analfabeto funcional” é entendida por Freire como a denominação atribuída àqueles sujeitos

(...) treinados principalmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa. Esse modo de ver não é característico apenas dos países industrializados avançados do Ocidente; mesmo no terceiro mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, acesso ao trabalho e ao nível de produtividade.”(FREIRE e MACEDO, 2002, p. 94 e 95).

Em sua célebre frase de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, Freire mostra que a leitura do mundo para o alfabetizando é a primeira leitura de sua situação social frente ao meio em que ele vive e que deve ser levada pelo educador para a sala de aula e lá, por meio do diálogo, fazer uma re-leitura. E para reforçar essa concepção, acrescenta ainda Freire que *até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras*. (FREIRE e MACEDO, 2002, Prefácio, p. XV).

Nessa lógica, Freire deixa claro que para aprender a ler e escrever a palavra, o ser humano precisa primeiro enxergar o mundo em que vive e perceber, por meio do diálogo com seus

pares, a necessidade de desvelar o que o cerca, no entorno de seu mundo. Assim, Freire propunha em seu círculo de cultura (grupos de alfabetização), que iniciassem o processo de alfabetização, incentivando os alfabetizados primeiro a conhecer e a interpretar a sua realidade e desse processo se iniciava a leitura e escrita das palavras geradas de sua interpretação de mundo.

E condizente com suas fortes convicções de que a educação não pode tudo, mas pode mudar para melhor a vida dos sujeitos que desta foram excluídos, Freire define o conceito de alfabetização:

(...) como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à idéia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política. (FREIRE e MACEDO, 2002, p.56).

Já no final do Século XX, pensando-se no próximo milênio, de acordo com a Declaração de Hamburgo (14 a 18 de julho de 1997), um dos pontos mais altos foi o de repensar esses desafios e, sobretudo, de reconhecer a educação de adultos não apenas como direito de todas as pessoas, mas como uma das necessidades-chave para as aspirações de cidadania do século vindouro.

Portanto, havia urgência de reduzir a miséria e a exclusão social e, para isso a educação de jovens e adultos é um fator fundamental, para assegurar a essas pessoas renovação de seus conhecimentos, por meio da escolarização, e, conseqüentemente, a aquisição de melhores condições de trabalho e inserção social.

Portanto, a política pública de alfabetização não é uma iniciativa isolada. É necessário se cultivar um processo de ensino-aprendizagem contínuo, desde a alfabetização à educação básica, priorizando as diversidades e peculiaridades de cada grupo e de cada região. A educação se faz num processo flexível, interativo, mediador, polemizador, mas agregador da diversidade multicultural dos educandos.

Entretanto, não se podem deixar as desigualdades sociais despercebidas, visto que, nesse panorama, o analfabetismo ou o baixo nível de escolaridade aparece a 6, com a sigla de FUNDEB, no qual a maior presspressão fazendo Escola, como uma das causas impedoras para o desenvolvimento dessas pessoas, quando se trata da inserção social e profissional e, portanto, de melhores condições de vida.

Para se alcançar esse processo de alfabetização, de formação dos cidadãos com essas características, há a necessidade de se priorizar a formação do educador/alfabetizador a fim de que ele seja municiado de uma formação que adquira todos os requisitos de modo a contemplar os objetivos da educação que se quer oferecer a esses sujeitos alfabetizandos. Requisitos estes assim defendidos pela UNESCO:

Para que a capacitação dos alfabetizadores seja levada a sério, são necessárias políticas que levem em consideração 'a base média de competência, o tipo e o tempo de capacitação exigido para garantir a adoção de hábitos institucionais adequados, e a necessidade provável de revisões periódicas, reforços e apoio moral'. Uma chave para o sucesso é a capacidade de trabalhar em apoio à realização de objetivos de programas individuais. Nos locais em que a capacitação geral está em

conflito com os objetivos específicos do programa, a qualidade dos resultados da aprendizagem, na melhor das hipóteses, permanecerá estagnada; na pior das hipóteses, declinará. Por exemplo, a capacitação formal e rígida provavelmente não será útil em programas participativos elaborados para promover atividades comunitárias. Mesmo quando a capacitação é realizada diretamente pelos provedores do programa, frequentemente não é possível preencher a distância existente entre os objetivos do programa e a capacidade e as habilidades dos educadores para alcançá-los. (UNESCO, 2006, p. 226).

Os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos terão melhores resultados, de acordo com a visão da UNESCO, se estiverem concomitantemente acompanhados de processos de formação dos educadores, ou seja, deve haver um elo de grande interlocução entre a formação do educador e a proposta do programa de alfabetização de jovens e adultos.

Nesses programas de formação de educadores, não se pode esquecer da atenção que se deve dar à análise da realidade dos alfabetizandos, pois se trata de uma tríade: proposta político-pedagógica do programa de alfabetização, formação do educador/alfabetizador e panorama da realidade cultural vivenciada pelos alfabetizandos.

2.1.4 - Analfabetismo: diferentes concepções sob enfoques diversos

O termo analfabetismo sempre gerou grandes debates e discussões no meio acadêmico. Por muitas vezes, era usado para se referir à situação de pessoas incapazes de tomar decisões sociais

e políticas, apenas pelo fato de não saberem ler e escrever, mesmo sendo cidadãos brasileiros, chefes de famílias, que convivem em comunidades, pagando seus impostos e com discernimento para criar seus filhos e educá-los.

Ferraro (2002), em referência ao conceito de analfabeto, discute que, nos estudos censitários realizados no Brasil de 1872 a 2000, ocorreram várias mudanças conceituais sobre os termos alfabetização e analfabetismo, e até o surgimento de novos conceitos como letramento e iletrismo. A gênese de tais fenômenos se deu na busca de um entendimento para se resolver a questão do analfabetismo no Brasil.

A trajetória dessa história vem nos mostrando que, em muitos dos programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos idealizados para melhorar os índices de alfabetização no país, tem-se fracassado por vários motivos e o mais preocupante e ainda presente, apontado por Paiva (1981), tem sido *a regressão ao analfabetismo*.

A autora sinaliza que essa regressão ao analfabetismo se deve

(...) ao tempo de escolaridade necessário à fixação dos conhecimentos adquiridos, às causas das elevadas taxas de evasão, característica das campanhas alfabetizadoras, conduzindo todas elas a um tema central: a funcionalidade da alfabetização. E nesse caso, chegou-se à conclusão de que só tem sentido aplicar recursos na alfabetização, onde o domínio das técnicas de leitura e escrita é funcional à vida dos que as adquirem. (PAIVA, 1981, p.93).

Freire (2001), numa crítica ao sistema social, define esse excludente conceito de analfabetismo de uma forma que, ainda nos dias de hoje, nos conduz a uma reflexão mais aprofundada dessa realidade.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua de analfabetismo o encara ora como uma ‘erva daninha’, daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um para outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da incapacidade do povo, de sua pouca inteligência, de sua ‘proverbial’ preguiça. (FREIRE, 2001a, p.15).

Freire, dessa forma, critica os mais excludentes jargões utilizados por alguns gestores de Políticas Públicas e idealizadores de campanhas ou programas, que, mesmo de forma ingênua, promovem ações de alfabetização mais como uma ação política assistencialista e não como um direito do cidadão.

A crítica de Freire é pertinente, pois se colocava o analfabetismo como um *mal nacional, uma chaga social*, que era preciso *erradicar*, cortar esse *mal pela raiz*, como se estivessem tratando de uma *erva daninha* e não de pessoas.

Durante décadas, o analfabetismo foi tratado como um dos vilões do desenvolvimento econômico e não se poupavam esforços por meio de Campanhas e Programas de caráter emergencial, para se amenizar tal situação junto às instâncias sociais e

aos organismos internacionais, como se isso fosse uma das causas que impediam o Brasil de tornar-se um país desenvolvido e de competir internacionalmente com os países desenvolvidos.

A ideia de *erradicar o analfabetismo*, no Brasil, foi alimentada por diversos Programas e Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos, subsidiados pelo Poder Público, ao longo da história; no entanto, os resultados obtidos ficaram aquém dos esperados. Frente a essa sequência de insucessos, ainda permanecemos como um país dentre os demais da América Latina, com o maior índice de analfabetismo.

Dessa maneira, o analfabetismo se explica pelos processos de exclusão, que ocorrem em vários níveis na sociedade brasileira, inclusive no interior do próprio sistema escolar, como aponta Ferraro (1998).

O analfabetismo é resultado de um processo de exclusão, que se manifesta de duas formas intimamente relacionadas, ambas mediadas pela escola, que podem ser definidas como exclusão da escola e exclusão na escola. (...) da escola se aplica a todos aqueles que, independentemente de sua idade no presente, na idade própria ou não tiveram acesso ou prematuramente ‘abandonaram’ a escola. Aplica-se também a quantos, desejando, a qualquer momento da vida, ingressar na escola ou a ela voltar, não encontrem oportunidade. Neste enfoque, não-acesso e evasão passam a ser vistos como duas manifestações da exclusão da escola. (...) há outra forma de exclusão, praticada dentro da escola e ocultada por termos como reprovação, repetência fracasso escolar, baixo rendimento, etc. A esta forma denomino exclusão na escola. (FERRARO, 1998, p.11). (Grifos do Autor).

Os descasos com a educação já vêm sendo observados muito antes do Século XX e a evolução do analfabetismo, no Brasil, sempre fez parte desses descasos, embora, ao longo desse período, sempre ocorressem iniciativas isoladas de alfabetização de jovens e adultos, ora por parte dos governos, ora por parte da sociedade. No entanto, observa-se que, atualmente, as altas taxas de analfabetismo e de baixa escolarização não são devidas apenas às gerações passadas de pessoas analfabetas, mas ao resultado das deficiências das precárias políticas públicas de educação.

Freire afirma que *ninguém é analfabeto por escolha própria*, mas *devido a condições objetivas*, e dentre essas, *as diversas expressões de uma realidade social injusta*. Assim, o analfabetismo surge como um fenômeno de exclusão social e de marginalização econômica com gênese política.

Entretanto, há uma necessidade de aprofundar essa compreensão, ao se constatar que as iniciativas políticas educacionais, até hoje idealizadas, não foram suficientes e nem eficientes, para superar os índices de analfabetismo e melhorar a qualidade de alfabetismo dessas últimas cinco décadas.

2.2 - A Formação dos Educadores de Jovens e Adultos: dimensão imprescindível a uma política pública de educação

O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo. (FREIRE *apud* BARRETO, 2004, p. 65).

Assim como as concepções e conceitos de analfabetismo e alfabetização vêm se ampliando e se aprofundando, ao longo dos anos, a compreensão do que seja a formação do educador, da mesma forma, precisa ser ajustada a princípios e conceitos que atendam às novas orientações dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, às exigências políticas e sociais e do mercado de trabalho.

Ainda hoje, se constata que o educador de alfabetização de jovens e adultos tem como preparo para seu trabalho docente a formação inicial e permanente. Esse processo de formação é entendido como um meio e não como uma possibilidade de reafirmar sua postura de profissional dessa modalidade de ensino. Essa situação se deve aos desacertos e descasos da educação brasileira, desde suas origens, em relação à qualificação docente.

Em alguns casos, mesmo nas séries iniciais da educação formal, observa-se que ainda há, nos dias atuais, professores leigos, sobretudo, nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste do país. Embora, ajudados por uma capacitação ou formação em serviço, e contando com alguns anos de experiências da prática vivenciada, não possuem formação em magistério ou quando têm, é em forma de cursos aligeirados de férias ou finais de semanas, maquiando, cada vez mais, a crítica situação da falta de qualidade na educação.

A formação em serviço ou a formação inicial, continuada ou permanente, para todos os educadores, independente da área da educação, tem o objetivo de ser um meio de inovar suas práticas pedagógicas, estar a cada dia atualizado com as novas tendências sociais e educacionais e facilitar a práxis da ação educadora.

Entretanto, para a maioria dos educadores de EJA falta uma formação educacional que os habilite profissionalmente para o ofício do magistério. Tendo estes, apenas, como um meio de

entender os princípios básicos da educação de jovens e adultos e suas peculiaridades, uma formação inicial equivalente a trinta horas de aulas e mais um acompanhamento quinzenal, como acontece em muitos programas de alfabetização.

Para Tanuri (2000), as primeiras iniciativas de formação de educadores só aconteceram, com as implementações das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas populares, junto com os movimentos da Reforma e Contra-Reforma.

Somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideias essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos do ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p.62).

A ideia de formar professores leigos no século XIX repercute até hoje, quase dois séculos após, na educação de jovens e adultos, como constatamos, diante dos estudos bibliográficos analisados para essa pesquisa.

Segundo Haddad (1991), no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) realizado no Rio de Janeiro, já era visível, entre os educadores de EJA participantes daquele evento, a preocupação em tratar essa modalidade de ensino como uma área da educação que apresenta características particulares específicas, mas repetindo os mesmos equívocos das outras modalidades de ensino.

Reconhecia-se que atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária reforçando o preconceito contra o analfabeto. (PAIVA,1983 *apud* Haddad, 1991, p. 209).

Na análise da bibliografia pesquisada, foi possível perceber que o debate em torno da formação de educadores, por muito tempo, se ateve à educação formal, com uma específica preocupação voltada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, buscando explicitar e denunciar deficiências na educação em relação à formação dos professores. Em geral, se vinculava a má qualidade do ensino e à falta de qualificação na formação dos educadores.

Castro (1998), após constatar as taxas de analfabetismo da população brasileira acima de quinze anos em 14,7% (IBGE, 1996), enfatiza a questão da formação dos educadores (Censo Demográfico de 1997), demonstrando que a qualificação docente apresenta enormes disparidades regionais, reproduzindo assim, a desigualdade do sistema educacional brasileiro: *A proporção de docentes sem curso médio é bem mais elevada nas Regiões Norte (16,6%) e Nordeste (15,95) do que nas Regiões Sudeste (1,0%), Sul (2,6%) e Centro-Oeste (5,1%), acrescentando:*

O país não dispõe hoje de professores habilitados, com nível superior, em número suficiente para preencher as funções ocupadas por profes-

sionais do magistério que não possuem este grau de formação. Além disso, mesmo que houvesse disponibilidade de recursos humanos qualificados para ingressar no magistério, a regulamentação das carreiras em vigor assegura o direito de estabilidade e de permanência. Portanto, é necessário definir uma política específica de formação de professores que contemple a capacitação em serviço. Para tanto, é indispensável a cooperação entre as universidades e o sistema de ensino. Só desta forma poderá ser viabilizado, dentro do prazo, o pleno atendimento ao novo perfil de ingresso no magistério definido pela LDB. (CASTRO, 1998, p.326 e 327).

Nessa situação desenhada por CASTRO, supõe-se que também esteja inserida a formação dos educadores de jovens e adultos, embora em nenhum momento, essa modalidade de formação tenha sido destacada nas questões apresentadas pela autora.

Para reforçar essa questão da falta de formação dos educadores, já tão debatida e ainda tão fragilizada na educação brasileira, no Perfil dos Professores Brasileiros (UNESCO, 2004) sobre o nível de escolaridade e formação dos professores, observa-se que 67,6% dos docentes cursaram o Ensino Superior, juntamente com formação pedagógica, ou seja, estão licenciados para a função que desempenham. Já os docentes com apenas o Ensino Médio somam 32,3%, sendo que, dessa parcela, 83% têm formação pedagógica (modalidade Normal).

Já em relação aos educadores de jovens e adultos, verificaremos a seguir a realidade nacional, mapeada nos anos de 2000 e 2004.

2.2.1 - Perfil dos Educadores de Jovens e Adultos Brasileiros, em 2000 e 2004

Consideramos de grande importância analisar algumas dimensões do perfil dos educadores de jovens e adultos que atuam na política pública de EJA, em nível nacional. Para tanto, escolhemos abordar o ano de 2000, por se tratar de uma pesquisa realizada por DI PIERRO & GRACIANO, 2003, bastante relevante para nossos estudos e 2004, por ter sido o ano em que começamos a realizar os levantamentos bibliográficos para essa pesquisa.

A partir do trabalho dessas pesquisadoras que levantaram dados estatísticos do ano de 2000 sobre a formação dos educadores, estaremos focando, principalmente, os indicadores de distribuição geográfica, qualificação e nível de escolaridade.

Conforme os dados estatísticos do ano de 2004⁶, verificou-se um acréscimo no número desses docentes, porém, observamos também que, quando se trata da sua formação, percebe-se que ainda há um grande desafio a ser superado.

Na pesquisa realizada por Di Pierro e Graciano (2003), utilizando dados estatísticos do ano de 2000, do MEC/INEP, observa-se que havia 189.871 educadores de jovens e adultos, exercendo a função docente em escolas públicas e privadas. No entanto, as autoras destacam as limitações dos dados oficiais do MEC, que não representam fielmente a totalidade do universo dos educadores/alfabetizadores:

As estatísticas disponíveis sobre educadores que atuam com jovens e adultos cobrem apenas os serviços de ensino básico formal, compreendendo os docentes que mantêm vínculo empregatício com escolas públicas ou privadas. Essas

6 Fonte: MEC/INEP – www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse.

informações não compreendem o numeroso contingente de educadores populares – mulheres, em sua esmagadora maioria – que atuam voluntariamente em projetos desenvolvidos por igrejas, movimentos e organizações sociais diversas, sobre os quais os estudos disponíveis são escassos e pouco abrangentes. (DI PIERRO & GRACIANO: 2003, p. 22)

2.2.1.1 - Educadores de EJA por Região Geográfica – 2000

Os educadores de jovens e adultos assim se distribuíam pelas regiões geográficas do país:

Região Sudeste – 36,1%

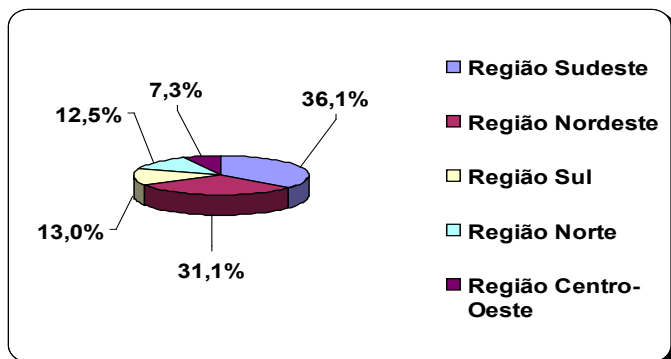
Região Nordeste – 31,1%

Região Sul – 13,0%

Região Norte – 12,5%

Região Centro-Oeste – 7,3%

Gráfico 1 – Educadores de EJA por Região Geográfica – 2000



É importante observar-se, segundo os dados da pesquisa, que há uma concentração de educadores por nível de formação, por regiões. A Região Norte com 12,5% de educadores é a que concentra o maior número de docentes com baixa qualificação, ou seja, apenas 32% tinham concluído a Educação Superior e a grande maioria (65%) exercia as atividades docentes, portando apenas a formação do Ensino Médio.

Essa situação mudava de figura, quando se tratava da formação dos educadores de EJA nas Regiões Sul (13%) e Sudeste (36,1%). Nestas regiões, a concentração de níveis de qualificação mais altos chega a 86% de docentes que cursaram a educação superior e apenas 14% cursaram o ensino médio.

2.2.1.2 - Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2000

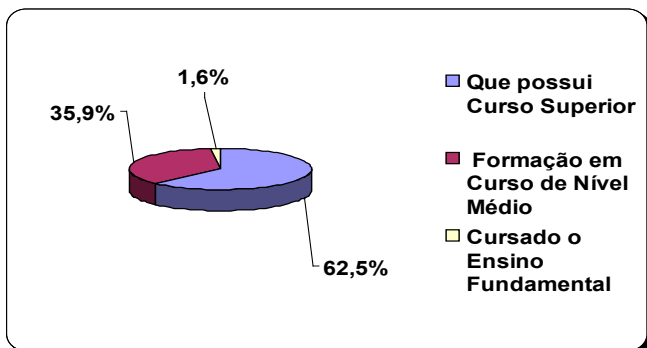
Quanto ao nível de escolaridade desses educadores, a pesquisa mostra que desse total de 189.871 concluíram:

Educação Superior - 62,5%

Ensino Médio - 35,9%

Ensino Fundamental – 1,6%

Gráfico 2 – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA– 2000



No geral, um dado significativo mostra que mais da metade dos educadores cursaram o Ensino Superior, o que revela um alto nível de escolaridade, possibilitando caminhos para uma ampliação e aprofundamento de sua qualificação para o exercício da docência.

No entanto, esse alto nível de escolaridade se concentra mais nas funções docentes das etapas avançadas do Ensino Fundamental de EJA - 5ª a 8ª - (42%) e no Ensino Médio (27%) do total de 189.871 educadores. Os professores dessas séries são especialistas nas disciplinas que compõem o currículo escolar dos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental de Alfabetização (1ª a 4ª séries), trabalham 30% dos educadores desse total de 189.871. Essa modalidade de ensino é considerada unidocente, por tratar-se de um educador que leciona as disciplinas correspondentes a todas as áreas do conhecimento. Vejamos, a seguir, o nível de formação desses profissionais.

2.2.1.3 - Qualificação dos Educadores Alfabetizadores nas séries iniciais (1ª a 4ª) – 2000

Quando voltamos nosso olhar para a formação desses profissionais que atuam na alfabetização de jovens e adultos (correspondente às séries iniciais de 1ª a 4ª série), verifica-se que esses educadores são menos qualificados:

Apenas

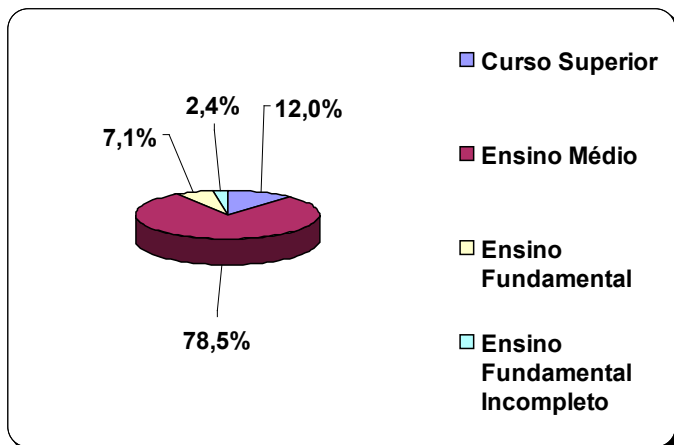
12,2% tinham Curso Superior;

78,5% cursaram o Ensino Médio;

7,1% concluíram o Ensino Fundamental e

2,4% não chegaram nem a concluir o Ensino Fundamental.

Gráfico 3 – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores - nas séries iniciais (1ª a 4ª) – 2000



2.2.1.4 - Educadores de EJA por Região Geográfica – 2004

Ao focar os dados estatísticos de 2004, utilizando como fonte de pesquisa também o MEC/INEP, verificou-se que já se contava com 236.203 educadores de EJA, ou seja, 42,33% a mais do que em 2000.⁷

Sudeste – 34,1 %

Nordeste – 35,9%

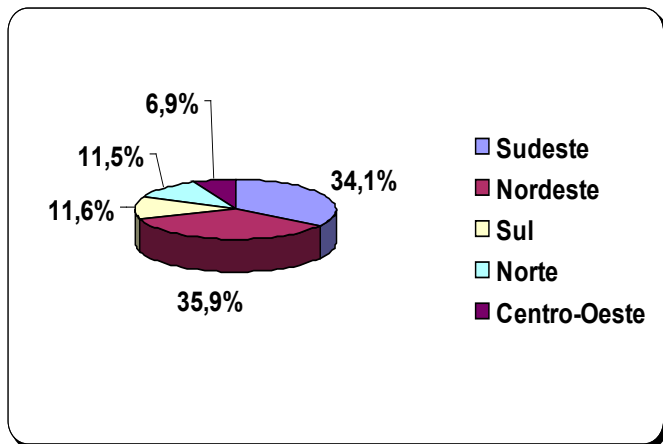
Sul – 11,6 %

Norte – 11,5%

Centro-Oeste – 6,9%

⁷ Os referidos dados divulgados pelo MEC abrangem apenas as funções docentes registradas em escolas públicas e privadas.

Gráfico 4 – Educadores EJA por Região Geográfica – 2004



Verifica-se que todas as regiões geográficas tiveram pequenos acréscimos de educadores, exceto a região Sudeste, que registrou, em 2004, um percentual de 34,05%, havendo um decréscimo de 1,96%, em relação ao ano de 2000, que apresentava 36% das funções docentes em educação de jovens e adultos.

2.2.1.5 - Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA – 2004

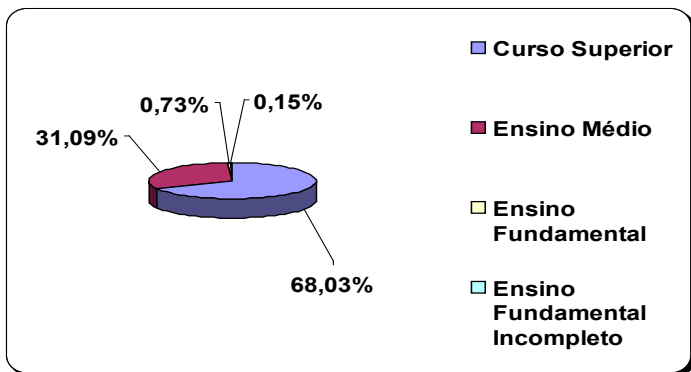
Curso Superior – 68,03%

Ensino Médio – 31,09

Ensino Fundamental – 0,73%

Ensino Fundamental Incompleto – 0,15%

Gráfico 5 – Nível de Escolaridade dos Docentes de EJA - 2004.



A distribuição dos educadores, por nível de escolaridade, revela uma diferença substantiva na melhoria de sua escolaridade. Em 2004, constata-se que 68,03% dos educadores de EJA possuíam Curso Superior, havendo um acréscimo de 5,98% em relação a 2000. Educadores que possuíam o Ensino Médio em 2004 eram 31,09%; já em 2000 registrava-se 35,09%, havendo, portanto, um decréscimo de 4%. Educadores com apenas o Ensino Fundamental, em 2000, eram 1,06% e, em 2004, contava-se agora com apenas 0,73%. Em 2004, os dados do MEC ainda registraram 0,15% de educadores que não tinham ainda concluído o Ensino Fundamental.

Verificamos que, em 2000, na região Norte, o nível de qualificação dos educadores é menor em relação às outras Regiões, porém, em 2004, observa-se que houve uma melhora na qualificação dos docentes de EJA. Na região Norte, 43,81% têm Curso Superior; 55% concluíram o Ensino Médio; 0,80% com apenas o Ensino Fundamental e 0,39% possuem o Ensino Fundamental incompleto.

Já, na região Sul, também em 2004, encontram-se os educadores mais bem qualificados, com 88,42% que concluíram o Ensino Superior; 11,14% possuem o Ensino Médio; 0,35 % com o Ensino Fundamental e apenas 0,09% dos educadores não concluíram ainda o Ensino Fundamental.

2.2.1.6 - Qualificação dos Educadores Alfabetizadores de Jovens e Adultos nas séries iniciais (1ª a 4ª) – 2004

Quanto ao nível de escolaridade dos educadores alfabetizadores, assim eles se distribuem:

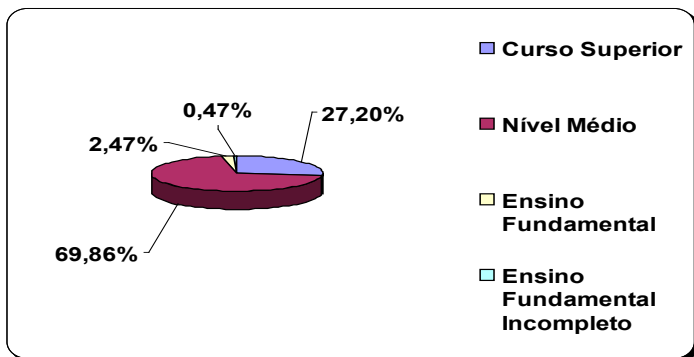
Curso Superior – 27,20%

Nível Médio – 69,86%

Ensino Fundamental – 2,47%

Ensino Fundamental Incompleto – 0,47%

Gráfico 6 – Qualificação dos Educadores Alfabetizadores nas séries iniciais (1ª a 4ª) - 2004



Quando se trata da alfabetização de jovens e adultos nas séries iniciais (1ª a 4ª), em relação à pesquisa do ano de 2000, a situação não se altera muito, pois 30% dos docentes de EJA atuavam na alfabetização, enquanto, em 2004, 27,40%; portanto, um decréscimo de 2,60% em relação a 2000.

Constatou-se que, em 2000, a alfabetização era realizada por educadores menos qualificados. Em 2004, ocorre um salto relevante de elevação de escolaridade, com 27,20% dos docentes com conclusão do Ensino Superior; 69,86% com Ensino Médio; 2,47% concluíram o Ensino Fundamental e 0,47% com o Ensino Fundamental incompleto.

2.3 - Um olhar sobre os dados da Formação dos Educadores de Jovens e Adultos

Num olhar sobre as estatísticas em relação à função docente dos educadores de EJA, entre 2000 e 2004, em que se revelam alguns traços do perfil desses profissionais, há indicações de pequenos avanços das políticas públicas em relação à alfabetização de jovens e adultos. Também pode-se destacar uma melhoria do nível de escolaridade dos educadores.

A evolução do nível de escolaridade pode estar associada aos índices de elevação da escolaridade da população, como um todo. As estatísticas, porém, não demonstram a sua qualificação específica para exercer a função docente de educador de jovens e adultos.

A elevação da escolaridade também pode ser proveniente dos esforços das políticas públicas, a partir do Plano Nacional da Educação - PNE, sancionado sob a Lei 10.172/2001, que teve como meta elevar os índices de alfabetismo de pessoas jovens e adultas, ainda em condição analfabética, no período de uma dé-

cada (2001-2011). Nesse Plano Nacional foram definidas vinte e seis (26) metas prioritárias para se alcançar tais desafios, dentre elas, investir na formação inicial e permanente dos educadores de jovens e adultos.

Outra evidência deve ser por conta das exigências de se contratar educadores para a educação de jovens e adultos, buscando, atualmente, nesses profissionais um perfil mais qualificado para exercer melhor a função docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 determina, no artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (LDBEN, 1996. p. 29).

A Educação de Jovens e Adultos não é mencionada na lei, não ficando, portanto, claras as exigências para se exercer a função de docência, na Educação de Jovens e Adultos (seção V, artigos, 37 e 38). Apenas nas Disposições Transitórias, capítulo V, título IX art. 87 § 4º, é mencionado que:

“(…) até o fim da década da educação, (referência ao plano decênio, estipulado para as melhorias da educação), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, além do que diz no parágrafo anterior, que a intenção é de fornecer “programas de capacitação para todos os professores em serviço”.

Nas pesquisas educacionais brasileiras, nestas últimas décadas, tem se desenvolvido um amplo debate sobre os problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental. No entanto, quando a área de estudos é a Educação de Jovens e Adultos, além de abordarem a falta da formação específica para esses educadores, destacam um outro problema referente às práticas pedagógicas em EJA que *é uma transposição inadequada de modelos consagrados no ensino fundamental voltado para crianças e adolescentes.* (MASSAGÃO, 1999).

Essa situação é resultado de uma prática muito comum, ainda nos dias de hoje, que é a reprodução de conteúdos e metodologias inadequadas para a Educação de Jovens e Adultos. É um fato que tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, ao analisar casos em que, embora haja uma formação em serviço, em suas atividades no contexto da sala de aula, o alfabetizador sente-se mais seguro, experimentando um pouco de seus saberes e experiências como aluno ou imitando antigos professores seus, remetendo-se, portanto, à Educação Infantil.

Essa realidade pode ser atribuída à aparente preocupação com a formação docente que, na maioria das vezes, não ultrapassa os discursos e intenções e, quando efetivada, ocorre por ações de formas aligeiradas. Machado (2001) enfatiza essas dimensões que sofre a educação brasileira.

A formação docente tem sido apontada pelas políticas educacionais atuais como prioridade máxima, para que os países superem os altos índices de analfabetismo, pobreza, dependência. Este não é propriamente um discurso do final do século passado, haja vista que os chamados países

em desenvolvimento já sofrem, desde a década de 1970, uma pressão externa muito forte para a eliminação do professorado leigo das redes públicas de ensino. Um exemplo claro em Goiás foi a institucionalização do Projeto Lúmen, para habilitação de professores leigos, em cursos oferecidos nos finais de semana, organizados por módulos, como uma modalidade aligeirada de formação de magistério, em que em alguns momentos, o professor restringia-se a responder questionários para atestar os conhecimentos adquiridos. (MACHADO, 2001, p.124).

A problemática da formação dos educadores não pode ser tratada como um tema separado, à parte. É necessário situá-la no contexto de uma discussão sobre qual concepção de alfabetização defendemos. Para nós, uma alfabetização que atenda às reivindicações políticas e sociais contemporâneas, e, ao mesmo tempo, compreenda as necessidades humanas e socioeducacionais das pessoas que pretendem ser alfabetizadas ou que se pretende alfabetizar.

Supomos que deve ser viável pensar numa formação de educadores que corresponda aos princípios de uma educação humanizadora e aos seus objetivos sociais, críticos e conscientizadores. Uma formação de educador que lhe possibilite trabalhar com os educandos, ajudando-os a se transformarem em aprendizes do conhecimento, como sinalizava Freire.

O Analfabeto do século XXI não será aquele que não conseguir ler e escrever, mas aquele que não puder aprender, desaprender e, aprender de novo. (FREIRE 1987 *apud* BRANDÃO, 2003, p.215).

Para Freire, o desvelamento das questões atuais pelo educando implica a flexibilidade de ser versátil e a compreensão da realidade frente às novas relações socioculturais. Para tanto, é necessário que o educador também tenha uma postura de conhecer, reconhecer e conhecer de novo as várias possibilidades de mudanças e que esteja preparado para as atualidades de seu tempo. Também é necessário que o educador possibilite aos educandos, por meio de uma prática pedagógica crítica e conscientizadora, a descoberta de caminhos que existam além das interfaces do seu meio social.

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E O MOVA/GUARULHOS: cenários da pesquisa

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar os cenários dessa pesquisa. Focaremos as características e peculiaridades do cenário – Programa Brasil Alfabetizado – PBA do Governo Federal e o convênio Brasil Alfabetizado com a Secretaria Municipal de Guarulhos e o Movimento de Alfabetização – MOVA.

Para esse propósito foram utilizados documentos e estudos recentes que descrevem e analisam a proposta do Programa do Governo Federal e de suas ações em Guarulhos.

3.1 - O Programa Brasil Alfabetizado

Em Janeiro de 2003, o Ministério da Educação criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, como órgão responsável em subsidiar e elaborar a política de Programas de Alfabetização, para atender a pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escolarização na infância, cujo objetivo específico era abolir o analfabetismo no Brasil, até o ano de 2006.

De acordo com os documentos analisados, as atribuições⁸ da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo eram:

Planejar, orientar e coordenar o Programa Brasil Alfabetizado, em escala nacional, dando-lhe suporte logístico na implantação das políticas para

⁸ Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. MEC, janeiro/2003.

alfabetização de adultos, por meio de cooperação técnica e financeira, visando a garantir a equidade da oferta de ensino e permanência do aluno no programa;

Assegurar o acesso aos programas de combate ao analfabetismo a todo cidadão não participante do ensino regular e desenvolver ações que possibilitassem a redução dos índices de evasão dos programas de alfabetização, em diferentes modalidades e em diversas regiões do Brasil;

Promover a integração do Programa Brasil Alfabetizado com as demais Secretarias do Ministério, com diferentes iniciativas, públicas e privadas.

O Programa Brasil Alfabetizado estabeleceu convênios com quatro tipos de parceiros: Estados, Municípios, Organizações Não Governamentais - ONGs e Instituições de Ensino Superior – IES.⁹

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado priorizou parcerias com entidades que já desenvolviam ações de EJA e, para essas entidades conveniadas o MEC repassava o valor de R\$ 15,00, por mês, ao alfabetizador, por alfabetizando matriculado, em caráter de bolsa de ajuda de custo. Para as ações de capacitação dos alfabetizadores, era repassada a quantia de R\$ 80,00, por alfabetizador capacitado.

As ações dessa Secretaria se iniciaram com a implantação do Programa Brasil Alfabetizado que, idealizado como política pública pela União, foi apresentado à sociedade brasileira como

9 O PBA define como ONGs todos os parceiros pertencentes ao terceiro setor, ou seja, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e de interesse público.

uma das metas prioritárias do Governo do Presidente Lula da Silva, em reconhecimento de que o acesso à educação básica é direito de todos.

A proposta do Governo resume-se a uma ação conjunta entre Governo Federal, Estados, Municípios, empresas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis, desde que comprovem experiência na área de alfabetização de jovens e adultos. (GARCIA, 2006, p. 76).

A proposta política do governo cumpria, assim, as determinações do Artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil que estabelece o Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, que objetiva a articulação e o desenvolvimento do ensino em diversos níveis, incluindo, então, a erradicação do analfabetismo nas ações do Poder Público.

Com a responsabilidade e a coragem de enfrentar o desafio de alfabetizar aproximadamente 20 milhões de brasileiros, o Senador Cristóvão Buarque assumiu a pasta do Ministério da Educação e Cultura, anunciando três grandes prioridades em sua gestão: Erradicar o Analfabetismo, Criar Escola Básica Ideal e reformular o Ensino Superior.¹⁰

O ministro anunciou como meta prioritária *O Analfabetismo Zero*, se propondo a resolver o problema da alfabetização de pessoas adultas completamente analfabetas, até o final do mandato presidencial.

¹⁰ Revista Nova Escola, jan/fev.,2003.

Como instrumento norteador das ações a serem implementadas pelo Programa Brasil Alfabetizado, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, sob a gestão do secretário, João Luiz Homem de Carvalho, contratou uma pesquisa qualitativa, que foi realizada em 23 de junho de 2003, em sete localidades do país, sendo elas: Marabá-PA, Arapiraca-AL, Caxias-MA, Cáceres-MT, Teófilo Otoni-MG, Ribeirão das Neves-MG e Foz do Iguaçu-PR.

Nessa pesquisa foram ouvidas 210 pessoas consideradas analfabetas absolutas, que fizeram um relato de suas vidas, expondo a realidade vivida por um analfabeto. Ouvir o analfabeto, por meio de suas próprias palavras, era uma maneira de se entender *a ótica do analfabeto*.

Essa pesquisa, além de servir como parâmetro para os executores do Programa, também *seria um instrumento para ajudar a nortear os esforços do Governo no combate ao analfabetismo*.¹¹

Além da pesquisa de campo para ouvir as pessoas que seriam os favorecidos pelo Programa Brasil Alfabetizado quanto às suas dificuldades e necessidades, também foi elaborado, por Di Pierro¹², um texto com a finalidade de subsidiar e orientar as *diretrizes e prioridades do Programa Brasil Alfabetizado, situando-o no contexto das demandas sociais, das políticas públicas e dos programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos em curso no país*.¹³

Subsidiada pelas pesquisas e demais instrumentos que indicavam uma visão panorâmica do analfabetismo no Brasil, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo estabeleceu seu projeto de trabalho para o Brasil Alfabetizado, propondo *erradicar o analfabetismo no Brasil e criar mecanismo de*

11 Revista Carta Capital, 6 de outubro de 2004, p. 15.

12 Doutora em Educação pela PUC-SP, assessora da Ação Educativa.

13 Comissão Nacional de Alfabetização. Ata da 2ª Sessão Ordinária, 09/10/2003.

mobilização social, com a finalidade de promover a inclusão de aproximadamente 20 milhões de pessoas, acima de 15 anos de idade, em *condição alfabética*.

As metas estabelecidas para esse desafio eram bem otimistas e, nas palavras de um de seus gestores, o secretário João Luiz Homem de Carvalho, *a perspectiva era de praticamente acabar com o analfabetismo absoluto*.¹⁴

A SEEA tinha como meta alfabetizar três milhões de pessoas em 2003, seis em 2004 e também seis em 2005 e cinco milhões em 2006. Dessa maneira, vinte milhões de pessoas seriam alfabetizadas.¹⁵

É importante ressaltar que os dados do IBGE (2000) apontavam um índice de 16 milhões de analfabetos, acima de 15 anos ou mais. Já as estimativas de alfabetização da SEEA ultrapassavam as estatísticas de analfabetismo publicadas pelos Institutos de Pesquisas.

Como estratégia para encontrar as pessoas que precisariam ser alfabetizadas, o então ministro na época, Cristóvão Buarque,¹⁶ pretendia fazer um rastreamento entre os pais dos alunos que se beneficiavam da Bolsa-Escola, os trabalhadores rurais aposentados e os recrutas inscritos para o Serviço Militar.

Era também intenção do ministro criar a Bolsa-Alfa, para oferecer uma ajuda financeira de R\$100,00 aos alfabetizadores, por aluno alfabetizado. Já aos alfabetizandos que, por meio de uma redação, comprovassem a sua aprendizagem, era sua pretensão, também, oferecer uma *gratificação*.

14 Entrevista à revista Carta Capital, em 6 de outubro de 2004.

15 Revista Carta Capital, 6 de outubro de 2004, p. 13.

16 Entrevista concedida à revista Escola, de janeiro/fevereiro de 2003.

Os alfabetizadores seriam os professores de escolas públicas que trabalhariam em turno inverso ao da escola. Essas eram as projeções do ministro, que vislumbrava grandes possibilidades de diminuir os índices de analfabetismo no Brasil, em um curto período de quatro anos. No entanto, estas propostas, na época, não chegaram a se concretizar, visto que, logo em seguida, o Ministro Cristóvão Buarque deixou o ministério, assumindo em seu lugar a pasta da educação o Ministro Tarso Genro.

A proposta de os professores das escolas públicas ministrarem aulas de alfabetização para jovens e adultos apresenta uma série de implicações que podem ser tanto positivas como negativas. Dentre elas, destacamos o fato de serem profissionais, na sua maioria, com formação de nível superior, o que pode significar uma facilitação para o trabalho de educador. Por outro lado, são profissionais que já trazem consigo um peso institucional do seu trabalho e vivência no ensino regular. Essa experiência poderia levá-los a transportar para a sala de aula de alunos da educação de jovens e adultos esquemas e modelos já questionados pedagogicamente no ensino regular.

3.1.1 - Projetos e metodologias de ensino do Programa Brasil Alfabetizado

A análise técnico-pedagógica dos projetos enviados pelas entidades interessadas em firmar convênios com o MEC/SEEA era realizada pelo Departamento de Estudos, Acompanhamento e Avaliação – DEEA, que verificava a metodologia, carga horária, formação dos alfabetizadores, processo ensino-aprendizagem dos alfabetizandos, materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização e os dados quantitativos de alfabetizandos, por Municípios. Esses dados deviam constar no Plano de Trabalho para se estabelecer a parceria.

As orientações metodológicas do Programa Brasil Alfabetizado consistiam em:

Manter uma relação mais estreita com os educandos e obter maior eficácia no processo de alfabetização, por isso, o número de alfabetizandos, por sala, deveriam ser no mínimo 15 e no máximo 25;

Os processos de aprendizagem se constituíam por meio da produção de leitura e interpretação de textos, respeitando as diferentes funções linguísticas. Assim, as interlocuções poderiam ser feitas por texto e não por palavra ou sílaba, com a justificativa de que para se obter resultados no processo de alfabetização é preciso levar em conta o contexto linguístico e que a linguagem perpassa todas as áreas do conhecimento: ciência da natureza, ciência humana e ciência exata.

Nesse contexto, parecia haver um grande cuidado com a elaboração de um processo de ensino-aprendizagem que fosse bastante significativo para o alfabetizando e não se correr o risco de produzir mais pessoas analfabetas.

Para isso acontecer, as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado já orientavam para que se priorizasse nas práticas de alfabetização o diálogo, buscando meios que promovessem a reflexão sobre o contexto histórico em que o aluno estivesse inserido. Os alfabetizadores precisavam ser conhecedores das diferentes funções da linguagem e dos diferentes tipos de textos, terem habilidades de interpretação, produção e conhecimentos matemáticos referenciados no dia a dia do alfabetizando.

Dessa forma, segundo Garcia:

Seguindo essas exigências, as entidades podem encaminhar suas propostas indicando a população a ser atendida, a metodologia que será adotada durante o processo de alfabetização, ficando também responsável pela formação do alfabetizador. O MEC se encarrega de verificar a proposta, registrar os alfabetizadores e alfabetizandos e remunerar mensalmente os educadores. (GARCIA, 2006, p. 77).

O Programa Brasil Alfabetizado não se propõe a capacitar seus alfabetizadores, colocando-se apenas como um Programa que atua por meio de convênios com as instituições alfabetizadoras, delegando-lhes a responsabilidade da gestão da alfabetização, dando-lhes autonomia para promover a formação inicial dos alfabetizadores e escolher a metodologia que mais se adequa à realidade dos moradores das localidades, onde seriam instalados os cursos de alfabetização.

Contudo, as orientações priorizavam a importância de que a proposta metodológica e a consequente prática das instituições parceiras preparassem o alfabetizando para que, no final do módulo, por meio de avaliações, ele mostrasse ser capaz de ler, escrever, compreender e interpretar pequenos textos, além de realizar as operações básicas da matemática.

Essas avaliações eram realizadas pelos próprios alfabetizadores, sob a orientação da equipe dos coordenadores responsáveis pela instituição local conveniada com o Brasil Alfabetizado, que, por meio de suas diretrizes, orientava o arquivamento dessas avaliações finais, pelo período mínimo de dois anos.

Além das atividades do Programa, como os intercâmbios, convênios, pesquisas e avaliações, em 2003, o MEC subsidiou outras atividades, para complementar as ações do Brasil Alfabetizado, tais como:

O Projeto de Leituração – como incentivo à leitura e criação de textos pelos alunos recém-alfabetizados, estimulando-os, assim, a continuar o processo de aprendizagem. Esse projeto foi desenvolvido pela Comissão Nacional da Leituração, formada por professores de reconhecida capacidade técnico-pedagógica, e responsável pela elaboração de uma política nacional de leitura, indo além das tradicionais distribuições de livros;¹⁷

Acordo de cooperação com a Fundação Banco do Brasil. Esse acordo visava ao desenvolvimento do Projeto Alfa – Inclusão, que, por meio de parcerias com ONGs que atuavam na área social, elaboravam instrumentos que possibilitassem desencadear ações participativas, vivenciais, inclusivas, partindo do processo de alfabetização de jovens e adultos. Em grupos de alfabetizandos, era desenvolvida uma formação profissional que tinha como iniciativa a geração de emprego e renda.

17 Documentos sobre o Projeto de Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Programa Brasil Alfabetizado.

3.1.2 - Programa Brasil Alfabetizado em 2003: orçamento, financiamentos e ações

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - foi o órgão encarregado da gestão financeira dos convênios firmados com o Brasil Alfabetizado, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura.

Em 2003, os recursos destinados pela União para o Brasil Alfabetizado foram de aproximadamente 190 milhões de reais; desse valor, foram orçados 6 milhões para capacitação dos 74.595 alfabetizadores,¹⁸ que atuaram como educadores nos projetos de parcerias entre o Brasil Alfabetizado e Municípios.

Para os recursos de alfabetização e outras ações, como materiais didáticos, bibliotecas itinerantes e óculos, o orçamento foi de aproximadamente 162,332 milhões de reais. Desse valor foi repassada para as entidades conveniadas a quantia de R\$ 15,00 por alfabetizando/mês e R\$ 80,00 por alfabetizador capacitado.¹⁹

As ações do Programa Brasil Alfabetizado estiveram presentes em todos os Estados da União, em convênios firmados com Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais de Educação, Universidades Federais e ONGs, atendendo um total de 1.819 Municípios, sendo que 1.060 desses convênios, em concomitância com o Programa Fome Zero.

O Programa atendeu a 1,92 milhões de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade formal, utilizando os recursos do MEC/FNDE. Além deste total, entidades, ONGs e a sociedade também realizaram projetos de alfabetização, totalizando, segundo os dados do MEC,¹¹ 3,2 milhões de pessoas atendidas em 2003.

¹⁸ Dados Gerais – Brasil /2003.

¹⁹ Idem.

Segundo o Secretário da SEEA, Sr. João Luiz Homem de Carvalho, durante sua gestão e do Ministro Cristóvão Buarque, em 2003, eles conseguiram colocar na escola, com os recursos do MEC, 1.300 milhão alfabetizando. Com outras mobilizações e incentivos, 1.170 milhão, confirmando, então, o número aproximado de 3 milhões de pessoas jovens e adultos sendo atendidas no processo de alfabetização.

É importante enfatizar que os dados aqui apresentados mostram apenas o número de alfabetizando egressos do Brasil Alfabetizado, porém, não foram divulgados os dados dos alfabetizando que foram, de fato, alfabetizados ou não, e quantos foram encaminhados para programas de pós-alfabetização.

Em 2003, o total de entidades que firmaram parceria com o Programa Brasil Alfabetizado chegou a 159, assim distribuídas:

Secretarias Estaduais de Educação: 14;

Prefeituras Municipais: 124;

Organizações Não Governamentais: 16;

Instituições de Ensino Superior: 05.

Observe-se que, mesmo reconhecendo o trabalho dessas entidades como precursoras em levar o Programa Brasil Alfabetizado às regiões mais distantes do país, atingindo 1.819 Municípios, ainda são em número muito reduzido, frente à demanda de pessoas que precisam ser alfabetizadas e à expectativa criada em prol do *analfabetismo zero*, ou melhor, da inclusão na alfabetização desses cidadãos analfabetos.

Ainda em 2003, foi instituída a Comissão Nacional de Alfabetização para estudos e avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, cujos participantes tinham os mais elevados níveis de respeitabilidade nas áreas de Políticas Públicas Sociais e em Educação de Jovens e Adultos, para subsidiar e elaborar diretrizes

gerais para fidelização e articulação das ações do Programa Brasil Alfabetizado, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e em seu impedimento, pelo Secretário Extraordinário de Erradicação do Analfabetismo.

A Comissão Nacional de Alfabetização foi composta por representantes indicados por instituições e entidades de reconhecida atuação na área educacional e de relevância social no âmbito nacional. Foi constituída por dezesseis membros, nomeados pelo Sr. Ministro de Estado da Educação.

De acordo com o seu regimento, instituído pelo Decreto 4.838, de 08 de setembro de 2003, Portaria do MEC 2.645, de 24 de setembro de 2003, essa comissão seria de caráter consultivo, de assessoria ao Ministro da Educação, com as seguintes atribuições:

Assegurar a participação da sociedade no Programa Brasil Alfabetizado, além das atribuições de subsidiar e elaborar Diretrizes Gerais para o Programa Brasil Alfabetizado;

Rever questões operacionais e contribuir com o MEC, na questão do diagnóstico relacionado às taxas de analfabetismo, com medidas e aprimoramento do Programa, especialmente no cumprimento das metas;

Promover estudos e pesquisas, intercâmbio com instituições e analisar estatísticas de Educação de Jovens e Adultos, como subsídio para as políticas do MEC nessa área, além de promover seminários, eventos e proporcionar políticas de avaliação, no tocante ao impacto da área de políticas em EJA.²⁰

²⁰ Regimento da Comissão Nacional de Alfabetização.

3.1.3 - Programa Brasil Alfabetizado em 2004: mudanças e inovações, investimentos e ações

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado tinha como prioridade a alfabetização e a perspectiva era de

(...) praticamente acabar com o analfabetismo absoluto, colocar dentro da sala de aula o maior número possível de pessoas analfabetas, sem priorizar critérios de idade ou regiões, mas promover a alfabetização como uma questão de direito (...) dentro de quatro anos, queremos dizer: que alfabetizamos o brasileiro.²¹

Ao final de 2003, assumiu o Ministério de Estado da Educação o Sr. Tarso Genro, que, logo no início de sua gestão, propôs algumas mudanças, cujas prioridades eram a Reforma Universitária, o Combate ao Analfabetismo e a viabilização do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.²²

Já na SEEA, assumiu como Secretário o Sr. Ricardo Henriques e, nessa ocasião, algumas mudanças foram realizadas no âmbito do Brasil Alfabetizado, com a justificativa de aumentar a relevância dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos na agenda educacional, além de priorizar a qualidade ao invés da quantidade.

Tais mudanças deram-se na seguinte direção:

Nova estrutura da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que passou a se

21 Revista CARTA CAPITAL, 6 de outubro de 2004, p. 13. Entrevista com o Secretário João Luiz Homem de Carvalho.

22 MEC/SEEA – Comissão Nacional de Avaliação – ata da terceira sessão ordinária de 03 de março de 2004.

chamar de Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD;

Reorganização das estruturas das diversas Secretarias do Ministério e, nesse caso, a SEEA fundiu-se com a Secretaria de Inclusão Educacional, transformando-se em uma única Secretaria, cujo objetivo era o de agregar:

Os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos;

As coordenações de educação indígena, educação no campo e educação ambiental, com o propósito de articular programas de combate à discriminação racial, sexual, além de viabilizar projetos de valorização da diversidade étnica. Em conjunto com o Ministério da Educação, articular a mobilização social em prol dos esforços somados de Instituições como Estados, Municípios, ONGs, Sindicatos e Organismos Internacionais, para unir-se no propósito de garantir o acesso, a permanência e o aprimoramento de práticas e valores educacionais às pessoas que ainda não faziam parte do sistema de ensino.

Redução do número de pessoas a serem atendidas pela alfabetização em 2004. Em 2003 o Brasil Alfabetizado chegou a atender 1,96 milhões de alfabetizando, com recursos próprios da União; em 2004, a proposta do ministro era de reduzir os números de pessoas atendidas e intensificar a qualidade desse atendimento, tendo como meta atender a 1,650 milhões de pessoas e ampliar o período de alfabetização de seis para oito meses;

Redução dos recursos da União para 180 milhões de reais. Em 2003, foram de 190,465 milhões de reais.

Mudança no sistema de transferência de recursos. Em 2003, foram priorizados os convênios com ONGs; já em 2004, os recursos para as ONGs foram reduzidos em 46% do total, dando assim preferência à transferência direta dos recursos para os Estados e Municípios;

Estabelecimento de um piso para as bolsas dos alfabetizadores no valor de R\$ 120,00 e mais R\$ 7,00 por alfabetizando/mês. Em 2003, as bolsas eram pagas por número de alunos matriculados por módulo, sendo esse valor de R\$15,00 por alfabetizando/mês;

Aumento dos recursos para formação dos alfabetizadores, que passaram a receber R\$ 120,00 por alfabetizador. Em 2003, o valor era de R\$ 80,00;

Integração do Programa Brasil Alfabetizado com a Educação de Jovens e Adultos, possibilitando, assim, que os alunos, após o término da alfabetização, continuassem seus estudos na EJA.²³

Como justificativa para tais mudanças, foram apontados pelos gestores do Ministério da Educação os seguintes objetivos: fortalecimento da *Alfabetização de Jovens e Adultos como Política Pública ao invés de Campanha*; ênfase na qualidade de alfabetizar com melhor aproveitamento dos recursos públicos; alfabetizar menor quantidade, para *aumentar a probabilidade de que as pessoas se alfabetizem de fato*.²⁴

23 Idem.

24 Revista Carta Capital, outubro de 2004, p.15.

Segundo os gestores, a alfabetização em 2004 focou suas atenções nas seguintes metas e ações:

Incentivo à articulação entre os Programas Brasil Alfabetizado e Bolsa-Família, por meio dos cadastros do Programa Bolsa-Família, para Estados e Municípios;

Fortalecimento das políticas públicas estaduais e municipais para a Educação de Jovens e Adultos, com a reorganização da sistemática dos Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola;

Mobilização social em prol da cidadania, incentivando o alfabetizando a adquirir sua documentação pessoal, em especial certidões e registros civis;

Elaboração de materiais didáticos, como cartilhas, para os alfabetizadores e alfabetizandos;

Detectar problemas de visão nos alunos e, em parceria com o SESI, distribuir óculos aos alfabetizandos;

Parcerias com Instituições de Educação Superior para o fortalecimento dos processos de aprendizagem dos alfabetizadores e alfabetizandos;

Incentivos e projetos que auxiliem a formação continuada dos alfabetizandos, tais como:

Leituração – incentivo à leitura por meio de agentes e bibliotecas domiciliares;

Pró-Formação – formação para professores leigos;

Alfa-Inclusão, em parceria com a Fundação Banco do Brasil, trabalhar na questão da alfabetização integrada ao desenvolvimento do espírito empreendedor dos alfabetizandos;

Projeto EJA profissionalizante que, em parceria com a Secretaria de Educação Tecnológica e o Ministério do Trabalho e Emprego, desenvolver ações que integrem a profissionalização com o Ensino Fundamental.

A partir dessas mudanças, pode-se verificar que o Programa Brasil Alfabetizado procurou incorporar a continuidade dos estudos dos alunos pós-alfabetizados à Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo, assim, as políticas públicas municipais e estaduais e articulando as ações de alfabetização e EJA. A continuidade da escolaridade para esses alunos, como vimos em programas anteriores, sempre foi uma questão complexa e de difícil articulação, embora se saiba que a EJA sempre esteve sob a responsabilidade de Estados e Municípios.

Importante, também, ressaltar a inter-relação das políticas públicas sociais e educacionais, reconhecendo-se, portanto, que as ações socioeducativas devem atuar conjuntamente:

Além de o analfabetismo ser por si só um problema, ele estar intimamente relacionado a outras questões e é variável importantíssima quando se busca entender diferenças de renda, certos indicadores relacionados à área da saúde e de trabalho e emprego. (...) estudos mostram que a quantidade de anos de escolaridade tem maior impacto global sobre a pobreza do que um simples aumento na oferta de emprego. (...) isso demonstra o quanto o analfabetismo é um importante fator de exclusão social. (Henriques, *apud* Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação, 2006, p.23).

Em 2004, o Programa Brasil Alfabetizado firmou convênios diretamente com:

307 Prefeituras Municipais, totalizando 248.390 matrículas;
24 Secretarias Estaduais, chegando a 745.480 alunos matriculados;
06 Instituições de Educação Superior que atenderam a 57.600 alfabetizando;
45 ONGs que chegaram a atender a 630.835 alunos alfabetizando.

No total, foram realizados convênios com 382 Instituições, envolvendo recursos na ordem de 165 milhões de reais e atingindo o total de 1.682.305 alfabetizando.²⁵

Como já foi visto, o orçamento da União para a Alfabetização de Jovens e Adultos, em 2004, foi reduzido, em comparação ao orçamento de 2003, como também foi reduzido o número de alfabetizando atendidos.

A avaliação do governo federal apontou os seguintes avanços em relação ao Programa Brasil Alfabetizado, em 2004:

(...) o período de alfabetização foi ampliado para até oito meses de aulas; para estimular a continuidade de estudos, 68% dos recursos – frente aos 42% do ano anterior – passaram a ser destinados a Estados e municípios, responsáveis pela oferta de Educação de Jovens e Adultos; a linha de financiamento para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores é ampliada em 50%; altera-se a forma de cálculo da bolsa do alfabe-

25 MEC/SECAD – Programa Brasil Alfabetizado – 2004.

tizador, estimulando a formação de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas; e, finalmente, é implantado um sistema integrado de monitoramento e avaliação. (idem, p.26).

Semelhante a 2003, os resultados divulgados restringem-se apenas a números quantitativos, seja de investimentos financeiros ou do número de alfabetizados atendidos. Esses dados, isoladamente, não podem ser considerados como indicadores de avanços, levando-se em conta as intenções e metas explicitadas. Além disso, não é possível se verificar os reais resultados dessas ações, pois há a necessidade de um processo avaliativo que afira os resultados qualitativos da aprendizagem de seus alfabetizados ingressantes no Programa, bem como daqueles que ingressaram na EJA.

No final de 2004, entrou em fase de elaboração o Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, sob a coordenação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, com a incumbência de mapear e avaliar as ações do PBA, no período de 2003 a 2005. Teceremos comentários sobre possíveis resultados dessa avaliação, no decorrer desse capítulo.

3.1.4 - Programa Brasil Alfabetizado em 2005: orçamento, ações e resultados

O orçamento de 2005 previu recursos na ordem de 225 milhões de reais, o que representou um aumento considerável de aproximadamente 55 milhões reais em relação ao ano de 2004.

De acordo com documentos analisados, o Ministério da Educação, em 2005, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, foi responsável pelo atendimento direto de 1,1 milhões de alfabetizados, em convênios diretos com 567 municípios e 22 estados.

É, por intermédio de convênios firmados com 47 organizações não-governamentais e 06 IES, atendeu mais 713 mil pessoas, perfazendo, assim, um total de 1.966.132 de alunos cadastrados, divididos em 105.220 turmas e atendidos por 99.174 alfabetizadores.

Desse total de 105.220 turmas, 26,63%, ou seja, 28.118 turmas eram atendidas por apenas quatro grandes parceiros pertencentes ao terceiro setor: Serviço Social da Indústria – SESI com 14.018 turmas, Alfabetização Através da Literatura - ALFALIT com 5.250 turmas, Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária com 5.227 turmas e Central Única dos Trabalhadores – CUT com 6.523 turmas.

De acordo com informações da SECAD, as ONGs são os parceiros que têm o maior número de turmas de alfabetização espalhadas por todo país, portanto, maior cobertura.²⁶

É importante ressaltar que, apesar de todo o empenho dos gestores do Brasil Alfabetizado em disponibilizar recursos financeiros e buscar uma operacionalização mais efetiva das políticas de alfabetização de jovens e adultos, o índice de analfabetismo, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD, caiu apenas 0,3%, passando de 11,4% em 2004 para 11,1% em 2005.

Esse resultado colocou em questionamento a eficiência das ações do Brasil Alfabetizado, que tinha com meta alfabetizar as pessoas consideradas analfabetas absolutas. No final de 2005, constatou-se que 43% dos alfabetizandos já tinham noções de alfabetização, pois tinham participado de outros programas de alfabetização, e, portanto, já não poderiam mais ser considerados analfabetos absolutos.

Uma ação que mereceu destaque, em 2005, foi o processo de identificação de cada alfabetizando matriculado no Programa Brasil Alfabetizado por um Número de Identificação Social –

26 Ver Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros/Org. 2006.

NIS. Esse número teve como objetivo um melhor acompanhamento dos participantes do Programa Brasil Alfabetizado, além de facilitar a coleta dos dados estatísticos, por meio do censo escolar realizado anualmente pelo INEP.

Outro objetivo do NIS foi auxiliar o MEC em averiguar se os alfabetizandos continuam ou não seus estudos, no sistema de ensino público, e em quais municípios isso acontece. Assim, essa medida possibilitava um acompanhamento dos dados tanto quantitativos quanto qualitativos da EJA, em nível nacional, proporcionando dados mais confiáveis.

Para os alfabetizadores que lecionavam para pessoas portadoras de necessidades especiais foi sugerido que houvesse remuneração diferenciada, já que foram identificadas precárias condições e até falta de habilidades, para se manter programas de alfabetização para atendimento dessa especificidade da EJA.

Nesta condição, incluiu-se uma remuneração diferenciada de bolsa, no valor de R\$ 150,00, ao alfabetizador de turmas de alfabetização que atendesse a alunos com necessidades especiais e também a alfabetizadores que atendessem à população carcerária e jovem em cumprimento de medidas sócioeducativas.

De acordo com a ata da nona sessão ordinária, de 07 de março de 2005, o Programa Brasil Alfabetizado, em 2005, teve como:

(...) foco no aumento da qualidade do processo e que se deve romper com a ideia de campanha de alfabetização. Há que se pensar em fortalecer a mobilização para a entrada da alfabetização, propondo ações que garantam tanto a continuidade na educação formal como iniciativas que privilegiam a educação formal. (RICARDO HENRIQUES, Secretário, Ata 16.03.2005).

Foram significativos os esforços, por parte desses gestores, em propor iniciativas que propiciassem novos direcionamentos ao Programa Brasil Alfabetizado, voltados para a escolarização dos alfabetizandos rumo à educação formal, rompendo, assim, com os estigmas de campanhas. Para Mello (*apud* Garcia, 2004), essa diferença é visível e acrescenta:

A campanha Brasil Alfabetizado se diferencia das demais campanhas anteriores por apresentar (...) características singulares. (...) refere-se à articulação entre diferentes segmentos sociais e o Estado, o que pode configurar-se em redes de solidariedade. Desta forma, é possível romper com as polaridades existentes entre as obrigações do Estado e da sociedade civil. Na proposta do Brasil Alfabetizado o Estado não se exime de suas responsabilidades quanto ao funcionamento e nem da qualidade para as instâncias que se comprometem com o Programa. (...) a articulação entre diferentes entidades e pessoas, e seus conhecimentos – movimentos de base e entidades trabalham desde muito tempo pela educação das pessoas jovens e adultas no país e têm construído e constroem conhecimentos relevantes sobre o tema. (MELLO *apud* GARCIA, 2006, p. 79).

Mesmo tentando romper velhos paradigmas de um cenário de autoritarismo e de imposição, em que os conteúdos são ditados e o alfabetizador leigo e voluntário apenas reproduz, o Brasil Alfabetizado ainda mostra certas fragilidades, ao se perceber em sua concepção resquícios de velhos modelos, quando esse se assume como Programa.

Outra questão ainda frágil é a situação do educador no Brasil Alfabetizado, que, embora tenha acesso à programas permanentes de capacitação continuada e tenha uma capacitação inicial, ainda lhes falta uma formação com habilitação específica em EJA, o que será analisado no Capítulo IV.

Na direção do pensamento de Garcia (2006), ao tratar das diferenças do Programa Brasil Alfabetizado em relação a outros Programas, vale a pena destacar uma diferenciação do PBA em relação ao Programa Alfabetização Solidária, criado durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

De maneira diferenciada, o Programa Alfabetização Solidária priorizou outros segmentos da sociedade civil, como as Instituições de Ensino Superior e as empresas públicas e privadas do país. Isso, por acreditar que no caso das IES, seria um campo com muito acúmulo de pesquisas e inovações pedagógicas que possibilitassem descobrir propostas inovadoras em Educação de Jovens e Adultos; já quanto às empresas e sociedade civil, por entender que a responsabilidade social configura-se em todos os segmentos como um dever de todos: fazer sua parte pelo seu país.

Já o Programa Brasil Alfabetizado teve como iniciativa priorizar segmentos sociais que, em seu bojo, já tinham experiências com educação popular, como os movimentos de base com reconhecidas experiências, não só no campo da alfabetização de jovens e adultos, mas também na luta contra as opressões sociais.

Também o Programa Brasil Alfabetizado priorizou firmar parcerias com ONGs e prefeituras, obedecendo, assim, à redação dada à Emenda Constitucional nº 14/96, Artigo 60, regulamentada por Parecer do CNE/CEB.

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização do seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado e publicado no Diário Oficial da União de 19/07/2000, Seção 1e, p.15.).

6º, A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (...) nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal. (idem).

É importante enfatizar, mais uma vez, que a Alfabetização de Jovens e Adultos já estava sob a responsabilidade e competência dos Municípios e do Governo Federal.

Outra dimensão política aprofundada pela SECAD, em 2005, foi uma abertura maior dos canais de comunicação com a sociedade civil.

Primeiro, ampliando o escopo da Comissão Nacional de Alfabetização – CNA, instituída em 2003, para Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA.

Esta comissão era composta por quatorze membros, representantes de diferentes instituições da sociedade civil e funcionava como um órgão consultivo do Ministério da Educação, interagindo na redefinição dos mecanismos de financiamento,

acompanhamento e implantação dos programas e projetos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Tinha como objetivo a democratização dos processos de formulação, acompanhamento e implantação das ações do Brasil Alfabetizado.

Segundo, intensificou-se o diálogo com a rede de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de agregar experiências e práticas pedagógicas dos diversos atores sociais, advindos de longa trajetória na gestão e implantação de projetos de alfabetização e educação de jovens e adultos, em subsídios operacionais para o redesenho do Programa Brasil Alfabetizado.

Esta iniciativa tomada pela SECAD foi de fundamental importância para a consolidação das políticas públicas de educação de jovens e adultos, uma vez que estes fóruns são formados por grupos de pessoas que, há muito tempo, vivem na luta, travando batalhas e superando desafios em defesa de uma educação popular inclusiva, que seja transformada em Política Pública permanente pelo poder público. Ademais, os participantes destes fóruns são pessoas que expressam a voz da população, e, desta maneira, nestes encontros revelam experiências que podem subsidiar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos.

3.1.5 - Programa Brasil Alfabetizado em 2006: avaliações, resultados e mudanças

Como vimos, em 2005, alguns resultados sobre o índice de analfabetismo que caiu em apenas 0,3% entre 2004 e 2005 chamaram a atenção da sociedade e dos meios de comunicação, colocando sob suspeita a eficiência das ações do Programa Brasil Alfabetizado. Evidenciou-se, assim, a necessidade de um olhar mais atencioso e cuidadoso sobre todas as ações do Brasil Alfabetizado, principalmente, o atendimento aos educandos recém-alfabetizados.

Com efeito, em 2005, com o apoio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, realizou-se uma avaliação diagnóstica, abrangendo os programas federais de alfabetização de jovens e adultos, que mantinham convênios entre o MEC e a UNESCO. Dentre estes, o Brasil Alfabetizado e Programa Recomeço foram avaliados, em municípios dos Estados de Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí e Rio de Janeiro.

Os resultados dessa avaliação indicaram que, dentre as turmas de alfabetização observadas, a maioria dos educandos já havia passado por outros programas de alfabetização e alguns alunos, mesmo já alfabetizados, continuavam inseridos na mesma sala com a mesma turma.

É oportuno ressaltar que o Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, sob a coordenação do IPEA, iniciado em outubro 2004, abrangendo dados dos anos de 2003 a 2005, começou a publicar seus resultados, embora parciais. Devido à sua grande abrangência e complexidade, havia uma previsão para ser concluído só no final de 2008. No momento, estão disponíveis os dados parciais relativos a 2007.²⁷

Essa avaliação tinha como objetivo averiguar a mobilização dos recursos, o impacto das ações do programa sobre a redução do analfabetismo, a eficiência e a eficácia das ações realizadas, a seleção dos alfabetizandos e o nível de aprendizagem do aluno no início do módulo em relação à aprendizagem adquirida no final do curso.

Por meio de amostragem, os alunos passaram por testes cognitivos, para aferir o nível de conhecimento. Esse sistema de

²⁷ Este Plano de avaliação está sob a coordenação de uma equipe de profissionais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), envolvendo mais cinco Instituições: Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (SCIENCE), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Instituto Paulo Montenegro (IPM) e a Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC).

avaliação também teve como propósito avaliar as metodologias de ensino, infraestrutura e material didático usado pelos parceiros do Programa Brasil Alfabetizado.

O objetivo central do Plano de Avaliação, segundo a SE-CAD, era o de verificar a contribuição do PBA de forma a corrigir erros e promover ajuste às constantes mudanças e necessidades da população beneficiária. Em síntese, produzir uma análise do Programa Brasil Alfabetizado, sob os mais diversos ângulos para subsidiar o redesenho e seu funcionamento geral.

A pesquisa se baseou em registros administrativos e dados primários qualitativos e quantitativos do PBA, dados secundários do IBGE e entrevistas com os gestores do Programa. Os instrumentos utilizados foram desenvolvidos tanto em versão impressa, quanto em módulo eletrônico, por meio de informações disponíveis no cadastro do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), referentes ao ano de 2004 até julho de 2005.

A coleta dos dados teve o apoio das coordenações de EJA e das Secretarias Estaduais de Educação. A amostra era constituída por 942 entidades, 3.836 turmas disponíveis no cadastro do SBA, em 2.318 municípios, que atenderam a aproximadamente 1,5 milhão de alunos. Os resultados disponíveis são parciais e, até o presente, são os divulgados pelo PBA, no final do ano de 2007.

Os resultados do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado referentes aos alfabetizandos não diferem muito do que já se havia constatado na pesquisa da UNIRIO e UNESCO. Foi verificado que aproximadamente 50% dos alfabetizandos inscritos no PBA já iniciam o curso com bons domínios de habilidades na leitura, escrita e atividades matemáticas e 40% conseguem ler e escrever no terceiro mês de aula.²⁸

28 Dados cedidos pelo PBA: Alguns Resultados - IPEA - Brasília, 12/09/2007. Coord. João Pedro Azevedo.

Já verificamos que a Alfabetização de Jovens e Adultos carrega um histórico de muitas campanhas e programas, cuja finalidade central é a redução dos altos índices de analfabetismo. A questão é que muitos desses programas não conseguiram atingir as metas previstas e aqueles jovens e adultos que conseguiram de fato serem alfabetizados, muitos não conseguiram dar sequência aos seus estudos, muitas vezes, porque a continuidade não chegou a ser articulada no interior desses programas.

Foi o que aconteceu, por exemplo, com o Programa Alfabetização Solidária, que também teve uma cobertura de nível nacional, chegando a atuar aproximadamente em 90% dos municípios brasileiros. Como este também não subsidiou, em tempo hábil, uma política de continuidade para os estudos dessas pessoas, é possível que as mesmas estejam buscando agora se integrar em outras oportunidades de alfabetização, sob a perspectiva de inserção.

Já nos deparávamos com tal situação, quando atuávamos na coordenação de sete municípios em três Estados do Nordeste e mais trinta salas de aula na cidade de São Paulo. Muitos alunos já ingressavam no Programa Alfabetização Solidária com nível de escolaridade compatível à quarta série do Ensino Fundamental e, muitas vezes, era necessário acolher estes alunos, pois na região onde era localizada a sala de alfabetização, não havia curso de EJA ou Suplência, para o qual pudéssemos fazer o encaminhamento desses alunos.

Verificamos que o problema ainda persiste, pois em relação à continuidade dos estudos para os alfabetizados do PBA, o Plano de Avaliação mostra os seguintes resultados: dos 2.318 municípios que participaram da amostra, 918 não oferecem a possibilidade de cursos para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental na Rede Pública. Além do mais, apenas 5% dos municípios tiveram mais de 2/3

dos alunos do Brasil Alfabetizado em 2004 matriculados em EJA no ano de 2006.

Assim, foi constatado que, em média, apenas 11% dos egressos da EJA continuam seus estudos nesses municípios. Como fatores que dificultam essa mobilização, apontaram a falta de focalização em articular a EJA com Estados e Municípios e a demanda de pessoas com mais de 60 anos que não mais se interessam em continuar os estudos.

De acordo com as pesquisas, temos verificado que os programas de alfabetização, por maior que seja a cobertura em nível nacional, não têm apresentado uma eficácia na ação alfabetizadora. Os motivos já são conhecidos:

- Falta de articulação na mobilização, na maioria das vezes, entre os articuladores locais e os gestores do programa nacional, verificando-se uma distância muito grande entre esses dois mediadores;

- A possibilidade de continuidade dos estudos para esses alfabetizando torna-se cada vez mais distante ao seu alcance, a julgar-se que, embora haja a oferta da EJA, não aconteça nas localidades que sejam de fácil acesso a estes recém-alfabetizados;

- Alfabetizando que resolvem permanecer por muitos módulos nas mesmas salas de aulas; geralmente, isso acontece com os educandos mais velhos, muitas vezes, por falta de um espaço de socialização, que encontram nas salas de aula.

Importante compreender essa dimensão da socialização, que os alunos com mais idade atribuem às aulas; no entanto, essa situação nos mostra mais uma faceta dessa modalidade de ensino, que trabalha com uma grande diversidade de públicos e que para este grupo, também, os educadores de EJA e os fomentadores dessa política devem estar preparados para atendê-los.

Como indicaram as avaliações e uma proposta de redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, aconteceram algumas mudanças no processo de seleção dos parceiros, como explicita o documento analisado:

(...) ocorreu uma inversão na participação de estado e municípios e demais entidades no total de beneficiário do Programa. Em 2003, 60% dos alunos estavam concentrados em ONGs e instituições de ensino superior (IES), enquanto que estados e municípios correspondiam a aproximadamente 40% dos beneficiários. Em 2004 esta relação se inverteu: estados e municípios a responder por 52% dos alunos, enquanto que entidades da sociedade civil organizadas reduziam a sua participação para 48% dos beneficiários do Programa. Já em 2005, estados e municípios passaram a responder por 56% dos alunos, enquanto as entidades da sociedade civil responderam por 44%. (Brasil Alfabetizado: Caminhos da Avaliação, 2006, p. 131).

A justificativa do PBA para essa inversão foi a verificação de que ONGs de grande porte concentravam suas ações apenas em determinadas regiões do país, enquanto a estratégia do programa era ampliar geograficamente a cobertura do Brasil Alfabetizado para todas as regiões do país, visando a uma maior participação dos entes federados, principalmente, os Municípios.

É importante ressaltar que, desde o surgimento do Programa Brasil Alfabetizado até os dias atuais, tem-se constatado que há uma preocupação e cuidados por parte dos gestores do Programa em estar divulgando os recursos financeiros destinados

à sua execução, orientações aos parceiros de como utilizar tais recursos e como prestar contas. Observa-se, portanto, uma transparência quanto aos repasses dos recursos para as Prefeituras e outros parceiros, que podem ser acessados e conferidos, via *site* oficial do MEC.

Em dias de tantas dúvidas a respeito da integridade ética dos dirigentes políticos desse país, o cuidado com a transparência do trabalho social, envolvendo a ética e o respeito com os recursos públicos, pode ser considerado um dado político positivo.

No caso do Programa Brasil Alfabetizado, denúncias de irregularidades como turmas fantasmas e até desvios de recursos, divulgadas pela imprensa no início de 2006, envolvendo alguns de seus parceiros e conveniados, contribuíram para que os cuidados se redobrassem. O Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado possibilitou a verificação sobre a existência real dessas turmas e como resultado constatou-se que das 3.836 turmas contatadas em cadastro do SBA para a seleção da amostragem da pesquisa, 96% foram localizadas.

Quanto à frequência e à permanência dos alfabetizandos nas salas de aulas os resultados não são muito animadores, pois foi constatado que 68% das turmas tiveram pelo menos 01 aluno evadido, em 24% das turmas houve aproximadamente 06 educandos evadidos e, em 2/3 das turmas há em média 05 alfabetizandos faltantes por dia. O número de alunos por sala é relativamente pequeno, varia entre 07 a 14 alfabetizandos, embora, conforme as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado, as turmas possam ter no máximo 25 alunos.

Há, portanto, uma baixa assiduidade dos alfabetizandos às aulas. As razões para isso também já são bastante conhecidas: mudanças de residência e de emprego, horário das aulas no mesmo horário do trabalho, residência ou trabalho longe do local em

que está sediada a sala de aula, doenças na família, desemprego, como também a falta de tempo e de um incentivo que os motive a ir para as aulas e outros problemas pessoais.

Esses fatores que dificultam a assiduidade dos alunos às aulas de alfabetização, principalmente os que se referem ao emprego, talvez, possam ser amenizados por uma articulação maior entre os subsidiadores do Programa Brasil Alfabetizado e os gestores locais dos municípios conveniados com os programas sociais de geração de emprego e renda. Finalmente, como verificamos no capítulo II, as políticas públicas sociais lançadas nesse governo têm contribuído nessa direção, à medida que contemplam o público-alvo de alfabetizandos.

Consideramos que esses fatores que dificultam a frequência dos alfabetizandos às aulas devem ser considerados também como possíveis causas da lenta queda na taxa de analfabetismo, entre 2004 e 2005, além dos já indicados no plano de avaliação: dispersão de verbas em instituições que nem sempre conseguem resultados eficientes; falta de foco nos analfabetos absolutos; retorno ao analfabetismo dos alfabetizandos que não dão continuidade a seus estudos e oferta insuficiente de cursos de educação de jovens e adultos que atendam aos alunos egressos da alfabetização.

Em 2006, o Ministério da Educação procurou priorizar o atendimento às pessoas consideradas analfabetas absolutas. Priorizou, portanto, estabelecer convênios com instituições, cujos projetos pedagógicos contemplassem propostas, que atendessem às seguintes iniciativas: projetos em municípios, cujo índice de analfabetismo fosse maior em pessoas com 15 anos ou mais, conforme dados indicados pelo Censo 2000 – IBGE; projetos em municípios que ainda não tivessem sido contemplados com as ações do Programa Brasil Alfabetizado, por parte da prefeitura ou do estado; projetos sociais e cursos para atender aos recém-alfabetizados, principalmente os que oferecessem Educação de Jovens e Adultos.

O Programa Brasil Alfabetizado, em 2006, também procurou focar suas ações para atender a segmentos sociais específicos, pois, segundo estimativas do MEC, há cerca de 60 mil pescadores artesanais, 15 mil quilombolas, 10 mil catadores de materiais recicláveis e uma população carcerária de 30 mil pessoas que são consideradas analfabetas absolutas. Além disso, os dados do IBGE - 2005 apontaram que ainda há aproximadamente um milhão de jovens com idade entre 15 a 24 anos considerados analfabetos absolutos.

Dentre estes grupos específicos de pessoas consideradas analfabetas absolutas, em 2006, o Brasil Alfabetizado atendeu a 38.118 mil jovens com idade entre 15 e 29 anos, 3.103 pessoas pertencentes aos segmentos indígenas, bilíngues e fronteiriças, 6.045 pescadores artesanais, 1.356 pessoas remanescentes de quilombos, 2.103 catadores de materiais recicláveis, 4.337 pessoas da população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Também estendeu as prioridades de alfabetização para a população do campo, principalmente agricultores rurais, trabalhadores temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e para as pessoas com necessidades especiais associadas à deficiência.²⁹

Consideradas as estimativas do próprio MEC em relação ao número de pessoas analfabetas, pertencentes a tais segmentos, verifica-se que ainda há uma grande necessidade de se intensificar os trabalhos de alfabetização, que abranjam todas as pessoas analfabetas, independentemente do segmento a que pertençam, visto que as pesquisas nessa área da educação sempre apontaram que o analfabetismo se fez mais presente principalmente na população com mais dificuldade de inserção social, de modo geral.

29 Fonte MEC/SECAD.

O orçamento de 2006 previu recursos na ordem de 207 milhões de reais para as ações de Alfabetização de Jovens e Adultos, prevendo o atendimento direto a 1,6 milhões de alfabetizandos.

Em 2006, o Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, ampliou a oferta de vagas para 3,3 milhões de alunos matriculados em Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

Para atender a todo esse contingente de educandos, o número de parceiros em relação aos anos anteriores foi bem maior, principalmente as ONGs, que, em 2005, tinham sofrido uma redução no repasse de verbas e na atuação alfabetizadora.

Conforme os dados do Sistema Brasil Alfabetizado, neste ano, o PBA firmou convênio com 598 Municípios, 22 Estados, 209 ONGs e 27 Instituições de Ensino Superior, totalizando, portanto, 856 parceiros.

Observamos que a SECAD, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, procurou alcançar duas grandes metas: alfabetizar a população que é considerada analfabeta absoluta e encaminhar os educandos recém-alfabetizados à continuidade de seus estudos, via educação de jovens e adultos.

Para direcionar as ações do Brasil Alfabetizado a fim de perseguir tais metas, a SECAD procurou reforçar a articulação entre a Alfabetização de Jovens e Adultos, cujas ações foram desenvolvidas por diversos parceiros e, como já vimos, nem sempre no âmbito do ensino regular, e a Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade de ensino, sob a responsabilidade dos Estados e Municípios.

Para isso, algumas medidas foram adotadas: repassar os recursos de alfabetização diretamente a Estados e Municípios, o que representou 64% do total de repasse, visando ampliar a arti-

culação entre alfabetização e EJA, favorecendo assim a continuidade dos estudos dos alunos recém-alfabetizados. Foi utilizado como parâmetro comum para as ações alfabetizadoras o Índice de Fragilidade em Educação de Jovens e Adultos.³⁰

Direcionar as ações do Brasil Alfabetizado para engajar no processo de alfabetização a população analfabeta e ampliar a oferta de vagas em Educação de Jovens e Adultos foram metas que marcaram as ações de 2006, embora os resultados apresentados, até o momento, ainda não sejam tão visíveis e animadores.

Por último, há de se destacar que, conforme a decisão de focar mais as políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos para segmentos sociais específicos, no campo da EJA, neste ano, foram atendidos 5.520 agricultores em curso de EJA e Qualificação Profissional e 39.875 presidiários em EJA, como também foram capacitados 2.229 educadores agentes penitenciários, para atender a noventa unidades prisionais.³¹

3.2 - A Política de Formação dos Educadores no Programa Brasil Alfabetizado

Como vimos anteriormente, as entidades conveniadas encaminham um projeto educacional, elaborado sob a forma de plano de trabalho, contemplando ações em Alfabetização de Jovens e Adultos ou Formação de Alfabetizadores, para ser analisado e aprovado pela SECAD, antes SEEA, como consta na Resolução FNDE/CD N° 14, de 25 de março de 2004. Como relata Garcia:

30 O Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos - (Ifeja) é composto pelo Índice de Analfabetismo da População com 15 anos ou mais (IBGE, 2000), Índice de Analfabetismo Funcional (menos de quatro séries do ensino fundamental) e, Índice da População de 15 anos ou mais (IBGE, 2000), Índice da População com 25 anos ou mais, com menos de 8 anos de estudo. Outra fonte: ver Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação\org. 2006, p.171.

31 Fonte: IPEA. 2007

A proposta de alfabetização de Adultos e de formação do professor alfabetizador, tal como a exigência do MEC, foi escrita e entregue pelo prefeito da cidade de São Carlos ao Ministro da Educação, na época Cristóvão Buarque, sendo aprovada (...) (GARCIA, 2006, p. 78).

De 2003 a 2006, ano em que ocorreu esta pesquisa, essa dinâmica continuou a mesma, as entidades encaminhando seus projetos para análise. O processo de formação dos educadores continuava sob a responsabilidade das instituições parceiras, ficando a cargo do Programa Brasil Alfabetizado estabelecer as diretrizes a serem seguidas por esses órgãos e instituições, desde as orientações metodológicas e avaliações até o uso da verba destinada à formação dos educadores.

Art. 4º - Para a ação de “Formação de Alfabetizadores”, serão repassados aos órgãos ou entidade conveniente ou parceira, um valor fixo de R\$ 40,00 (quarenta reais), acrescido de um valor de R\$ 10,00 (dez reais) por mês, por alfabetizador, no valor máximo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), relativo às formações inicial e contínua. O valor a que se refere o **“caput”** deste artigo poderá ser utilizado nas despesas decorrentes do processo de formação, tais como hospedagem, alimentação e transporte do alfabetizador e/ou do instrutor, remuneração do instrutor, material de consumo e institucional a ser utilizado na formação. (Resolução FNDE/CD Nº. 14, de 25 de março de 2004).(Grifo do Autor).

Assim, de acordo com a Resolução FNDE/CD Nº 14, de 25 de março de 2004, cada entidade conveniada tem as suas competências definidas no artigo 16, inciso III:

São competências dos órgãos e entidades convenientes ou parceiras:

.....

III - Capacitar os alfabetizadores para que estes, no decorrer do processo de alfabetização, possam identificar os alunos e familiares sem registro civil de nascimento, atuando como agentes de mobilização e prestando orientações para o acesso à documentação civil básica (Registro Civil, Identidade, CPF, Título de Eleitor);

IV - orientar os alfabetizadores para que informem e encaminhem os alfabetizados, em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e Adultos, conforme oferta disponível na localidade;

V - Prover as condições técnico-administrativas necessárias para que se proceda às avaliações do Processo ensino-aprendizagem;

VI – Fazer constar em todos os documentos produzidos para a implantação do convênio ou parceria e nos materiais de divulgação o nome do projeto do Ministério da Educação para a superação do analfabetismo: Programa Brasil Alfabetizado/FNDE/Ministério da Educação.

A mesma Resolução determina que a formação inicial dos alfabetizadores deva ter, no mínimo, 30 horas e a formação continuada de, no mínimo, 2 horas-aula semanais, sendo esses encontros presenciais e coletivos.

Quanto à formação do professor alfabetizador, a proposta de trabalho da UFSCar e da SMESC objetivou a organização de um curso de formação, iniciando em julho de 2003, sendo que as sextas-feiras de cada semana ficaram reservadas para a realização de cursos e oficinas pedagógicas em caráter presencial. (GARCIA, 2006, p. 79).

Para realizar a formação desses alfabetizadores as entidades parceiras geralmente contratam outras instituições para capacitar educadores de jovens e adultos, algumas credenciadas pelo Programa Brasil Alfabetizado.

As instituições recorrem a outras instâncias sociais, como é o caso do Município de São Carlos – SP, que era conveniado com o Programa Brasil Alfabetizado e, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, buscou parceria com o Departamento de Metodologia de Ensino, Educação e Letras, da Universidade Federal de São Carlos, para a formação inicial e continuada de seus professores alfabetizadores. (GARCIA, 2006, p. 78).

Formar educadores para tal modalidade de ensino torna-se quase impossível para a maioria das prefeituras conveniadas com o PBA, se não contar com o apoio e a participação efetiva de outras instituições, tais como ONGs e IES. As Instituições de Ensino Superior, por meio de parceria com as prefeituras que mantêm convênios com o PBA, podem contribuir de modo significativo para a formação dos alfabetizadores, principalmente, aquelas que têm em seu âmbito a preocupação e o rigor com a pesquisa, sobretudo, em relação à Educação de Jovens e Adultos.

O foco da formação está voltado para se conseguir realizar um trabalho de qualidade na alfabetização de jovens e adultos. Para

tanto, é necessário que os educadores estejam mais próximos da comunidade para que possam enxergar com maior proximidade a realidade social, questionar e discutir com a comunidade, buscando caminhos que possam proporcionar uma educação que atenda realmente às necessidades pessoais e sociais dos alfabetizando.

Um dos fatores que mais contribui para essa qualidade da educação é o educador ter consciência de que o educando possui conhecimentos, cujo reconhecimento e valorização são fundamentais para se estabelecer uma relação de diálogo e de construção e reconstrução de novos conhecimentos.

Para que isso aconteça, é importante a convivência do alfabetizador com o meio social, no qual vive o alfabetizando. Garcia (2006), em sua dissertação de mestrado, fez esse relato, mostrando como é possível concretizar essa convivência:

Fizemos várias visitas ao bairro o que nos permitiu conhecê-lo de maneira diferente do que até então julgávamos. Passamos por inúmeras ruas, batemos de porta em porta e conhecemos diversos moradores. (...) O que mais achávamos estranho era o estar das crianças nas ruas, algumas nos acompanhavam, conversavam conosco, iam se afastando cada vez mais de suas casas, sem a preocupação de avisar os pais, entravam e saíam das casas dos vizinhos, como se todos os moradores fossem grandes conhecidos e o compartilhar de crianças fosse comum. (...). Perguntávamos aos moradores qual horário era o melhor para os estudos e a maioria dizia que era à noite. (GARCIA, 2006, p. 86).

Da mesma forma, uma constante sintonia entre o alfabetizador e a instituição que oferece a capacitação inicial e permanente se faz necessária, a fim de propiciar aos alfabetizadores condições para bem desenvolver o seu trabalho junto aos alfabetizados.

Isso porque, além de serem atribuídas a esses alfabetizadores tarefas que são de extrema importância para se atingir uma educação de qualidade, lhes são incumbidas outras atividades que estão além das tarefas específicas da educação escolar, tais como:

Visitar as comunidades onde residem os educandos, indo ao encontro dos alfabetizados em suas casas;

Saber os horários em que eles podem participar do curso de alfabetização;

Encaminhá-los para a continuidade de sua escolarização;

Identificar familiares que não possuem documentação e fazer o encaminhamento;

Realizar exames de refração, com a finalidade de identificar se o alfabetizando tem problemas visuais e fazer o encaminhamento destes.

Além dessas, muitas outras tarefas são demandadas como condição para se conhecer a realidade do aluno e alfabetizá-lo, a partir das condições em que estes vivem.

Para os educadores executarem todas essas atividades que não estão previstas nem na sua carga horária de trabalho, nem no tempo previsto para a sua capacitação inicial e continuada, é urgente repensar a jornada de trabalho desse educador para que possa, de fato, desenvolver essas ações.

Também o número mínimo de horas dedicadas para a capacitação dos alfabetizadores, talvez, em muitos casos, não seja suficiente nem para o refletir sobre sua prática pedagógica.

As horas destinadas às diversas atividades do educador poderiam ser mais bem aproveitadas, se para algumas ações pudesse contar com a visita de um especialista, como, por exemplo, na área da saúde, para averiguar as necessidades dos educandos nessa área. Também a ajuda de outro educador poderia auxiliá-lo nas visitas às comunidades e residências dos alfabetizandos, para efetuar matrículas e averiguar questões socioeducacionais de familiares e comunidade, em geral, e até encaminhá-los para a continuidade dos estudos.

Outra questão a ser repensada é a remuneração desses alfabetizadores, conforme se verifica nos termos da própria Resolução relativa ao Programa Brasil Alfabetizado:

Título VI - Da Ação de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Art. 7º - Para a ação 'Alfabetização de Jovens e Adultos' será repassado ao OEx, (lê-se: órgão executor do programa) a título de bolsa aos alfabetizadores, para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, o valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por mês, acrescido do valor variável de R\$ 7,00 (sete reais) por mês por alfabetizando em sala, limitando ao máximo de 25 alfabetizandos por sala, perfazendo um total máximo de R\$ 2.360,00 (dois mil trezentos e sessenta reais) por turma. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de junho de 2005).

Desta maneira, o Programa Brasil Alfabetizado tem atuado como um mero repassador de recursos financeiros e materiais. De acordo com Resoluções do FNDE³² são definidos critérios e procedimentos para as transferências dos recursos financeiros aos seus parceiros e orientações para elaboração do plano pedagógico, a ser encaminhado à SECAD, para as devidas autorizações de funcionamento. Portanto, o Programa Brasil Alfabetizado não atua diretamente na execução da alfabetização de jovens e adultos.

Ante os resultados da baixa redução da taxa de analfabetismo em 2005 e as dificuldades de atingir os analfabetos absolutos, a SECAD tomou a decisão de rever o desenho do Programa Brasil Alfabetizado em nível nacional. Pelo Decreto Nº 6063, de 24 de abril de 2007, determinava que, a partir do ano de 2007, as ações de alfabetização fossem realizadas, preferencialmente, por professores da Rede Pública de Ensino.

Em relação à contratação dos educadores, também de acordo com as resoluções, utilizou-se da estratégia de contratos, sem vínculo empregatício, por meio de bolsa de ajuda de custo, como estabelece o “*Termo de Compromisso para o Exercício do Serviço Voluntário de Alfabetizador*”, (item e), que é assinado pelo educador de Jovens e Adultos do Programa Brasil Alfabetizado:

e) a prestação do serviço voluntário de alfabetização será realizada sem nenhum tipo de remuneração, inclusive não se considerando, para este efeito, a bolsa que lhe será concedida a título de atualização e custeio, nos termos do § 7º do Artº 5º do Decreto nº 6093, 24/04/2007, que determina que as bolsas para custeio das despesas

32 RESOLUÇÕES/FNDE/CD Nº 14, de 05/03/2004; Nº 23, de 08/06/2005; Nº 22, 20/04/2006; Nº 31 de 10/08/2006; Nº 012 de 24/04/2007 e Nº 013 de 24/04/2007,

com as atividades de alfabetização não poderão ser recebidas cumulativamente e não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração ou proventos do professor, para qualquer efeito, não podendo ser utilizadas como base de cálculo para quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, de caráter pessoal ou coletivo, existentes ou que vierem a ser instituídos, inclusive para fins do cálculo dos proventos de aposentadoria e pensões, configurando-se como ganho eventual para os fins do disposto na legislação previdenciária. (Decreto Nº 6063, de 24 de abril de 2007).

Apesar de serem oficialmente considerados profissionais da Educação do Ensino Regular, para atuarem na Alfabetização de Jovens e Adultos, os professores do Ensino Público serão contratados como alfabetizadores voluntários, não incorporando à sua carga horária de trabalho na escola pública o tempo dedicado à alfabetização. Essa situação pode ser constatada nos termos do Decreto Nº 6063, Capítulo III - Dos Alfabetizadores:

Art. 5º As atividades de alfabetização de turmas apoiadas pela União serão realizadas, preferencialmente, por professores das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

1º Entende-se por alfabetizadores, para os fins deste Decreto, os professores que realizam as tarefas de alfabetização em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização os agentes que supervisionam o andamento do processo de aprendizagem.

§ 3º A atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário e será regida pelo art. 11 da Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004, mediante a celebração de termo de compromisso.

No artigo 11 desse Decreto, há orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos professores/alfabetizadores. Ressalte-se que o serviço voluntário e não remunerado a ser realizado por pessoas físicas às entidades públicas de qualquer natureza foi instituído pela Lei 9.608 de 18/02/1998, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. A prestação de serviços voluntários foi utilizada também pelo Programa Alfabetização Solidária.

Assim, pode-se constatar que o Poder Público, em relação às políticas educacionais, ao legislar, sempre tem muita cautela e cuidado para não comprometer recursos financeiros, enquanto almeja alcançar bons resultados na aplicabilidade de seus projetos.

Embora esses resultados nem sempre sejam os esperados, os governos continuam insistindo em manter velhos paradigmas de ações administrativas que, há muito tempo, são questionados. Assim, no Programa Brasil Alfabetizado, tenta tirar de cena da Alfabetização de Jovens e Adultos os educadores populares e, ao mesmo tempo, nega ao profissional docente da Escola Pública o direito de ser contratado como professor e o considera como alfabetizador voluntário.

Pesquisas e debates sobre a Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, sobre a formação desse alfabetizador, vêm indicando a necessidade de que os alfabetizadores tenham acesso a um processo de formação que lhes possibilite exercer sua profissão de educador regularmente, como é exigido para os demais profissionais da educação.

No entanto, esta nova reorganização promovida pelo Programa Brasil Alfabetizado parece um tanto paradoxal em *preferencialmente* recorrer aos professores da Rede Pública de Ensino para alfabetizar os jovens e adultos inscritos no PBA, negando-lhes, além de sua titulação docente, o direito de receber remuneração, de acordo com a legislação trabalhista.

Aos educadores populares que alfabetizam no Programa Brasil Alfabetizado, ao invés de proporcionar-lhes melhores condições para continuarem alfabetizando, ao contrário, desconsideram quase um século de histórias e lutas por uma melhor qualificação e uma condição de profissional. É preciso se reconhecer que, além de outras iniciativas políticas e sociais, estes educadores leigos ou populares foram os grandes responsáveis pela elevação dos índices de alfabetização para milhões de pessoas no país, desde o início do século.

Grandes mudanças são necessárias e algumas já estão sendo tomadas no percurso do Programa Brasil Alfabetizado; porém, em relação aos alfabetizadores do PBA, o perfil apresentado no Plano de Avaliação não difere muito dos demais educadores populares apresentados no capítulo II desta pesquisa. Pelos dados da avaliação do PBA, entre 2004 a julho de 2005, constata-se que 67% dos alfabetizadores desse programa possuem apenas o ensino básico completo e apenas 9,4% têm curso superior completo.³³

Essa situação mostra que, em especial para esses educadores, torna-se necessária a oferta de um Curso de Licenciatura em Pedagogia como forma de qualificá-los para o exercício da docência, que poderia ser realizado por meio de parcerias articuladas entre o subsidiador do Programa, nesse caso o FNDE/MEC, e as Instituições de Ensino Superior. Ao invés de o Programa oferecer

33 PBA: alguns resultados - Azevedo coord.IPEA. Brasília, 12/09/2007.

ao alfabetizador uma bolsa de ajuda de custo ou capacitação inicial, lhes ofereceria uma bolsa educação.

Desta maneira, estaria se proporcionando aos alfabetizadores condições de melhor qualificação e profissionalização no exercício do magistério e possibilidades de ingressarem como profissionais em outras modalidades do ensino.

Por outro lado, de acordo com a política pública de programas sociais desse governo, estaria também proporcionando maior geração de emprego e distribuição de renda para a classe dos educadores populares.

No entanto, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sob o Parecer CNE/CP Nº. 05/2005, aprovado em 13/12/2005, essa modalidade de formação se destina a outros educadores:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Embora não seja explicitada a Educação de Jovens e Adultos, talvez por estar subentendida que essa modalidade de ensino esteja incluída na Educação Básica, o Parágrafo único inciso III indica que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando:

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Baseando-se nessas aberturas da legislação, como também na demanda por uma formação para a docência na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, algumas Instituições de Ensino Superior, inseriu na matriz curricular a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, além do estágio curricular, que, por força do Parecer CNE/CP Nº. 05/25, pode acontecer nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que essa é uma grande possibilidade que pode ampliar mais a articulação entre Poder Público subsidiador das políticas públicas de EJA e as Instituições de Ensino Superior, no sentido de proporcionar aos alfabetizadores condições para uma docência mais qualificada para a Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos.

3.3 - O município de Guarulhos e o MOVA

O cenário da nossa pesquisa, além do Programa Brasil Alfabetizado, abrange o Movimento de Alfabetização de Adultos que se desenvolve no município de Guarulhos.

3.3.1 - O Município de Guarulhos

Com uma população de 1.072.717 de habitantes, (IBGE, 2000), Guarulhos é o segundo município no Estado de São Paulo em população e em arrecadação, o maior depois da capital, possuindo uma área total de 341 Km².

O desenvolvimento econômico da cidade atraiu grande número de migrantes, pessoas vindas de regiões como Minas, Bahia, Mato Grosso e outras das regiões do Nordeste e Centro-Oeste, que ajudaram no crescimento e desenvolvimento de Guarulhos.

O município tem sua economia baseada na indústria, na avicultura e na horticultura, sendo um dos grandes abastecedores hortigranjeiros da cidade de São Paulo. A cidade teve, nos últimos anos, considerável crescimento no setor de comércio e serviços, principalmente na área de logística, rede hoteleira e no setor de turismo e negócio. Isso se deve à implantação de grandes centros de distribuição de empresas nacionais e internacionais, no eixo da Rodovia Presidente Dutra e também à facilidade de escoamento, pelo Aeroporto Internacional de São Paulo – Guarulhos.

Quanto à gestão do município, o governo municipal de Guarulhos adotou o Sistema de Orçamento Participativo, desde 2001, tendo como objetivos a participação popular, a formação e a construção da cidadania, dividindo com a população as sugestões e prioridades na aplicação dos recursos públicos pertinentes ao município, conforme depoimento de representante do Departamento Orçamentário da Prefeitura de Guarulhos: a participação da população é de grande importância para o planejamento e definição das prioridades, ajudando a prefeitura a utilizar melhor o dinheiro arrecadado.³⁴

O Orçamento Participativo consiste num processo, em que a população decide de forma direta onde e como deve ser gasto o dinheiro público, de acordo com os problemas levantados e definidos pelos cidadãos. Esse sistema de governar iniciou-se no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, no ano de 1989, e, conforme as

34 Prefeitura do Município de Guarulhos. Orçamento Participativo: 2007-2008 – Regimento Interno.

experiências foram se aperfeiçoando, outros municípios brasileiros foram adotando esse sistema de gestão, que já chegou a 180 municípios brasileiros como Itabuna, Vitória da Conquista e Juazeiro na Bahia, e em importantes capitais, como Recife, Salvador e Belo Horizonte e outras.

O Sistema de Orçamento Participativo acontece com ciclos de reuniões comunitárias, que geralmente têm início, no segundo trimestre do ano, com o objetivo de discutir as prioridades locais, apresentar um relatório da execução orçamentária do ano anterior e propor um plano de investimento para o ano seguinte.

Esse sistema de governo tem como característica a participação da sociedade civil por meio de representantes eleitos pelo povo, em plenárias temáticas. Esses participantes analisam o orçamento do município ou do estado e votam nas prioridades de aplicação dos recursos.

Nas plenárias regulares, se elegem os delegados que apresentarão a população. Participam também representantes de fóruns regionais e membros do governo municipal, formando assim O Conselho Municipal do Orçamento Participativo que discute as obras ou projetos prioritários a serem incluídos no orçamento do município do ano seguinte.

Em Guarulhos há, em especial, um diferencial que é a forma de mobilização da população, contando com a participação dos educadores populares. Em encontros comunitários e durante suas aulas, conscientizam a população sobre a proposta de Orçamento Participativo e estimulam a participação dessas pessoas nas plenárias para a votação.

Nessas plenárias, dentre dez temas propostos, um deve ser escolhido pelos participantes como prioridade para ser implantada em sua região e também devem ser escolhidos um conselheiro e um delegado do Fórum Regional. Para cada 15 representantes

do bairro que estiverem presentes na plenária, é eleito um delegado que tem como função, juntamente com os outros delegados eleitos, rever as projeções municipais de receita e despesas, visitar os locais para os quais se requisitaram obras e serviços e avaliar as necessidades dos projetos.

Como determina o Regimento Interno, 2007/2008, Título I, Art. 1º: *O Conselho Municipal do Orçamento Participativo é o instrumento de controle e planejamento das ações da Prefeitura, tendo por finalidade propor, fiscalizar e decidir o Orçamento da Cidade.*

De acordo com um Projeto de Lei, que foi encaminhado pelo Executivo à Câmara Municipal, em 2007, o Orçamento de Guarulhos foi de aproximadamente um bilhão e meio de reais. Quanto às prioridades de investimentos, a área da educação manteve-se em primeiro lugar com cerca de 53,9 milhões de reais; em seguida, o sistema de saneamento básico, com 45,6 milhões de reais e para a área da saúde foram disponibilizados 14 milhões de reais.

Na área da educação, Guarulhos, nos últimos anos, tem passado por significativas mudanças, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Em 2001, o município contava com aproximadamente 300 mil pessoas acima de 15 anos que não tinham, ainda, concluído o Ensino Fundamental, e destes, cerca de 150 mil eram servidores públicos de Guarulhos.³⁵

Segundo Nogueira (2004), em sua dissertação de mestrado - *A Política de Formação Docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*, os gestores dessa administração municipal compreenderam que a educação era o caminho para o exercício pleno da cidadania e priorizou: a democratização do acesso a todos os níveis de ensino com qualidade e sua permanência e a valorização dos profissionais da educação do município.

35 Fontes: Nogueira (2004) e a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

Assim, foi ampliado o atendimento à escolarização básica dos jovens e adultos guarulhenses, com ênfase na educação profissional e a formação cidadã, tendo como proposta uma educação integral que consolide no contexto das políticas públicas de gestão democrática, inclusão e desenvolvimento econômico e social, implementadas pelo poder público do Município de Guarulhos, na gestão 2001-2004. (CADERNO DO EDUCADOR, 2003: p. 12).

A política pública de Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos, segundo seus gestores, tem como objetivo:

(...) atender, cada vez mais, um número maior de cidadãos vítimas de uma política de exclusão, potencializando uma política de Educação de Jovens e Adultos permanente, a partir do significado e da motivação que o conhecimento proporciona aos adultos, ao estarem interligadas ao seu cotidiano, ao trabalho, à organização social e política. Assegurando a todos os cidadãos de Guarulhos, o direito constitucional. (idem).

A seguir, analisaremos como essa política pública vem se desenvolvendo no município por meio do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

3.3.2 - O Movimento de Alfabetização de Adultos – MOVA e o MOVA/Guarulhos

O MOVA, Movimento de Alfabetização de Adultos, foi criado em 1989, na cidade de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, por iniciativa do Prof. Paulo Freire, Secretário da Educação, resgatando, assim, os princípios do movimento de educação popular iniciado na década de 60, como afirma Freire:

Sim, nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. (...) fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, (...) repassamos as verbas para elas capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo cada educador é um método. Não tem que estar bitolado. (FREIRE, 1996 *apud* KUNRATH, 2006, p.11).

O MOVA, desde sua concepção, teve como filosofia o envolvimento de grupos sociais organizados, para defender e/ou mobilizar ações de educação popular e, portanto, uma postura de *Movimento*, de luta em defesa da educação de jovens e adultos.

Uma concepção de educação que possibilitasse a estes sujeitos analfabetos a superação de sua condição de oprimido para o desvelamento de sua realidade, ou seja, a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, como sempre defendeu Freire.

E neste propósito Freire, que foi um dos idealizadores do MOVA, defende que:

O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade. É assim que a prática edu-

cativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas. (FREIRE, 2001, p. 79).

O MOVA foi de grande relevância para São Paulo e teve, depois, sua proposta política expandida para outras regiões do país.

Em Guarulhos, o MOVA foi lançado em março de 2002, na atual gestão do Partido dos Trabalhadores, sob a administração do Prefeito Elói Pietá, pelo Decreto, Nº 21544, publicado no Diário Oficial de Guarulhos, em 14 de março de 2002:

Artigo 1.º - Fica instituído programa denominado de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos – MOVA-GUARULHOS, junta à Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 2.º - A Secretaria Municipal de Educação fica autorizada a celebrar convênios com instituições de direito privado, sem finalidade lucrativa, com sede ou representação neste Município, para alfabetização de adultos, em regime de gratuidade, em conformidade com diretrizes sociais, pedagógicas e de trabalho elaboradas pela Secretaria.³⁶

As responsabilidades de organização do espaço físico para as salas de aula, a seleção dos alfabetizadores e a mobilização dos alunos para as matrículas ficaram sob a responsabilidade das associações de bairros e instituições que firmaram o convênio com a Prefeitura.

Por sua vez, os materiais didáticos e a bolsa de ajuda de custo para os alfabetizadores, sob a responsabilidade da Prefeitura. O projeto político pedagógico e a formação inicial e perma-

36 Fonte: (site: www.guarulhos.sp.gov.br).

nente dos alfabetizadores ficaram a cargo do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas do MOVA, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação - SME.

Foi iniciativa do próprio governo municipal e da Secretaria da Educação do Município buscar e firmar parcerias com as entidades e associações de bairros, tendo como princípio que o MOVA/GUARULHOS é

(...) uma parceria entre o poder público e a sociedade civil organizada, por meio de entidades sem fins lucrativos, cuja finalidade é o atendimento de jovens e adultos que procuram por oportunidades de alfabetização.³⁷

Conforme anexo I da Portaria nº 22/ 2.005 – SE, de 19 de dezembro de 2005, os objetivos do MOVA/Guarulhos são:

Proporcionar a jovens e adultos analfabetos o acesso à escolarização, capaz de permitir o domínio da leitura e da escrita, assim como outros conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento global do educando, de forma a viabilizar o prosseguimento da consciência Crítica; combater o preconceito em relação ao analfabeto e à sua capacidade de pensar e apreender, resignificando o conceito de alfabetização e de direitos sociais.

O Projeto Político Pedagógico do MOVA Guarulhos não difere muito da proposta metodológica e dos princípios de gestão adotados em São Paulo. De acordo com o Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas do MOVA, cada parceri-

37 Informativo sobre o MOVA/Guarulhos, 2007.

ro deve ter claro seu papel e compromissos com o Movimento, a começar pela Prefeitura, cujas atribuições são as seguintes:

- Firmar convênio de parceria com as entidades, tendo *a priori* um ano de duração, com possibilidades de renovação;
- Oferecer ajuda de custo para cada sala conveniada, no valor de R\$ 395,00, sendo que as salas devem ter no mínimo 15 alfabetizandos. Este valor, segundo informativos do MOVA, é obrigatoriamente distribuído da seguinte maneira: o alfabetizador recebe R\$ 295,00; o agente popular recebe R\$ 50,00 para cuidar da administração e inter-relação do MOVA com a comunidade de duas a seis salas; e R\$ 50,00 para aquisição de materiais de consumo para a sala de aula;
- Oferecer Formação Pedagógica Inicial e Permanente para os educadores populares envolvidos;
- Zelar pela correta utilização da verba oferecida, pela frequência às Formações Pedagógicas e pela realização da proposta de trabalho, construída nas Formações, em sala de aula.³⁸

As atribuições das entidades parceiras, assim, foram estabelecidas:

- Indicar os alfabetizadores e os agentes populares que serão voluntários; nesta proposta, apenas recebendo a ajuda de custo;
- Fazer o correto repasse da verba recebida da Prefeitura, conforme utilização já definida;

38 Idem

- Apresentar a prestação de contas, a cada quatro meses, tempo em que é feito o repasse desta verba pela Prefeitura para as devidas entidades;
- Atender às convocações e participar de Fóruns realizados pelo MOVA.

Em 2005 o Programa Brasil Alfabetizado firmou convênio com a Prefeitura de Guarulhos, que já mantinha convênio com instituições privadas e associações de bairros para manter salas de alfabetização de jovens e adultos (MOVA).

Houve uma integração desses dois programas político-educacionais - Brasil Alfabetizado e MOVA - num sistema de composição de verbas federais e municipais, ampliando o atendimento nos Núcleos do MOVA e, assim, oportunizando o acesso à escolarização para um número maior de jovens e adultos guarulhenses, como também aos educadores populares que fazem parte do MOVA. Com a integração desses dois programas, também se articularam os projetos político-pedagógicos e as orientações metodológicas, principalmente as referentes à formação dos alfabetizadores.

3.3.3 - A Política de Formação dos Educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado

O MOVA/Brasil Alfabetizado conta com uma equipe de seis coordenadores e uma Assessoria Pedagógica, que são responsáveis pelos planejamentos e execuções das Formações Iniciais e Permanentes dos Educadores, encontros de agentes populares, realização de fóruns, encontros regionais, nacionais e preparação de materiais didáticos para as formações.

A formação dos educadores tem como base de referência o Plano Pedagógico do MOVA/Brasil Alfabetizado, cujos princípios estão voltados para construção de uma proposta de alfabetização fundamentada na concepção Freireana, assim explicitada no seu referencial teórico:

A Educação Freireana se assume como projeto e processo; é um processo de formação e capacitação que se dá dentro da perspectiva de classe, tendo em vista seu projeto histórico: a construção de uma nova sociedade de acordo com as necessidades do povo e não as de uma minoria privilegiada. Para tanto propõe: contribuir na formação da consciência histórica dos homens e mulheres, na compreensão de si como sujeitos históricos, agentes da transformação social; ser instrumento que favoreça as classes populares, a partir de sua prática social coletiva, do fortalecimento de sua consciência de classe, intervindo desde já, de modo ativo, criativo e organizado na organização estrutural da sociedade (...). (Plano Pedagógico MOVA/Brasil Alfabetizado).

Conforme informações da equipe de formadores, a formação inicial corresponde a um curso de capacitação com 32 horas de duração. A continuidade desse trabalho pedagógico ocorre na formação permanente que consiste em encontros quinzenais, cuja duração é de 3 horas.

Esses encontros de formação permanente são acompanhados por um coordenador pedagógico, integrante da equipe de formadores, e respon-

sável pela turma de alfabetizadores. Esse coordenador tem como função trabalhar o material didático planejado para esse grupo de educadores populares e provocar a interação entre os educadores por meio de dinâmicas dialógicas, na troca de experiências e práticas pedagógicas, como também nas resoluções de problemas pertinentes às questões educativas. (Professor Hélio, líder da equipe de formação).

O MOVA, mesmo implementando a sua proposta pedagógica, ao fechar a parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conseguiu ampliar o campo do conhecimento a ser trabalhado, pois se verificou que não havia divergências entre as temáticas metodológicas das duas propostas. (Francisca, coordenadora formadora).

O MOVA/Brasil Alfabetizado adota como opção metodológica para a formação de seus educadores o pressuposto de que estes alfabetizadores se assumam como sujeitos da ação pedagógica, estimulados a agir e refletir sobre suas práticas. Também que decidam coletivamente as questões de ensino-aprendizagem, a partir da realidade da sala de aula, em que lecionam. Por último, que busquem construir um trabalho pedagógico, a partir da realidade desse espaço escolar, tendo como referência a articulação entre teoria e prática, num processo constante de ação-reflexão-ação.

A concepção do projeto se fundamenta nos princípios educativos da busca da integridade dos processos formativos, considerando a vida humana e social como uma totalidade e em movimentos: econômico, social, político, afetivo, com uma abordagem interdisciplinar. Por isso, buscam articular o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, tendo como referên-

cia o desenvolvimento de temas geradores como articuladores do processo pedagógico.

A metodologia fundamentada na concepção freireana de educação assume princípios que, em sua essência, valorizam o respeito pela realidade social, cultural e cognitiva do educando, permeado pelo diálogo e a problematização.

Desta maneira, a metodologia do MOVA/Brasil Alfabetizado procura trabalhar com seus alfabetizados propostas que permitam as múltiplas formas de linguagens: música, teatro, fotografia, pintura, desenho, materiais escritos, como documentos pessoais, jornais, revistas, cartões, livros didáticos, científicos e literários, logotipos, anúncios de propaganda, receitas, os vários tipos de letras e os diversos tipos de escrita, durante as aulas, como situações sociais reais da leitura de mundo que, necessariamente, precede a leitura da palavra.

É importante perceber que, nesta parceria entre a Prefeitura Municipal de Guarulhos e o Programa Brasil Alfabetizado, o MOVA tem um papel importante, ao se destacar como agente executor da ação educativa.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA traz, desde as suas origens, uma proposta de educação libertadora progressista, que sempre esteve permeada de ideais democráticos, que possibilitassem aos educandos fazerem parte do processo de cidadania a eles sempre negada, devido à sua condição alfabética.

No MOVA, uma forte identidade marca todos os que nele atuam, a começar pelos educadores, que provêm dos movimentos sociais. São educadores não pelo fato de possuírem diploma que lhe confira a posição de professor, mas por convicção, pela luta, pela militância política, pelo desejo de mudança. No entanto, es-

ses educadores, seja pelos MOVAs disseminados em tantos outros municípios, seja no Programa Brasil Alfabetizado, ainda sofrem o estigma de educador leigo, em cujos contratos de trabalho ainda figura a condição de voluntários.

Aos educadores voluntários, também chamados de monitores, que atuam no MOVA e no Brasil Alfabetizado, além da função de alfabetizar a turma que lhe foi confiada pela entidade, compete também:

- Convidar os alunos para se matricularem em sua sala da aula e zelar pela permanência desses alfabetizando na mesma, até seu ingresso em uma escola, onde possam dar continuidade aos estudos;
- Cuidar da manutenção das salas de aula, mantendo-as em funcionamento com carga horária mínima de 10h por semana;
- Participar dos encontros de Formação Inicial e Permanente, com frequência superior a 75%, em cada semestre;
- Entregar regularmente os documentos requeridos para manutenção da parceria com as entidades conveniadas.

É importante lembrar que, nessas circunstâncias, esses educadores são também alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado e, além das atribuições recebidas de suas entidades conveniadas com o MOVA/Guarulhos, são responsáveis pelas atribuições do PBA, que não diferem muito das anteriormente citadas, sendo acrescidas:

Identificar familiares que não possuem documentação e fazer o encaminhamento;
Realizar exames de refração, com a finalidade de identificar se o alfabetizando tem problemas visuais e fazer o encaminhamento destes.

De acordo com a Resolução, N.º. 21544, artigo 3º:

(...) o MOVA-Guarulhos desenvolverá ações de alfabetização com pessoal voluntário, através das entidades conveniadas à Secretaria Municipal de Educação, sem qualquer vínculo empregatício com a Municipalidade.

Parágrafo único – Os monitores de classe e de curso, em regime de voluntariado vinculado às instituições convenientes, receberão ajuda de custo mensal para atender às despesas com locomoção, alimentação e aquisição de material pedagógico-educacional necessário à sua formação.

Conforme as orientações e regulamento do MOVA, o alfabetizador voluntário não pode fazer parte da diretoria da entidade em que ele ministra aulas, como também não pode ser funcionário público da Prefeitura de Guarulhos.

O MOVA teve, desde seu projeto inicial, a estrutura de funcionamento com base nos movimentos populares e, dessa forma, absorveu em seu contexto às próprias pessoas das comunidades, às quais era confiada a função de alfabetização de adultos. Assumiam a alfabetização em caráter de voluntariado e/ou com apenas bolsa de ajuda de custo para as despesas de condução e outras pequenas despesas. Eram os denominados “educadores populares”.

Esse modelo, cujo educador é um voluntário que recebe *uma bolsa*, em caráter de ajuda de custo, ainda permanece em vigor em grandes e respeitados Programas de Alfabetização, como agora o Brasil Alfabetizado. Embora esteja o trabalho voluntário amparado pela Lei 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, esse trabalho pode ser considerado uma negação dos direitos trabalhistas desses trabalhadores informais da educação, cuja denominação de monitor, alfabetizador ou educador popular encobre a frágil situação profissional do educador de jovens e adultos.

Constata-se que, em documentos oficiais, o termo *educador* implica pagamento desse profissional. Os voluntários, qualquer que seja a denominação que lhe atribuem, não podem ser incluídos na folha de pagamento da categoria de profissionais da educação, para não terem o direito de se beneficiarem dos encargos previstos nas leis trabalhistas da categoria de professores. Esses trabalhadores voluntários e informais da educação assinam um termo de compromisso, em que eles abdicam dos seus direitos como trabalhadores profissionais da educação.

Parece que para o poder público regularizar a situação trabalhista do educador de jovens e adultos não é compatível com seus orçamentos financeiros. O que ocorre é que, na maioria das vezes, os Programas de Alfabetização repassam certa quantia para as entidades ou instituições parceiras em alfabetização de adultos, ficando a cargo destas instituições o repasse de determinada quantia, em forma de bolsa de ajuda de custo, para o alfabetizador que atua como voluntário.

KUNRAH (2006) confirma que, no MOVA, esta nomenclatura *monitor* é apenas utilizada em documentos, sendo que no dia-a-dia se utiliza a denominação de educador.

No Programa Brasil Alfabetizado, esse procedimento em relação à permanência do educador, sem criar vínculo emprega-

tício, acontece de maneira semelhante aos demais Programas. O que difere é que o Programa Brasil Alfabetizado tem atuado na educação de jovens e adultos, indiretamente, por intermédio de outras instituições alfabetizadoras, como é o caso em Guarulhos, em que a prefeitura firmou o convênio com o Brasil Alfabetizado e quem executa é o MOVA.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Antes de tratar da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, consideramos de grande importância observarmos algumas dimensões do perfil dos educadores de jovens e adultos que atuam no Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional. Especificamente, focaremos gênero, escolaridade e ocupação profissional que exercem esses educadores, por se tratarem de informações de interesse mais imediato para a nossa pesquisa. Por último, desenvolveremos a análise dos dados coletados diretamente no campo, junto aos educadores do MOVA - Guarulhos/Brasil Alfabetizado.

4.1 - Traços do Perfil dos Educadores do Programa Brasil Alfabetizado em nível nacional

Em consulta ao *site* do MEC³⁹ sobre o perfil dos educadores/alfabetizadores cadastrados no Programa Brasil Alfabetizado, verificamos que eles totalizavam 82.855 educadores, sendo 84,59% mulheres e 15,41% homens.

Quanto ao nível de escolaridade, verificou-se que:

- 4,7% dos alfabetizadores cursaram o Ensino Fundamental incompleto;
- 3,8% cursaram o Ensino Fundamental completo;
- 10,4% cursaram o Ensino Básico incompleto;
- 67,0% cursaram o Ensino Básico completo;
- 4,7% cursaram o Ensino Superior incompleto;
- 9,4% cursaram o Ensino Superior completo.

39 <http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/alfabetizadores>.

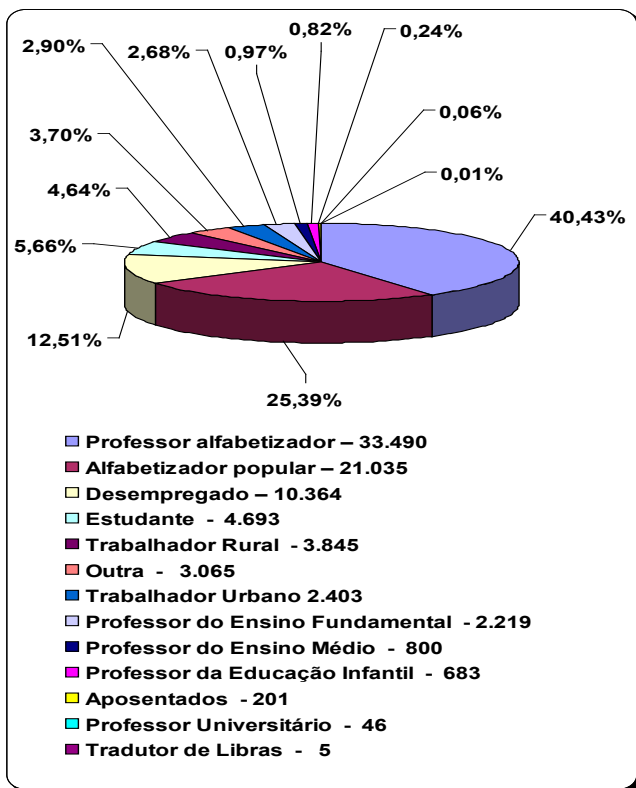
Podemos constatar que uma parcela significativa dos educadores ainda permanece sem a formação necessária. Isto pode ser uma das razões para não se alcançar os objetivos do Brasil Alfabetizado, em termos de uma redução substancial das taxas de analfabetismo, pois se considera o nível de escolaridade dos educadores uma das condições fundamentais para o seu desempenho pedagógico na sala de aula.

Um traço do perfil dos educadores nos coloca uma questão que sempre esteve presente nas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos: o tipo de ocupação exercida por esses profissionais, seja esta na educação ou, muitas vezes, em outras áreas de trabalho ou nas mais diversas situações de vida.

As ocupações dos educadores, de acordo com o preenchimento cadastral desses profissionais para ocuparem a função de alfabetizadores no Programa Brasil Alfabetizado, estão assim distribuídas:

Professor alfabetizador	– 33.490 - 40,43%;
Alfabetizador popular	– 21.035 - 25,39%;
Desempregado	– 10.364 - 12,51%;
Estudante	- 4.693 - 5,66%;
Trabalhador Rural	- 3.845 - 4,64%;
Outra	- 3.065 - 3,70%;
Trabalhador Urbano	- 2.403 - 2,90%;
Professor do Ensino Fundamental	- 2.219 - 2,68%;
Professor do Ensino Médio	- 800 - 0,97%;
Professor da Educação Infantil	- 683 - 0,82%;
Aposentados	- 201 - 0,24%;
Professor Universitário	- 46 - 0,06%;
Tradutor de Libras	- 5 - 0,01%.

Gráfico 7 – Ocupação dos Educadores do Programa Brasil Alfabetizado em nível nacional



Constatamos que 40,43% desses educadores podem ser considerados profissionais capacitados a exercer a função docente de alfabetizar jovens e adultos, por terem se submetido aos cursos de formação inicial que, na maioria das vezes, têm carga horária mínima de 30 horas-aula, além de participar das formações permanentes.

Os profissionais que se identificaram como professores habilitados em modalidades do Ensino Fundamental, Médio e Superior somam apenas 4,54%. Também é possível que parte dos que se identificaram como professores/alfabetizadores (40,43%) estejam atuando em outras modalidades de ensino, como aponta DI PIERRO.

Em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para os educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (DI PIERRO & GRACIANO, 2003, p. 23).

Faz-se necessário enfatizar que a ausência de políticas públicas para a formação dos alfabetizadores de jovens e adultos contribuiu para a informalidade da função docente dessa modalidade da educação. DI PIERRO constata que “não há carreira específica para os educadores de EJA”.

A formação para eles não vem acontecendo com habilitações específicas, o que é comum a todos os profissionais de outras áreas do ensino. São considerados como bem qualificados ou não para exercer a função docente pelo nível de escolaridade. E neste caso, considerando as desigualdades sociais e regionais em nosso país, pode-se concluir o que isso significa em termos também de desigualdades de qualificação definida pelo nível de escolaridade.

Mesmo com tamanhas disparidades, os educadores de jovens e adultos, independentemente do nível de escolaridade que venham a possuir, vêm se formando nas suas práticas e vivências, delineando, assim, o seu perfil de educador/alfabetizador:

(...) necessário se faz observar que esses sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, e com essa clientela, vão delineando o seu perfil durante o tempo de trabalho, no engajamento no programa, no trabalho do grupo, na escola, na relação com os alunos, com a comunidade e com as questões sociais que permeiam o seu dia-a-dia. (...) pois é o tempo que dá a oportunidade a eles de se conhecerem. Não importa o ponto de partida nem de chegada, nessas relações com os demais professores, com o programa, com os alunos e com a comunidade, eles vão se constituindo sujeitos professores. (HARACEMIV, 2002, p.75).

Por esse motivo, supõe-se que a proposta da formação continuada, ou seja, a formação em serviço, tão difundida no meio educacional da modalidade de EJA, vem, de certo modo, auxiliando esses educadores no exercício da docência.

Para essa questão da formação dos educadores, como já foi abordada no capítulo III, recorreremos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sob o Parecer CNE/CP Nº. 05/2005, em que se sugere uma articulação maior entre o Poder Público subsidiador das Políticas Públicas de EJA e as Instituições de Ensino Superior, no sentido de proporcionar aos alfabetizadores a docência para a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e não apenas uma capacitação inicial e continuada, como costuma ser realizada.

4.2 - Os Educadores do Mova/Brasil Alfabetizado - Guarulhos

Finalmente, focaremos os educadores de Jovens e Adultos do MOVA/Brasil Alfabetizado do município de Guarulhos, sujeitos dessa pesquisa.

São alfabetizadores que, atuando no espaço da educação que lhes foi concedido, buscam realizar o papel do professor, *do mestre*, de homens e mulheres, que, por vários motivos, não foram alunos dos *verdadeiros professores diplomados*, em escolas com carteiras, lousas digitais ou quadros verdes nas paredes da sala de aula pintadas de branco.

São professores daqueles que nunca ouviram soar o sinal, anunciando a hora do recreio, que nunca correram para quadra em busca de uma bola ou para participar das deliciosas brincadeiras do pátio da escola.

São professores daqueles que não tiveram o prazer de usar um uniforme escolar, de carregar uma mochila de livros, na infância; de viajar entre páginas e sonhar em ser o personagem da história, seja ele mocinho ou bandido.

Estes educadores alfabetizaram muitos desses sujeitos que, por serem agora alfabetizados, não fazem mais parte da história do analfabetismo no Brasil. Educadores oficialmente conhecidos como alfabetizadores continuarão retirando do analfabetismo muitos outros homens e mulheres que aprenderão com eles a ler e a escrever para enxergar o mundo com olhos de cidadãos dignos de mudar o percurso de sua história e participar ativamente do processo sócio-cultural do meio em que eles vivem.

No entanto, esses educadores de jovens e adultos continuaram na história de um país que, até o presente momento, não se importou em conceder-lhes, igualmente como em outras

modalidades do ensino, uma qualificação que os habilitasse dignamente a exercer a função docente e não apenas como alfabetizador voluntário.

No decorrer dessa pesquisa, a nossa intenção foi a de pesquisar as políticas públicas de formação dos educadores de jovens e adultos, buscando identificar avanços e limites nas políticas públicas de formação desses alfabetizadores. Para fazer um recorte dessa realidade, analisaremos quem são e como vêm se formando os alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado do município de Guarulhos. A amostra do universo pesquisado se constituiu de 52 sujeitos.

4.3 – Perfil dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

De início, apresentamos algumas dimensões do seu perfil, lembrando que a seleção dessas dimensões se justifica pelo significado que representam em função do objeto da nossa pesquisa.

4.3.1 - Gênero e faixa etária dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Quanto ao gênero, os alfabetizadores estão assim distribuídos:

Homens – 05 (9,6%)

Mulheres – 47 (90,4%)

TOTAL – 52 (100%)

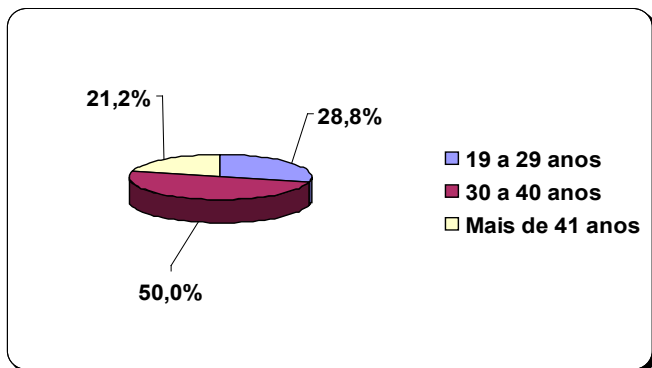
Quanto à faixa etária, os alfabetizadores ficaram assim agrupados:

De 19 a 29 anos de idade - 15 educadores - (28,8%)

De 30 a 40 anos de idade - 26 educadores - (50%)

Com mais de 41 anos de idade – 11 educadores – (21,2%)

Gráfico 8 – Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos – Faixa Etária.



Como podemos observar, a presença dominante feminina (90,4%) vem corroborar o que vem acontecendo, há muitos anos, com a profissão do magistério que está se transformando numa profissão predominantemente de mulheres. Na EJA estes dados têm-se revelado coerentes com os das pesquisas anteriores, como já observamos no capítulo II.

Quanto à faixa etária, verifica-se uma predominância (50%) de alfabetizadores que se encontram numa faixa de média idade. Considerando-se que uma grande parcela desses profissionais de ensino concluiu apenas o Ensino Médio, como mostra o item a seguir, podemos entender que se torna mais acessível para essas pessoas com essa idade e este nível de escolaridade trabalhar na Alfabetização de Jovens e Adultos, como meio de se inserirem no mundo do trabalho.

Essa situação é corroborada pela nossa experiência em EJA, pois é muito comum se ouvir queixas de falta de emprego para essas pessoas com idade acima de 30 anos e sem qualificação profissional.

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE de março de 2003 a abril de 2006, que aferiu o índice de pessoas de 25 a 49 anos de idade desocupadas, em estimativas de 1000 pessoas por regiões metropolitanas, os resultados apresentaram os seguintes dados: em 2003, nessa faixa etária, havia 8,6% de pessoas desocupadas; em 2004, 8,7%; em 2005, 7,6% e em 2006, permaneceu o mesmo índice de 7,6%.⁴⁰

Enquanto em nossa pesquisa verifica-se uma alta porcentagem (50%) de educadores nesta faixa etária de 30 a 40 anos, atuando na Alfabetização de Adultos, os dados da pesquisa do IBGE têm revelado que esses dois fatores - idade e escolaridade - têm sido determinantes para falta de perspectivas ao reingresso dessas pessoas no mercado de trabalho.

Já de acordo com a pesquisa por nós realizada e experiências anteriores em formação de educadores de EJA, as queixas desse público na faixa etária acima de 30 anos têm se fundado nas questões da exclusão do meio profissional, sempre revelando baixa escolaridade e falta de qualificação para a área específica do serviço.

Neste caso, a função de educador de jovens e adultos para muitos homens e mulheres incluídos nesse perfil tem sido um meio de continuarem atuantes em uma ocupação que atualmente exige apenas a escolaridade de Ensino Médio, não implicando, assim, em falta de qualificação profissional e baixa escolaridade.

Já em relação à idade, percebe-se como um fator que sutilmente não se vê explicitado no meio profissional, mas que se revela como uma questão que contribui para endossar mais essa realidade que aflige homens e mulheres brasileiros que, no auge de sua vitalidade e experiências de vida, sentem-se excluídos do mundo do trabalho.

⁴⁰ Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/>.

4.3.2 - Nível de Escolaridade dos Alfabetizadores do MOVA/ Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Quanto ao nível de escolaridade, os alfabetizadores estão agrupados em dois grandes blocos:

1. Concluíram o Ensino Médio – 41 (78,8%)
2. Concluíram o Curso Superior – 11 (21,2%)

Como se pode observar, a grande maioria (78,8%) possui escolaridade de nível de Ensino Médio. É importante verificar que os dados aqui apresentados, em relação ao nível de escolaridade dos educadores, não diferem dos dados do perfil analisado em 2000 e 2004, constante no capítulo II.

É importante destacar a situação de escolaridade dos 41 alfabetizadores, sujeitos da pesquisa, que concluíram o Ensino Médio:

- 19 têm Curso Superior incompleto e alguns continuam estudando e, portanto, se qualificando profissionalmente; dentre os cursos de educação superior, 08 educadores estão cursando Pedagogia;

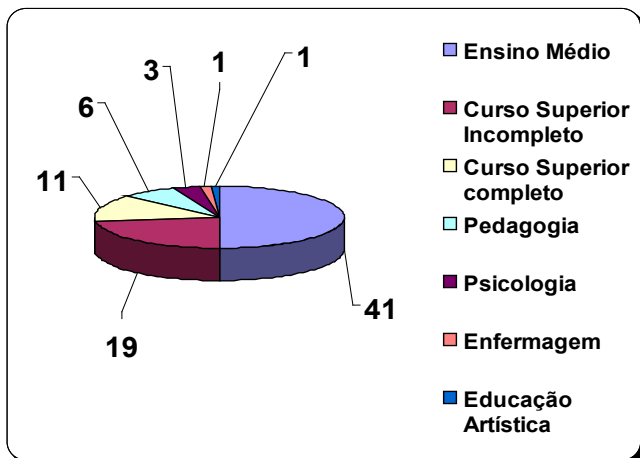
- 09 têm escolaridade de Ensino Médio, com especialização em magistério;

- 13 têm apenas o Ensino Médio concluído.

Quanto aos 11 educadores que indicaram ter concluído Curso Superior completo, é importante salientar que praticamente a metade cursou Pedagogia, o que revela um fato positivo para o exercício da docência em EJA. Os cursos superiores concluídos assim se distribuem:

- 06 cursaram Pedagogia;
- 03 educadores cursaram Psicologia;
- 01 educador cursou Enfermagem;
- 01 educador cursou Educação Artística.

Gráfico 9 – Nível de Escolaridade dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos



Esses dados sobre o nível de escolaridade também vêm confirmar a diversidade de profissionais das diversas áreas do conhecimento, envolvidos com a Alfabetização de Jovens e Adultos. Os motivos são diversos e já conhecidos: pessoas que se dispõem a ajudar sua comunidade; gostam de ensinar; estão desempregadas ou, mesmo empregadas, vêm na alfabetização um meio a mais de complementação dos seus rendimentos mensais, como relata a educadora B, em entrevista, quando indagada sobre os motivos que a levaram a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos:

Como já relatei no questionário: as pessoas têm o direito de reivindicar as melhorias para elas e para o seu bairro, os analfabetos nem sempre tem a noção do que eles podem fazer por eles próprios. Conhecendo minha comunidade, vi que poderia ajudá-los nesse sentido de ensinar a eles a ler, escre-

ver e alertá-los para os seus direitos e deveres. (...) Também como enfermeira trabalho no Posto de Saúde durante o dia, o salário não é lá essas coisas e essa bolsa de ajuda de custo que eles oferecem, complementa as despesas mensais e eu ainda faço algo de importante pelo meu povo. (Educadora B).

As pesquisas têm nos mostrado que a EJA tem sido bem contemplada com a ajuda de pessoas que, por algumas motivações, se dispõem a ensinar jovens e adultos a ler e a escrever. No campo da solidariedade, essa ação é louvável, constatando-se que grande número de pessoas foram alfabetizadas por alfabetizadores leigos.

No entanto, as mesmas pesquisas mostram, em especial, que nessa modalidade de ensino, devido às suas peculiaridades, há a necessidade de educadores com formação em educação de jovens e adultos que tenham um bom preparo na área do ensino para realizar um trabalho com qualidade.

Essa exigência de qualificação torna-se mais presente, pois vivemos numa época em que o conceito de alfabetização já não se restringe apenas a saber ler, escrever e contar. Mas que o aluno alfabetizado deve estar preparado para a mobilidade social, ser um cidadão participante do seu meio, consciente de seus direitos e deveres, acompanhar as mudanças sociais, nelas incluindo-se, e utilizando-se da leitura, escrita e linguagem matemática como meios para aperfeiçoar os seus conhecimentos sociais e para a qualificação profissional.

Nesta direção, o alfabetizando não deve ser mais aquele sujeito que mecanicamente aprende a ler e a escrever, o que exige dos educadores um saber pedagógico mais amplo para enfrentar os novos desafios para trabalhar com uma nova concepção de alfabetização.

Atualmente, para a modalidade de educação de jovens e adultos, muitos Cursos de Pedagogia contemplam em seus currículos disciplinas com referidos conteúdos que atendam ao ciclo da Educação de Jovens e Adultos.⁴¹

Há necessidade de o Poder Público contemplar os educadores populares com uma formação pedagógica que os capacite para o exercício da docência em Educação de Jovens e Adultos, superando, assim, a limitada formação que eles vêm recebendo.

É possível implementar essa política de formação dos educadores por meio de parcerias entre o Poder Público e as IES, proporcionando-lhes a regularização da função de educador de EJA como a de todos os profissionais da educação.

4.3.3 - Motivação dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Quando indagados sobre as razões e interesses que os levaram a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, as respostas dos educadores puderam ser organizadas nos seguintes agrupamentos:

Admiração pela profissão de educador e o gosto pelo ensino – 15 (28,9%);

Desejo de conhecer o trabalho de educação com jovens e adultos – 10 (19,2%);

Oportunidade de trabalho, já que estava desempregado – 10 (19,2%);

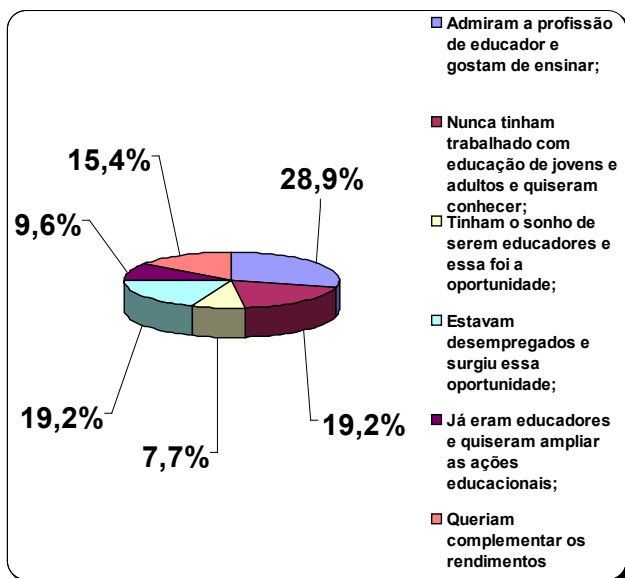
Complementação dos rendimentos mensais 08 (15,4%);

Ampliação do trabalho educacional, já que eram educadores – 05 (9,6%);

Sonho de ser educador e essa foi a oportunidade 04 – (7,7%).

41 Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/listas_cursos.asp.

Gráfico 10 – Motivação para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos.



Apesar de 15 educadores responderem que admiram a profissão de professor e gostam de ensinar, nota-se que a motivação pelo trabalho ou emprego tem maior incidência, pois 19,2% estavam desempregados e 15,4% dos alfabetizadores desejavam complementar seus salários. Observa-se também que apenas 9,6% responderam que eram educadores e desejavam ampliar suas ações educativas.

É possível constatar que a grande maioria (48,1%) são pessoas que revelam gestos de admiração e desejo por esse trabalho.

Essas pessoas estão inseridas nos afazeres educacionais, tendo como referência modelos convencionais, na maioria das vezes, vivenciados com seus antigos professores.

(...) como eu não sou formada em Pedagogia, procuro orientar meus alunos sobre saúde, higiene e outros assuntos que eu domino bem, mas nem sempre tenho condições de esclarecer tudo que eles me perguntam, e nas reuniões de formação não dá tempo para ser esclarecidas todas as dúvidas que temos, então muitas coisas eu procuro me lembrar de como meus professores davam suas aulas. (Educadora C).

A equipe de professores formadores da Secretaria Municipal de Guarulhos, que é composta por seis profissionais da área da educação, responsáveis pela formação inicial e permanente do MOVA/Brasil Alfabetizado, reconhece que o tempo de formação dedicado aos educadores/alfabetizadores nem sempre é suficiente para atender a todas as dúvidas que emergem na prática em sala de aula. Por isso, a cada dez salas de aula, conta com o auxílio de um monitor que semanalmente faz visitas para identificar possíveis dúvidas e dificuldades a serem discutidas nos encontros de formação permanente que acontecem quinzenalmente.

4.3.4 – Experiência na Docência dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Quanto à experiência docente dos alfabetizadores, os dados coletados apontam a seguinte situação:

Tinham alguma experiência docente: 33 (63,5%)

Não tinham experiência alguma: 19 (36,5%).

Dos 33 educadores que tinham experiência, 15 (28,9%) já tinham atuado no Ensino Regular (Educação Infantil ou Ensino Fundamental) e 18 (34,6%) tinham experiência anterior em EJA.

É importante destacar que uma grande maioria (63,5%) dos educadores já tinha experiências na docência e que mais da metade desses educadores tinha experiências anteriores em alfabetização de jovens e adultos, em outros Programas ou movimentos de educação popular, como o MOVA.

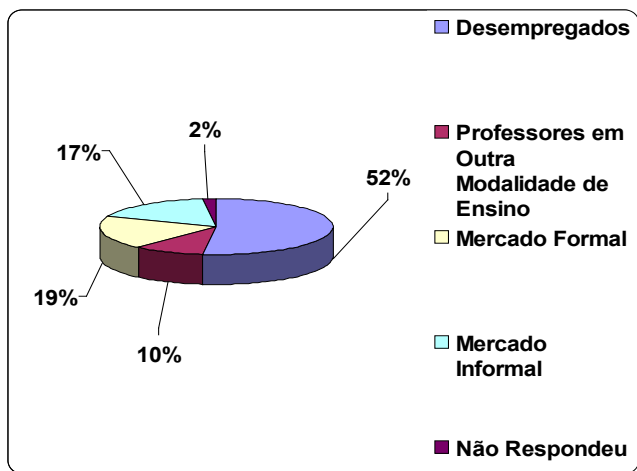
No entanto, é um fato preocupante se poder constatar que 16,5% dos educadores se identificaram como não tendo nenhuma experiência.

4.3.5 - Outras ocupações dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos

Essa dimensão do perfil dos alfabetizadores da EJA no MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos é semelhante ao perfil dos demais educadores em nível nacional, apresentando uma gama muito diversa de atividades. No caso do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos, os dados coletados sobre a ocupação desses educadores revela o seguinte panorama:

- 27 (52%) declararam não ter outra ocupação/emprego ou que estavam desempregados;
- 10 (19,2%) são empregados no mercado formal, como auxiliar de escritório, comerciante, ajudante de serralha, recepcionista e outros;
- 09 (17,3%) trabalham no mercado informal, como revendedoras de cosméticos, diaristas, vendedores e outros;
- 05 (9,6%) são também professores, trabalhando com outras modalidades de ensino;
- 01 (1,9%) não respondeu.

Gráfico 11 – Outras ocupações dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos



Dos 52 sujeitos pesquisados, mais da metade, ou seja, 27 (52%) se declararam desempregados, mesmo exercendo a função docente de alfabetizar jovens e adultos. Esse dado vem a confirmar a instabilidade dessa função que tem como duração o tempo limitado de um módulo de seis a oito meses, no caso do Programa Brasil Alfabetizado, que não se diferencia muito de outros programas de alfabetização.

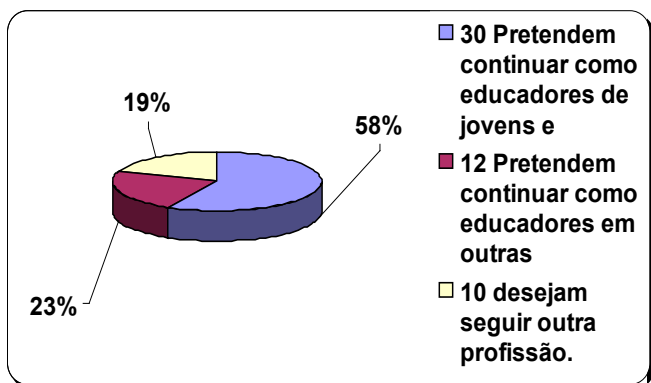
Dentre os que se declararam empregados em diversas áreas do mercado de trabalho, também se confirma que a função docente de educador de EJA ainda é considerada como um meio de aumentar seus rendimentos mensais, mesmo sem vínculo empregatício.

4.3.6 - Continuidade na profissão de Educador de Jovens e Adultos, na visão dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos

Ao serem indagados se pretendiam continuar trabalhando como educadores de jovens e adultos, o resultado das respostas foi o seguinte:

- 30 (57,7%) pretendem continuar como educadores de jovens e adultos;
- 12 (23%) pretendem continuar como educadores em outras modalidades do ensino, como Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- 10 (19,2%) desejam seguir outra profissão.

Gráfico 12 – Continuidade na profissão de Educador de Jovens e Adultos, na visão dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos



4.3.7 - Fatores facilitadores e dificultadores para o trabalho dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Os educadores também se manifestaram sobre os fatores que interferem no seu trabalho com os jovens e adultos. Os fatores favoráveis, conforme mostra o gráfico 13, apontados pelos 52 educadores que responderam à questão, podem ser agrupados da seguinte forma:

23 (44,2%) dos educadores contam como facilitador o fato de vivenciarem a alegria dos alunos, quando conseguem ler e escrever;

08 (15,4%) responderam que as orientações recebidas nos encontros de formação permanente ajudam muito no trabalho do educador;

07 (13,5%) afirmam que ter feito o curso de Magistério ou Pedagogia favorece o trabalho com os educandos de EJA;

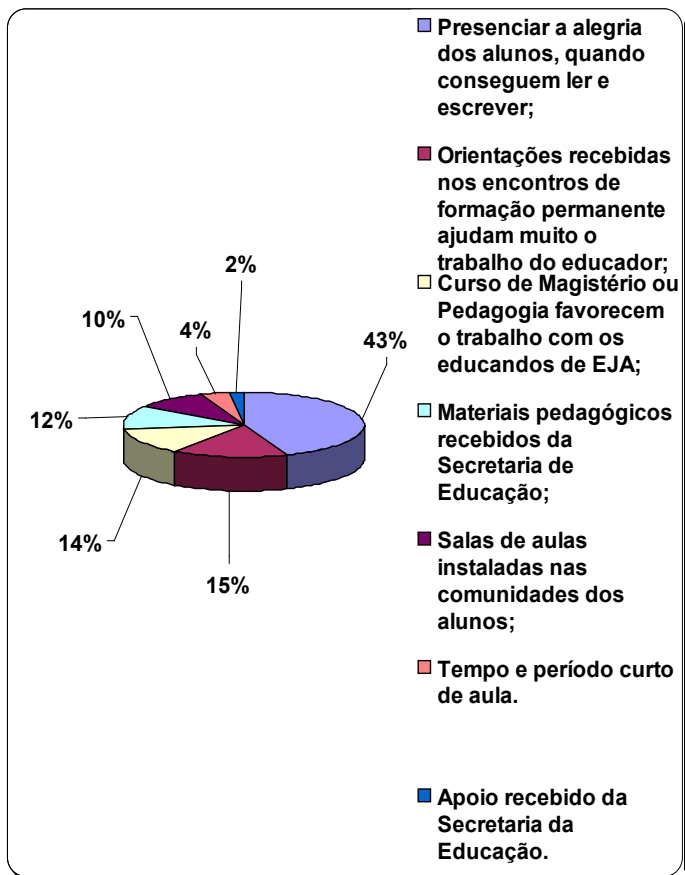
06 (11,5%) indicam os materiais pedagógicos que recebem da Secretaria de Educação;

05 (9,6%) destacam o fato de as salas de aula serem instaladas nas comunidades dos alunos;

02 (3,9%) apontam que a duração das aulas de apenas duas horas, de segundas a quintas-feiras, não cansa o aluno;

01 (1,9%) ressalta o apoio recebido da Secretaria da Educação.

Gráfico 13 – Fatores favoráveis ao trabalho do Educador no Mova/Brasil Alfabetizado – Guarulhos



Já em relação aos fatores que dificultam o trabalho do educador no MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos, os alfabetizadores, assim, se manifestaram:

13 (25%) indicaram a dificuldade que encontram em não conseguir que alguns alunos aprendam a ler e a escrever durante o módulo;

11 (21,2%) sentiram dificuldades em lidar com os educandos, sem saber como tratá-los;

10 (19,2%) apontaram a falta de formação na área da educação;

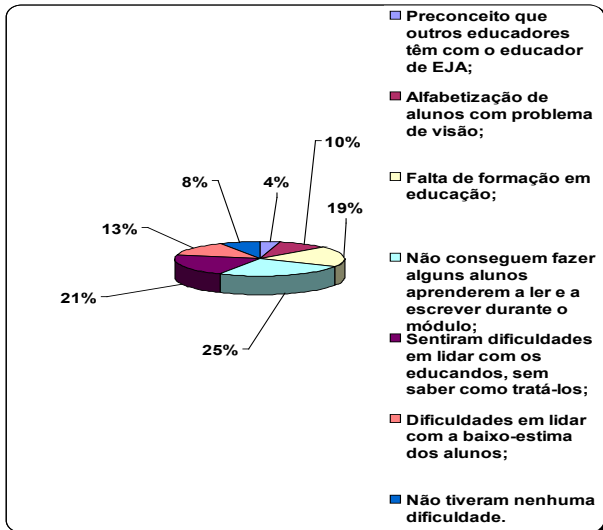
07 (13,5%) sentiram dificuldades em lidar com a baixa estima dos alunos;

05 (9,6%) relacionaram a dificuldade da alfabetização dos alunos com problemas de visão;

04 (7,7%) afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade.

02 (3,9%) destacaram o preconceito que outros educadores têm com o educador de EJA.

Gráfico 14 – Fatores que dificultam o trabalho do Educador no MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos



Verificamos que as dificuldades identificadas pelos educadores estão relacionadas, na sua grande maioria, com a questão da formação escolar. Como já observamos, anteriormente, dos 52 educadores participantes da amostra da pesquisa, 41 tinham concluído apenas o Ensino Médio e 19 não tinham experiências anteriores com a docência. Podemos inferir desses dados que as dificuldades não estão sendo solucionadas pela formação inicial e permanente que é oferecida pelo MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos.

Essa análise é corroborada pelo fato de 11 (21,2%) alfabetizadores manifestarem que têm dificuldade de lidar com os educandos e mais 07 (13,5%) apontam dificuldades de lidar com a baixa estima de seus alunos. Mas, o mais significativo é que 10 (19,2%) educadores reconhecem que não ter uma formação em educação dificulta o trabalho com alfabetização de jovens e adultos, conforme relato da educadora H:

Tem poucos educadores preparados para alfabetizar os adultos analfabetos, falta um salário melhor para quem trabalha no MOVA, falta também formação, mais preparo para os educadores. Eu fiz o magistério, mas a maioria de minhas colegas só fez o segundo grau e só têm de preparação as reuniões de formação que são oferecidas pela prefeitura, dessa maneira os educadores sentem dificuldades de alfabetizar e os alunos de aprenderem. (Educadora H).

Outro dado relevante é que 13 (25%) educadores indicam ter dificuldades em alfabetizar os alunos durante um módulo. Situação essa que não deve estar debitada apenas à questão da

formação inicial e permanente, mas à limitação do tempo do módulo e aos problemas individuais e sociais dos alunos.

Conforme relato dos professores formadores, quando indagados se a formação oferecida aos alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos está contemplando as necessidades em relação à prática pedagógica em sala de aula, a avaliação do grupo de formadores foi a seguinte:

Procuramos no tempo determinado que temos para a formação desses educadores, priorizar a discussão de temas relevantes a realidade sócio-educacional e cultural dos alfabetizados, como auxílio ao debate dos alfabetizadores em suas aulas, já que todos fazem parte de um contexto social e comunitário, onde vivenciam as mesmas questões sócio/econômicas e têm a mesma sede de mudanças, buscamos contudo, a preparação de materiais didáticos/pedagógicos que fomentem a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, sempre articuladas com a temática emergente ao debate e ao diálogo do grupo de formadores e educadores. (Coordenadora formadora Patrícia).

Já dentre os fatores facilitadores do trabalho do educador no MOVA/Brasil Alfabetizado, gráfico 13, destaca-se a satisfação dos educadores (44,2%) em presenciar a alegria dos alunos, quando estes descobrem que aprenderam a ler a escrever, como um estímulo para a continuidade do trabalho. Essa situação pode estar relacionada à satisfação em alcançar o objetivo diante de tantos desafios e obstáculos.

4.4 - Condições de trabalho dos Alfabetizadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

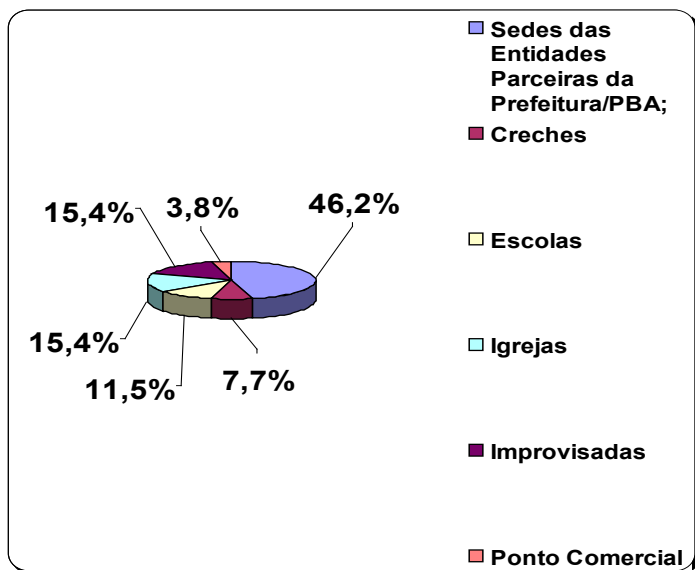
Inicialmente é curioso observar que os educadores não apontaram como fator dificultador para a sua ação educativa nenhuma referência à infraestrutura de funcionamento dos cursos de EJA em que atuam.

No entanto, nos chamou a atenção, como pesquisadora, a situação dos locais em que estão sediadas as salas de aula desses educadores e por isso resolvemos trabalhar com esses dados por fazer parte da realidade dos educadores e educandos.

São no total 52 salas de aulas e estão distribuídas da seguinte forma:

- 24 (46,2%) salas de aulas funcionam nas sedes das entidades parceiras da Prefeitura de Guarulhos/Brasil Alfabetizado;
- 08 (15,4%) em igrejas;
- 08 (15,4%) salas foram improvisadas nas residências dos educadores, como garagens e sala de jantar;
- 06 (11,5%) em escolas;
- 04 (7,7%) salas estão instaladas em creches;
- 02 (3,8%) em pontos comerciais.

Gráfico 15 - Local onde estão sediadas as salas de aulas do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos



É importante ressaltar as condições de infraestrutura e espaço físico onde estão sediadas as salas de aulas desses educadores, por tratar-se de uma situação que faz parte da realidade cotidiana desses educadores e educandos, que é conviver com situações, muitas vezes, improvisadas e precárias. O gráfico 15 nos mostra que das 52 salas, onde os educadores sujeitos dessa pesquisa lecionam, temos apenas seis salas funcionando em escolas.

Situação semelhante também é apontada no Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional. Quanto à infraestrutura das salas de aulas, das 3.836 turmas selecionadas para a pesquisa, apenas 2,8% dessas turmas estão loca-

lizadas em escolas estaduais; 29,2% em escolas municipais; 1,9% em escolas particulares; 1,9% em universidades; 7,5% em igrejas; 7,5% em associação de moradores; 3,8% em espaços abertos e a maioria (31,1%) das salas de aulas estão localizadas em residências particulares. Por último, mais 14% em espaços não identificados.

Nas manifestações dos educadores pesquisados transparecem as suas visões sobre essa realidade, na qual eles atuam.

Nas escolas, até mesmo para os adultos que só agora estão aprendendo a ler e a escrever, eles não tem um lugar apropriado para estudar, pois eu e a maioria dos meus colegas educadores alfabetizamos em lugares improvisados sem muita infraestrutura que é desmotivador para nós e para os alunos que já moram em um lugar que ninguém quer morar, fazem trabalhos que ninguém quer fazer e ainda estudam em lugares que ninguém merece. Na minha opinião, o governo investe pouco em educação, deixando a desejar nos materiais e recursos didáticos. (Educador C).

4.5 - O Processo de Formação, sob o olhar dos educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos

Alfabetizar pessoas jovens e adultas é uma função que requer uma qualificação específica, uma formação mais aprofundada, por se tratar de uma ação transformadora de pessoas.

Apesar das dificuldades, dos desafios enfrentados e da falta de políticas públicas eficazes para esta modalidade de ensino, se convive com uma experiência humanizadora e, ao mesmo tempo,

se consegue aprender a ser mais humano, menos arrogante, a dar mais valor às pequenas coisas da vida, por presenciar e conviver com realidades díspares de pessoas corajosas desafiadoras.

Os educandos são pessoas que enfrentam a vida, muitas vezes, sem o mínimo de leitura e escrita e, mesmo enfrentando as barreiras de certos preconceitos por serem taxados de analfabetos, não desistem e vão para a sala de aula, não importando como ela seja.

Essa realidade, como verificamos, funciona como motivação para uma parcela significativa dos educadores. Também é importante destacar que mais da metade dos alfabetizadores (57,7%) confirmaram que pretendem continuar alfabetizando jovens e adultos. Assim, trabalhando com essa realidade, alguns relatos dos educadores ressaltam mudanças significativas em suas identidades pessoais e profissionais para continuarem como educadores de jovens e adultos:

Adquiri mais experiência em ensinar e sinto que cresci muito como pessoa. (Educadora D.);

Aprendo muito com meus alunos, ao avaliá-los de forma diferenciada; é uma grande satisfação em vê-los alfabetizados. (Educadora E);

Tornei-me uma pessoa mais feliz em ver que ajudei a melhorar a vida de uma pessoa que se considerava incapaz de aprender. (Educadora F);

Estou ganhando experiências em ensinar e quem sabe no futuro eu possa concluir uma Faculdade e ser professor. (Educador C).

Nossa análise sobre como estão se formando os educadores de jovens e adultos busca, portanto, nas respostas colhidas pelos instrumentos de coleta de dados, ressaltar os relatos dos educadores e desvendar dados que suscitem e esclareçam as questões por nós levantadas.

De acordo com as respostas dos educadores, verificamos que a formação inicial e permanente que é oferecida pela Secretaria de Educação de Guarulhos, em parceria com o Brasil Alfabetizado, é o principal meio de formação para esses alfabetizadores, sobretudo, para aqueles que não tiveram, anteriormente, nenhuma experiência na área do ensino.

Os que não têm formação pedagógica, mas que já haviam tido alguma experiência em lecionar, representam a maioria. Esses educadores já passaram por algum processo de capacitação em programas anteriores em que atuaram, mas relatam que apesar das experiências anteriores, sentem a necessidade de uma formação pedagógica que os qualifique para o exercício do magistério, conforme apontado pelas educadoras B e G.

Precisa olhar melhor para as dificuldades que têm os alfabetizadores; eu não tenho experiências em alfabetizar, parei minha Faculdade de Matemática, porque não dava para trabalhar e estudar. Hoje não tenho outro emprego, e não posso pagar uma Faculdade. Assim como eu, muitos alfabetizadores encontram-se na mesma situação e como temos dificuldades de ensinar, os alunos acabam desmotivados e vão embora. (...). A formação inicial e permanente nos ajuda em algumas coisas, mas é fraca para esclarecer tudo que precisamos aprender e tirar nossas dúvidas.

Buscamos, então, verificar se a Formação Permanente recebida do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos era importante para a prática pedagógica dos educadores junto aos educandos e por quê.

Todos os 52 educadores afirmaram que a Formação Permanente era importante para sua prática pedagógica junto aos alunos, porque:

Fornecer muito material para trabalhar com os alunos: 12 (23,1%) educadores;

É o único apoio pedagógico que eles têm para alfabetizar: 10 (19,2%) educadores;

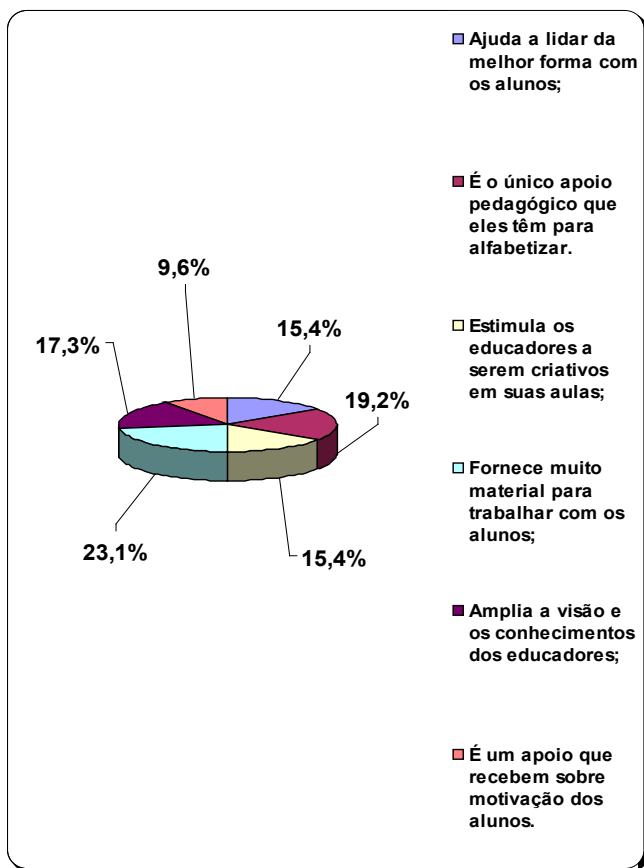
Amplia a visão e os conhecimentos dos educadores: 9 (17,3%) educadores;

Ajuda a lidar da melhor forma com os alunos: 8 (15,4%) educadores;

Estimula os educadores a serem criativos em suas aulas: 8 (15,4%);

É um apoio que recebem sobre motivação dos alunos: 5 (9,6%).

Gráfico 16 – Importância da Formação Permanente recebida do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos para a prática pedagógica junto aos alunos.



As respostas dos educadores deixam claro que a importância atribuída à formação permanente se dá pelo motivo de ser este o único apoio didático-pedagógico que esses educadores recebem.

Ao se considerar as afirmações de que a formação permanente amplia os conhecimentos e que a distribuição do material é importante para o trabalho com os alunos, é fundamental ter-se o cuidado para que esse material de apoio, como cartilhas e apostilhas, seja utilizado com um acompanhamento de eficientes orientações, a fim de evitar que se transformem em meros instrumentos de cópias.

No MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos, segundo relato dos membros da equipe de coordenadores, na formação inicial e continuada, os alfabetizadores realizam atividades de oficinas pedagógicas, em que aprendem a confeccionar esses recursos didáticos como cartazes, o uso de revistas e jornais e outros elementos que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos e tornarem as aulas um pouco mais dinâmicas.

Outro fato a ser destacado e que pode justificar melhor a importância atribuída à formação permanente por esse contingente de educadores é a escolaridade dos mesmos. Isso nos mostra que a maioria desses alfabetizadores não possui formação pedagógica para o ensino, nos revelando, mais uma vez, que eles se valem apenas da formação permanente e de suas intuições para o exercício da docência.

Para melhor compreender o processo de formação dos educadores de jovens e adultos do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos, faremos uma rápida abordagem, a seguir, sobre as propostas pedagógicas do programa, tratando, no seu bojo, das avaliações dos educadores, e sobre o processo de formação a que estão submetidos.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA contém, desde as suas origens, uma proposta de educação libertadora progressista, que sempre esteve permeada de ideais democráticos que possibilitassem aos educandos fazerem parte

do processo de cidadania, a eles sempre negada, por causa de sua condição alfabética.

As temáticas metodológicas das propostas (MOVA/Guarulhos e Brasil Alfabetizado) não divergem entre si; pelo contrário, com a integração desses programas, houve ampliação do escopo do conhecimento a ser trabalhado na formação dos educadores.

De acordo com as orientações do Programa Brasil Alfabetizado sobre o planejamento da formação de alfabetizadores, é importante que as temáticas da formação inicial e continuada possam refletir as seguintes questões:

(...) identificação dos sujeitos envolvidos e suas diversidades (quem são eles, quais são seus interesses e suas expectativas); história da educação de jovens e adultos; concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias; processo histórico-cultural de humanização (relação homem, natureza e cultura); metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores ensinam e como os alfabetizandos aprendem); função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; registro e avaliação da aprendizagem; o que muda na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização e temáticas específicas demandadas pelo Programa Brasil Alfabetizado, a exemplo da 'Orientação para obter o registro civil – Manual do alfabetizador/2004'; o que muda na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, de 8 de junho

de 2005, anexo III). Manual do Alfabetizador e do Escravo Nem Pensar! – Almanaque do Alfabetizador. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 22, de 20 de abril de 2006, anexo II).

No documento para a elaboração do Plano Pedagógico para a formação inicial e permanente dos educadores do Brasil Alfabetizado, há uma indicação completa de orientações que um educador de jovens e adultos precisa conhecer para elaborar um plano de aula que atenda às necessidades dos alunos.

Em relação ao trabalho dos educadores/formadores do MOVA/Brasil Alfabetizado de Guarulhos, verificamos que a prática pedagógica de formação com os educadores/alfabetizadores é trabalhada, contemplando as orientações indicadas pelo MEC/SECAD. Principalmente ao que se refere aos processos: histórico-cultural de humanização (relação homem, natureza e cultura); metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura; construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos; função social da leitura e da escrita da matemática e; registro e avaliação da aprendizagem.

Durante o processo de observação, não nos foi possível acompanhar momentos em que os educadores colocassem suas dúvidas e anseios sobre a prática em sala de aula, assim como explicitaram nos relatos do questionário e da entrevista; mas foi possível observar a troca de experiências em atividades coletivas com os grupos de alfabetizadores.

Na visão dos educadores, a formação, da qual eles participam, precisa ser melhorada nos seguintes aspectos:

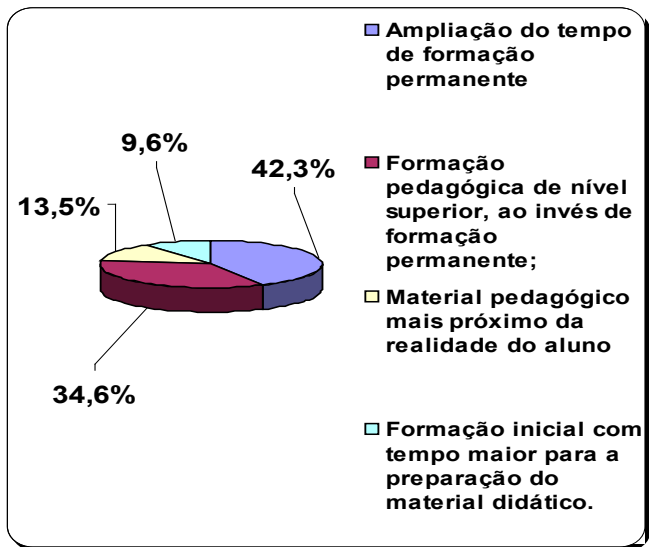
Ampliação do tempo de formação permanente:
22 (42,3%) dos educadores;

oferta de formação pedagógica, em nível superior, ao invés de formação permanente: 18 (34,6%) dos educadores;

material pedagógico mais próximo da realidade do aluno: 7 (13,5%) dos educadores;

tempo maior, na formação inicial, para a preparação do material didático: 5 (9,6%) dos educadores.

Gráfico 17 – Necessidades de melhorias na Formação dos Educadores de Jovens e Adultos do MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos.



As respostas dos educadores só vêm a confirmar o que as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos, há muito tempo, denunciam: o tempo limitado que é dedicado à formação desses educadores.

Isso pode ser constatado, ao se verificar que quase 60% dos alfabetizadores afirmaram que o tempo de formação permanente deveria ser ampliado ou que o tempo para a preparação de materiais didáticos deveria ser maior. Essa situação vem, mais uma vez, comprovar que o tempo dedicado à formação inicial (30 horas) e à formação permanente (no mínimo, 2 horas semanais), torna-se inviável para se conseguir trabalhar com o educador todos os temas de formação de EJA elencados no Plano Pedagógico do Brasil Alfabetizado.

É importante destacar que 34,6% dos educadores reconhecem que a formação de nível superior seria a melhor alternativa para se obter uma formação que contemplasse todos os quesitos necessários para qualificação docente dos educadores de jovens e adultos.

Na opinião dos educadores, a formação permanente deveria ser substituída por uma formação de nível profissional, que os habilitasse a lecionar como verdadeiros profissionais da educação, assim como acontece em todas as outras modalidades do ensino. Para que, de fato, se consiga essa conquista, seria necessário o incentivo e o apoio dos poderes públicos, conforme relato da educadora J:

Mais preparo para o alfabetizador, conseguir uma bolsa de estudo para cursar Pedagogia, ter bons conhecimentos na educação para realmente alfabetizar meus alunos. Só a boa vontade do alfabetizador sem qualificação para ensinar não adianta. (Educadora J).

Ao invés de continuar oferecendo para os educadores leigos capacitações de curta duração, a política mais correta é pro-

porcionar-lhes cursos que possibilitassem a sua profissionalização ou formas de incentivo para que eles tomassem a iniciativa de buscar a formação pedagógica em cursos de nível superior.

De acordo com o relato desses educadores, a maioria não tem condições de pagar uma faculdade. Desta maneira, o incentivo de bolsas de estudos em instituições de ensino superior para que os educadores de EJA se formassem e exercessem sua profissão com maior qualificação seria uma das formas de superação de um antigo e permanente desafio, que é a formação de educadores de jovens e adultos:

Ter um pouco mais de respeito com o alfabetizador, cuidar melhor da nossa formação, porque o Brasil precisa ser alfabetizado, até agora só conheço pessoas como eu, que aceita voluntariamente alfabetizar os adultos, mas não tenho condições de fazer uma faculdade (...) os governos deveriam saber que ninguém vai conseguir acabar com o analfabetismo se não tiver preparo suficiente para isso. Somos tão discriminados quanto os alunos ainda analfabetos. (Educadora K).

Os educadores demonstram esse desejo de forma transparente, quando indagados sobre o que poderia melhorar a condição de educadores na alfabetização de jovens e adultos:

16 (30,8%) dos educadores desejariam ganhar uma bolsa de estudos para terminar o curso do ensino superior que foi interrompido;

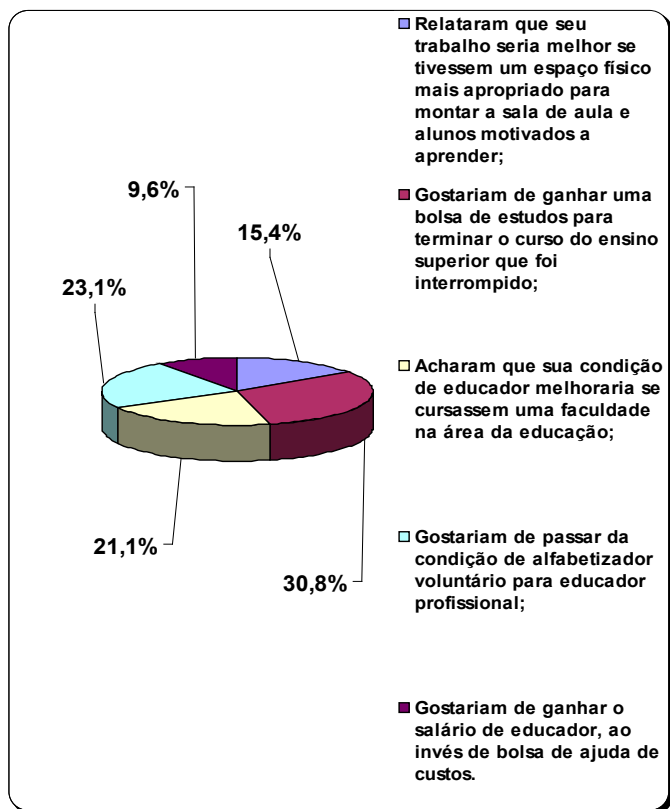
12 (23,1%) dos educadores gostariam de passar da condição de alfabetizador voluntário para educador profissional;

11 (21,1%) dos educadores acharam que sua condição de educador melhoraria se cursassem uma faculdade na área da educação;

08 (15,4%) dos educadores relataram que seu trabalho seria melhor, se tivessem um espaço físico mais apropriado para montar a sala de aula e alunos motivados a aprender;

05 (9.6%) gostariam de ganhar o salário de educador, ao invés de bolsa de ajuda de custos.

Gráfico 18 – Condições para melhorar o trabalho dos Educadores do MOVA/ Brasil Alfabetizado - Guarulhos.



A avaliação dos alfabetizadores sobre o seu próprio processo de formação está transparente nas suas respostas, quando relatam suas dificuldades, desafios e desejos. Também não deixam de associar o espaço, onde exercem a docência, como um dos empecilhos para um trabalho de educação mais qualificado.

Precisa de mais respeito com os educadores e seus alunos, espaço apropriado para montar as salas de aula, às vezes alfabetizamos num salão e no meio da aula, somos obrigados a desocupar para reuniões da associação. Acho que nas escolas da rede pública seria mais digno com os alunos, finalmente é na escola que se alfabetiza, lugar que eles (alunos) nunca tiveram o direito de estar. (Educador C).

Os educadores se manifestam de forma clara e precisa, quando solicitam, sobretudo, uma formação, que lhes possibilite ministrarem suas aulas de forma que atenda às necessidades de aprendizagem dos educandos e os auxilie nas dúvidas, que ocorrem durante o exercício da prática pedagógica. O Poder Público precisa reconhecer a função de alfabetizador de adultos como profissão e não apenas como trabalho voluntário. (Educadora I).

São visíveis suas reivindicações, quando, na sua totalidade, expressam vontades, desejos de serem tratados como profissionais e para tanto apontam a necessidade de qualificação e de condições para trabalharem como educadores de jovens e adultos.

4.6 – Política de alfabetização do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos: perfil dos alfabetizandos e continuidade dos estudos

Conhecer alguns traços do perfil dos educandos do MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos que frequentam os cursos de alfabetização de jovens e adultos e verificar como estão conseguindo dar continuidade aos seus estudos são dimensões enriquecedoras para se ter um quadro mais completo da educação de jovens e adultos.

Os alfabetizandos que estudam no MOVA/Guarulhos, em sua maioria, são mulheres, cujo percentual chega a aproximadamente 65% e 35% do sexo masculino.

A faixa etária predominante varia entre 30 a 50 anos de idade, chegando a aproximadamente 53% dos educandos, enquanto que na faixa etária de 16 a 29 anos, idade indicada como foco preferencial do público alvo do Programa Brasil Alfabetizado, estima-se em um percentual de 20% de alfabetizandos. Situação que pode demonstrar alguns avanços em relação às políticas de educação básica, que, de certa forma, já deveria estar absorvendo a faixa etária próxima a essa idade entre 16 e 20 anos, como também por ser uma faixa de idade que mais procura estar empregada, sem condições de acesso à escola.

Quanto à origem dos alfabetizandos, a maioria (aproximadamente 73%) é de pessoas oriundas das regiões Norte e Nordeste, o que revela a forte imigração que provocou o aumento populacional de Guarulhos, em décadas anteriores.

Em geral, o que esses alfabetizandos têm mais em comum é o desejo de aprender a ler, escrever e contar, e com isso eles acreditam conseguir um futuro melhor para si, e, principalmente, para seus filhos. Atribuem ao fato de aprenderem a ler, escrever e

contar uma perspectiva melhor de empregos e de melhores salários, além de outros benefícios, tais como: facilidade de se comunicar, de ensinar as lições escolares aos seus filhos, entender uma bula de remédio, ler a bíblia e outros livros, assumir uma liderança política em sua comunidade, entender as contas domésticas e os serviços bancários e outras aspirações pessoais.

Essas pessoas manifestam desejos e aspirações muito simples, que para qualquer um de nós torna-se peculiar. No entanto, parece que ainda há uma distância muito grande entre o que para nós parece comum e para elas ainda não foi possível: serem alfabetizados. Mesmo porque não basta apenas estar inserido, matriculado num curso de alfabetização, é necessário que esta alfabetização lhes ofereça possibilidades de prosseguir seus estudos, e com isto tenham a oportunidade de adquirir habilidades profissionais e de inserir-se no mercado de trabalho.

Portanto, a partir desta compreensão, ressaltamos, mais uma vez, a importância de os programas sociais de geração de emprego e renda dos governos federal, estadual e municipal estarem integrados e muito bem articulados com os programas educacionais para o público alvo da alfabetização de jovens e adultos.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, em 2004, frequentaram as salas de aulas do MOVA/Brasil Alfabetizado 3.508 alfabetizandos e que 962 desses se avaliaram, durante o módulo, ou seja, 27,50% dos alfabetizandos. Já 2.546 cursaram, até o final do módulo de alfabetização, ou seja, um percentual de 72,50% alfabetizandos concluintes.

Dos que concluíram o curso, 1.799 manifestaram a intenção de continuar seus estudos em 2005, porém os dados da Secretaria Municipal de Guarulhos mostram que apenas 470, ou seja, 13,50% dos recém-alfabetizados deram continuidade aos seus estudos no Ensino Supletivo da Rede Municipal, e 127 (0,3%)

foram para as salas de EJA. O curioso é que dos 127 recém-alfabetizados que foram para a EJA, 48% retornaram para as salas do MOVA/Brasil Alfabetizado, no ano seguinte. Os principais motivos apontados foram: falta de condições para pagar o ônibus, não adaptação às aulas do EJA, aulas diferenciadas do MOVA, falta de entrosamento com os colegas e professores e dificuldades para acompanhar as aulas com vários professores.

Em 2005, todas as salas do MOVA foram financiadas pelo Programa Brasil Alfabetizado e 4.105 alfabetizandos foram matriculados. Em comparação a 2004, houve um acréscimo de 17,02% nas matrículas, sendo estes alfabetizandos 35,12% do gênero masculino e 64,87% feminino.

Quanto à evasão, apurou-se que 890 (21,68%) desses alfabetizandos se evadiram, durante o curso. Permaneceram até o final do curso 3.182 alunos, ou seja, 77,51%. Desses concluintes, 2.383 manifestaram interesse em continuar seus estudos, o que representa 32,46% a mais que em 2004. Dos 3.182 concluintes de 2005, apenas 351 (11%) deram continuidade a seus estudos, conforme conhecimento da Secretaria Municipal de Educação: 95 desses recém-alfabetizados foram estudar na rede oficial municipal e 256 na rede oficial estadual.

Conforme a avaliação do IPEA, no Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional, foi apontada a probabilidade de continuidade para a EJA de 30% dos alunos egressos da EJA. A mesma avaliação mostra que a continuidade, por município médio, é de 11%.

Desta maneira, o Município de Guarulhos encontra-se dentre os municípios que oferecem a continuidade escolar para os alunos recém-alfabetizados, com média um pouco abaixo da nacional.

Já sobre os alunos que retornam à alfabetização, em 2005, os dados também mostram que daqueles 351 recém-alfabetizados que continuaram seus estudos nas redes oficiais de ensino, 63 resolveram retornar às salas do MOVA/Brasil Alfabetizado. Os motivos não diferem dos já apontados em 2004.

Essa situação do retorno dos alunos recém-alfabetizados às salas de alfabetização, conforme os motivos apontados pelos próprios educandos, nos indica que há necessidade de se repensar as propostas metodológicas do MOVA/Brasil Alfabetizado e da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental Regular da Rede Pública de Ensino.

Como já indicamos, no MOVA/Brasil Alfabetizado – Guarulhos se trabalha com uma proposta político-pedagógica de alfabetização fundamentada na concepção freireana de educação.

Nessa concepção, alfabetizar-se não é aprender a repetir as palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura, daí uma aproximação maior do educando com o seu mundo, com a realidade de sua comunidade, a identificação com seus pares, o diálogo e a problematização que conduzem à reflexão criadora da ação.

Com base nessa concepção, no MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos, as temáticas indicadas no processo metodológico e desenvolvidas na prática pedagógica se fundamentam em várias dimensões: identidade do alfabetizando; história do próprio nome, re-significando sua própria história e trajetória; condições sociais, econômicas e culturais, nas quais são tratadas as situações de moradia, migração e trabalho; questões étnicas e de gênero; festas populares, ecologia e meio ambiente. A própria Proposta Pedagógica indica que:

Estes temas, entre outros, fazem parte do percurso formativo comum ao imenso contingente dos excluídos 'pela escolarização formal'. Porém, somente através da fala dos educandos, do seu repertório vocabular, emergirão os temas geradores (textos) que por sua vez trarão palavras geradoras, impregnadas de significação, pois nascem de discurso real e concreto dos educandos, de sua luta, dos seus sonhos e anseios e servirão de subsídios para a elaboração de conteúdos significativos para a alfabetização...(Proposta Pedagógica do MOVA/Brasil Alfabetizado de Guarulhos).

Neste caso, a própria Proposta Pedagógica já sinaliza uma diferença entre a metodologia trabalhada que se fundamenta numa aproximação maior do universo do alfabetizando e a *escolarização formal*, em que os conteúdos são tratados de forma mais tradicional.

Isto indica a necessidade de o MOVA/Brasil Alfabetizado - Guarulhos se preocupar em preparar também esses alfabetizados para ingressarem num outro universo escolar, com outras didáticas, outras abordagens, em que há uma distância maior entre o educador e o educando.

Pelo fato de ser a EJA do Ensino Fundamental uma classe mais numerosa, com mais conteúdos a serem aprendidos e relações menos afetivas entre alunos e professores, tudo isso provoca estranheza a esses alunos, dificultando a sua convivência nessas salas de aula.

Ante essa realidade, torna-se necessária uma urgente interlocução entre AJA e EJA, principalmente, por meio dos professores nas formações e reuniões pedagógicas, a fim de facilitar aos

alunos essa transição de uma alfabetização inicial para a continuidade dos estudos em EJA.

Em 2007, ocorreram mudanças em Guarulhos, sobretudo, a decisão de dar preferência a professores da rede pública para alfabetizar os jovens e adultos, por meio da resolução 45/FNDE.

Apesar de não se ter ainda resultados sobre essa determinação, em Guarulhos, em 2007, foram abertas apenas 14 turmas de alfabetização de jovens e adultos, com professores da rede municipal e mais 130 turmas com educadores populares, estas financiadas pelo PBA/FNDE. Outras 166 turmas voltaram a ser financiadas pelo órgão de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, mantendo, portanto, os educadores populares no MOVA/Guarulhos.

Os professores da rede municipal de ensino, além de receberem a bolsa de ajuda de custo do PBA no valor de R\$ 120,00 e mais R\$ 7,00 por aluno matriculado, têm um complemento, por parte da Prefeitura Municipal, no valor de R\$ 200,00.

Conforme informações da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, houve uma adesão para a primeira reunião de explicação sobre a proposta de trabalho com alfabetização de jovens e adultos de aproximadamente 250 professores da rede oficial de ensino. Destes, 150 se interessaram em participar, porém só 14 se inscreveram para a formação.

Segundo avaliação da assessora pedagógica da Secretaria de Educação de Guarulhos, poucos tiveram a alma de um educador popular em se deslocar até as comunidades para matricular os alunos e diagnosticar as necessidades deles. Essa informação pode ser um indicador de que o perfil do professor da Rede Pública de Ensino apresenta características diferentes que não o motivam a trabalhar com a educação de jovens e adultos.

4.7 – Avanços e dificuldades das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos

Com base na produção científica analisada para essa pesquisa, na análise documental dos Programas Brasil Alfabetizado e MOVA/Brasil Alfabetizado/Guarulhos e na pesquisa de campo realizada em Guarulhos, nos foi possível identificar, de um lado, alguns avanços nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e, de outro, desafios que continuam presentes.

No Programa Brasil Alfabetizado, tem-se procurado por meio de seus parceiros e conveniados atender à demanda de alfabetizando e, ao mesmo tempo, assumir definições que não o caracterizem mais como programa e sim, como uma política pública. Embora este seja um grande desafio e que ainda não se tenha superado na sua totalidade, outros avanços foram alcançados e que são de grande significado para a alfabetização de jovens e adultos.

Pode-se apontar, como exemplo, o processo de democratização que se instalou no Programa Brasil Alfabetizado, por meio da representação e participação da sociedade civil nos Fóruns de EJA, que se tornaram um importante interlocutor na interação e no debate entre a sociedade civil e o governo, na construção de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, no Conselho Nacional da Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), os representantes da sociedade civil têm garantida a sua representação.

A implementação das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos caminhou na direção de um formato institucional baseado em parcerias com redes municipais e estaduais de ensino e com representantes da sociedade civil organizada, de uma forma articulada com outras políticas públicas sociais e culturais,

envolvendo programas governamentais de saúde, meio ambiente, cidadania, qualificação profissional, renda mínima e geração de trabalho e renda.

Essa articulação com outras políticas públicas tem contribuído para o desenho do PBA, que se destina à população com mais de 15 anos de idade e que visa, além de inserir o adulto na escola, estimulá-lo a continuar seus estudos na rede escolar.

Outro avanço no interior do Programa Brasil Alfabetizado, considerado importante do ponto de vista de gestão e principalmente de integração das políticas públicas sociais do governo federal, foi a criação do Número de Identificador Social – NIS. Trata-se do número de identificação e registro para cada alfabetizando matriculado no PBA.

Esse registro, além de auxiliar no controle de dados e avaliação do Programa, será extensivo como identificação desses alfabetizando no acesso a outros programas sociais, como cadastro da Bolsa Família e do Sistema Único de Saúde – SUS. Além de servir para o acompanhamento desses alfabetizando egressos.

Quanto à formação dos educadores, qualquer que seja a situação em que eles se encontrem ou como “voluntários” ou professores das redes públicas de ensino, os avanços são mais identificáveis, quando se trata da metodologia proposta e das práticas pedagógicas.

Percebe-se tanto nas propostas do Plano de Orientação para a elaboração da Proposta Pedagógica do Brasil Alfabetizado, quanto no Plano Pedagógico do MOVA/Brasil Alfabetizado, uma concepção metodológica fundamentada numa perspectiva inter e transdisciplinar, partindo-se do resgate do universo do conhecimento e da realidade desses educandos. Embora se reconheçam as dificuldades que os educadores ainda encontram em relação à implementação dessas práticas pedagógicas.

Neste caso, parece que um dos fatores dificultadores que vem impedindo, de forma mais explícita, os avanços na formação pedagógica dos educadores é o tempo limitado de apenas 30 horas para a formação inicial. Assim, é um tempo insuficiente para um trabalho bem articulado que requer diálogos e debates sobre as práticas, diagnóstico da realidade, conhecimento e reelaboração do plano pedagógico adotado. Portanto, requer familiaridade com a proposta de trabalho e com o contexto a ser trabalhado.

Quanto aos objetivos do Programa Brasil Alfabetizado, constata-se o baixo desempenho da capacidade que este Programa vem revelando em reduzir os índices de analfabetismo e encaminhar os alfabetizandos egressos para a EJA. Estudos e avaliações, já anteriormente tratados nessa pesquisa, vêm confirmando que, em muitos desses municípios, não foi realizada nem a capacitação inicial dos alfabetizadores, sob a alegação de falta de recursos.

No entanto, é importante destacar que o sucesso do Programa Brasil Alfabetizado depende de diferentes instâncias do poder público, principalmente dos três níveis territoriais de poder, como também da participação de entidades da sociedade civil e não apenas do governo federal.

Desta maneira, o Brasil Alfabetizado fica na dependência das responsabilidades, compromissos e competências dessas instituições que firmam convênios. Demonstrando mais uma vez que para se alcançar os avanços e metas previstas, no mínimo, é necessário que haja:

- Gerenciamento e supervisão em todas as ações alfabetizadoras;
- Integração com as políticas sociais e educacionais e não apenas intenção;

- Interlocução com os gestores locais e estes com seus pares, por meio de visitas, supervisão e reuniões periódicas e não apenas orientações por resoluções;
- Política de habilitação profissional, em nível de Ensino Superior, para os educadores e formação continuada, compreendida e implementada como uma estratégia de aperfeiçoamento das práticas, aprendizagem e atualização dos conhecimentos.

Verificamos também que os índices de analfabetismo, no decorrer de cada década, vêm diminuindo paulatinamente, como constatado no decorrer desta pesquisa. Prevvia-se uma redução mais acentuada na década atual, sob a atuação do Programa Brasil Alfabetizado, desenhado para alfabetizar todos os brasileiros e brasileiras que se encontrassem em condição analfabética.

No entanto, os avanços, nesse quesito, são mínimos, ao se constatar que, de acordo com o PNAD e IBGE, em 2004, havia 11,4% de pessoas analfabetas; em 2005, 11,1%. Portanto, uma diminuição de apenas 0,3%. Em 2006, o índice de analfabetismo foi de 10,5%, apresentando uma redução de apenas 0,6%, em relação a 2005.

A pequena redução dos índices de analfabetismo ocorre, justamente na década de atuação do Programa Brasil Alfabetizado, e na qual surge um órgão público, a SECAD, Secretaria criada pelo MEC para ser a gestora do PBA e se responsabilizar pela gestão das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, promovendo a inclusão educacional da população excluída dos sistemas de ensino e integrando, de forma institucional, as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação de seus programas e projetos.

Verifica-se, no entanto, que essas atividades não são executadas pela equipe central responsável pela gestão do PBA. As atividades de monitoramento e avaliação previstas no desenho desse Programa, além da formação dos alfabetizadores e as ações de alfabetização, são delegadas às entidades parceiras, e, em troca, a SECAD repassa os recursos financeiros para essas instituições administrarem o programa de alfabetização.

O fato de a SECAD não supervisionar diretamente as ações de alfabetização e formação dos alfabetizadores acordadas com seus parceiros, apenas subsidiar recursos financeiros e por meio de resoluções indicar as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado, pode-se considerar como um dos dificultadores permanentes e que pode ter ocasionado a falta de foco no público alvo a ser alfabetizado, durante estes anos da gestão do Brasil Alfabetizado. Conforme já explicitado, 50% dos alfabetizandos que iniciam no PBA já estão alfabetizados.

A partir desta situação, outros indícios podem ser considerados como entraves para os avanços nos índices de alfabetização. Apontamos, em primeiro lugar, a desarticulação entre a alfabetização e a educação de jovens e adultos, ou seja, 70% dos recém-alfabetizados não têm possibilidade de continuar seus estudos por falta de acesso aos cursos de EJA ou profissionalizantes; em contrapartida, a esses recém-alfabetizados lhes resta retornarem às salas de aulas da alfabetização ou ficar sem estudar e correrem o risco de retornar à condição de serem mais uma vez identificados como analfabetos.

Segundo, a desarticulação entre o PBA e seus parceiros, talvez, em grande parte, provocada pela forma de interlocução por meio de Resoluções, em geral, via Diário Oficial, indicando as diretrizes diretamente da SECAD/PBA aos seus conveniados. Essa comunicação também ocorre por meio de um sistema de

informações, via cadastros, com envio de dados coletados pelos alfabetizadores, contratados por esses parceiros para lecionarem no Programa Brasil Alfabetizado.

Ante essa realidade, Azevedo (IPEA, 2006, p.144) aponta algumas indicações para o bom funcionamento do sistema:

Ainda que o sistema de incentivos esteja desenhado de forma correta, para que seja efetivo e operacional é preciso que haja informações suficientes para que um eventual desvio por parte do contratado seja passível de detecção, e, assim as penalidades previstas no desenho do contrato possam ser aplicadas. (...) Em outras palavras, se o sistema de informações, monitoramento e penalidades não for bem desenhado, as contrapartidas e os serviços contratados somente serão realizados de forma plenamente adequada se os objetivos do contratante e do contratado coincidirem perfeitamente. Mais ainda, quanto maior for a diferença entre os objetivos de ambos (contratado e contratante), maior será a diferença entre aquilo que foi acordado e o que de fato for executado.

O PBA foi planejado de maneira a cumprir o objetivo de alfabetizar, tem recursos financeiros suficientes para as disposições e implementação pedagógicas (até 2006, foram gastos 750 milhões de reais, tentando alfabetizar 11 milhões de brasileiros), e mais que isso, conta com uma equipe de ilustres e respeitados educadores, idealizadores e técnicos, mentes brilhantes pensantes, lá no interior da SECAD, elaborando Resoluções, que orientam o encaminhamento das ações administrativas e gestoras.

No entanto, muitas vezes, o que acontece aqui na ponta, onde os serviços precisam ser executados com eficiência e rapidez, os gestores, formadores e educadores locais encontram-se despreparados para tal execução.

Outro fator dificultador são as próprias condições das regiões, onde será implantada a alfabetização. Muitas não possuem a mínima infraestrutura e organização para cumprir as diretrizes elaboradas pelo Programa Brasil Alfabetizado.

Portanto, o distanciamento entre os que pensam e os que fazem pode ser um indicador fundamental para explicar as razões de o PBA não atingir as suas metas.

As diretrizes indicadas para a elaboração dos planos pedagógicos encaminhados pelo PBA aos seus parceiros, para fins de orientações, são de alto nível de excelência, elaboradas a partir de uma compreensão teórica muito bem fundamentada. Além disso, o PBA permite que as instituições parceiras escolham os métodos de aprendizagem que julgarem mais adequados para alfabetizar os alunos.

Dados do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pelo IPEA, sobre os resultados dos métodos pedagógicos, ressaltam que 86% dos alfabetizadores do PBA consideram os métodos de alfabetização que utilizam são fundamentados em teorias. Destes, 81% afirmam que os métodos são definidos coletivamente pelos supervisores pedagógicos, equipe técnica e pelos próprios alfabetizadores. Na prática, o que ocorre é que cada alfabetizador conduz o curso, de acordo com suas próprias convicções, que, em geral, não refletem a preocupação de responder às especificidades inerentes à alfabetização de jovens e adultos. Quanto à infraestrutura de salas, verificamos que 64% das salas de alfabetização pertencentes ao Programa Brasil Alfabetizado encontram-se funcionando em lugares improvisados, como residências, igrejas, espaços abertos e outros.

Quando a oferta da Educação de Jovens e Adultos acontece em espaços escolares da Rede Pública de Ensino, isso possibilita maior eficácia na implementação das ações centralizadas. No entanto, observamos que os cursos de alfabetização, na maioria das vezes, são realizados por parceiros que não integram a rede pública educacional.

Esta situação distancia mais ainda a integração da Alfabetização com a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a EJA é a instância intermediária para os alfabetizandos chegarem ao Ensino Médio ou a um curso profissionalizante, conforme objetiva o Plano Nacional de Educação: Ensino Médio na modalidade de EJA, Educação Profissional e Tecnológica.

Na gestão executada pelos parceiros não governamentais, há muitas dificuldades e problemas a serem superados, tais como: infraestrutura inadequada; insuficiente capacidade de mobilização do público alvo, (analfabetos absolutos); demora nos trâmites burocráticos para adesão ao programa, via convênios com o FNDE; falhas no cadastramento dos beneficiários, no funcionamento das turmas e na atualização dos dados no Sistema Brasil Alfabetizado, o que compromete o monitoramento e o controle da execução do PBA.

Conforme resultados do Plano de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, no que se refere ao funcionamento das turmas, foi constatado que cerca de 1/3 dos alfabetizadores começaram o curso de alfabetização com atrasos. Os principais motivos foram: 33% sofreram demora no repasse dos recursos; 30% desses alfabetizadores passaram por problemas com a infraestrutura das salas de aulas; 21% tiveram dificuldades na mobilização dos alunos, ou seja, falta de alunos; 6% dos alfabetizadores tiveram as aulas dos cursos de alfabetização interrompidas.

Por outro lado, enfatizamos, mais uma vez, a distância entre a elaboração político-pedagógica do Programa de Alfabetização, no interior do MEC/SECAD, e a sua concretização no âmbito das políticas educacionais estaduais e municipais, e, em geral, nas entidades conveniadas.

Para agravar esse distanciamento, há todo um processo de comunicação que ocorre por meio de orientações em Resoluções, Portarias e cadastros eletrônicos. Além disso, a ausência de uma supervisão efetiva por parte dos órgãos elaboradores e idealizadores das ações implica, muitas vezes, em compreensões diversificadas de tempo, de formação dos educadores, de operacionalização quanto às diretrizes das políticas.

Para que aconteçam os esperados avanços nas Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere à redução dos índices de analfabetismo e encaminhamentos dos recém-alfabetizados para continuidade de seus estudos, é imprescindível que se traga esta modalidade de ensino para dentro do contexto da Escola.

É fundamental destacar que a EJA está incluída no Ensino Fundamental que é de competência de Estados e Municípios e que a AJA trata de alfabetizar os analfabetos absolutos e sempre foi colocada como de responsabilidade de todos, sociedade civil e, principalmente, das políticas públicas da União. Sempre foi implementada por meio de programas de alfabetização, integradas às campanhas de políticas governamentais, na grande maioria como situação emergencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...). É um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com estes como com os outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria... Não tenho dúvida nenhuma de que inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura curiosos e não puros objetos do processo, programados, mas para aprender.

(FREIRE, 1997, p. 65).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas de alfabetização e de formação de educadores de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado, identificar seus avanços e buscar novos referenciais e práticas que contribuam efetivamente para a formação desses educadores.

Indagamo-nos se seria possível responder aos questionamentos, suscitados por esta pesquisa, que há muito nos inquieta, como educadora comprometida com processo educacional e como pesquisadora curiosa em descobrir novas alternativas para a melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

As mudanças ocorridas em termos de currículo, abordagem pedagógica, conscientização quanto ao processo da continuidade da escolarização e profissionalização dos alfabetizandos, com efeito, têm contribuído para aquecer o diálogo em torno desse tema.

Não se pode deixar de reconhecer que houve avanços quanto à concepção de alfabetização, cujo significado se ampliou de uma visão limitada de “ler, escrever e contar” para uma compreensão mais abrangente, entendendo-a como um processo político-educacional de inserção do homem no mundo, visando a sua transformação.

Nesta direção, os princípios que, hoje, têm orientado as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos se fundamentam nos referenciais político-pedagógicos do pensamento de Paulo Freire. Historicamente, é importante assinalar o significado desse resgate histórico, à medida que as políticas públicas de alfabetização impulsionadas por Freire, no início da década de 60, foram abruptamente interrompidas pela ditadura militar.

A partir da concepção e dos princípios que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos, as orientações têm sido voltadas para uma prática que prioriza a valorização do saber dos alfabetizandos, o diálogo como meio para se operar o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a compreensão de que os conteúdos curriculares estejam ancorados na realidade vivenciada pelos alfabetizandos.

O ponto crítico em relação a essas orientações ocorre na forma como vem acontecendo a interlocução entre “os que pensam” e “os que fazem”, revelando um distanciamento muito profundo entre a realidade em que acontecem as ações de alfabetização e as ideias e propostas dos que planejam.

Em tese, as propostas de orientações metodológicas atendem às principais necessidades de um currículo para Educação de Jovens e Adultos. No entanto, estas orientações metodológicas estão bem distantes da realidade da maioria dos educadores de jovens e adultos, cuja maioria não possui uma formação pedagógica

inicial que lhes possibilite competências e habilidades para aplicar na prática, em sala de aula, todas as orientações recebidas. Por outro lado, no entanto, deve-se reconhecer que há uma melhora significativa no nível de escolaridade dos educadores, sobretudo, das séries iniciais.

Também é importante ressaltar que não há a devida atenção às condições de trabalho em que ainda se encontra o alfabetizador de jovens e adultos, situação esta que nos leva de volta ao passado: décadas de 50, (Campanha Pé no Chão) e 60 (MOBRAL). Mantemos ainda a política pública de alfabetização de adultos, valendo-se de pessoas leigas e voluntárias para ser o alfabetizador dos jovens e adultos, justificando, assim, as várias deficiências que tinha o país em termos educacionais, principalmente em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, onde eram altíssimas as taxas de analfabetismo.

Outra dimensão de avanço pode ser ressaltada na ampliação das ações socioeducacionais destinadas aos alfabetizandos, pela articulação de parcerias entre o MEC/SECAD e outros órgãos públicos e instituições sociais. Aqui, é fundamental se destacar a articulação das ações educacionais de alfabetização com outras políticas públicas e Programas sociais do governo federal, como SUS, Bolsa Família, e outros.

Perspectiva de avanço pode ser apontada na disposição por parte da SECAD de redesenhar o Brasil Alfabetizado de maneira que agora possibilite a eficiência e a eficácia de suas ações alfabetizadoras, a partir de resultados parciais da avaliação coordenada pelo IPEA.

Quanto à política de formação dos educadores, alguns avanços se localizam nas temáticas e orientações metodológicas propostas. No entanto, ainda permanecem certas fragilidades: a maioria deles não dispõe de formação docente para o exercício do

magistério, a sua contratação se dá como prestadores de serviço voluntário e está limitada ao tempo de execução de cada módulo e, mais grave ainda, para assumir a sala de alfabetização o educador é submetido a um aligeirado processo de capacitação, tanto na forma inicial como na continuada.

Também a substituição dos educadores populares por professores da rede pública de ensino não representa em si um avanço, pois, ao mesmo tempo, em que se ganha em termos de um maior nível de escolaridade, perde-se em termos de experiência com a Educação de Jovens e Adultos.

Não se pode penalizar os educadores populares, mesmo porque os estudos e pesquisas identificam que o sucesso de uma política pública de alfabetização depende, antes de tudo, da colaboração e da atuação das três esferas governamentais, federal, estadual e municipal e da articulação com as organizações sociais não-governamentais.

Para superar essa situação dos educadores populares, seria necessário qualificá-los melhor, levando em consideração a grande experiência por eles acumulada. É conhecida a grande dificuldade que estes educadores ainda enfrentam em dar continuidade aos seus estudos e chegarem a concluir o Ensino Superior.

Já o perfil desses alfabetizadores continua sendo praticamente o mesmo de décadas anteriores, sobretudo, quanto ao tipo de ocupação exercida na educação ou em outras modalidades de trabalho. Isso talvez se deva à facilidade e abertura que essa modalidade de ensino propiciou, na maioria das vezes, em não exigir formação pedagógica de seus alfabetizadores.

Verifica-se, portanto, que na política pública de Educação de Jovens e Adultos, não há exigências mínimas a respeito da qualificação e habilitação para o exercício da docência. A única exi-

gência, em alguns casos, é ter concluído o Ensino Fundamental. Assim, esses educadores continuam tendo como principal meio de formação os cursos iniciais e permanentes de formação, que se restringem a uma carga horária de 30 horas iniciais e duas horas de reuniões quinzenais.

Por sua vez, os educadores consideram importantes as orientações recebidas nesta formação, para enfrentar as dificuldades em trabalhar com os alunos, no cotidiano das salas de aula. Assim, essa formação auxilia esses profissionais no exercício de suas práticas pedagógicas em EJA, mas não é suficiente para que os habilite para o exercício de uma docência competente que atenda às implicações político-pedagógicas de uma alfabetização com uma concepção mais abrangente.

Mesmo considerando que há uma formação inicial e encontros permanentes para reflexões e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, permanece um grande desafio para esse alfabetizador de ser competente a ponto de atingir as metas propostas pelas políticas públicas. Assim, o tempo dedicado para a formação desses alfabetizadores tem se mostrado insuficiente para prepará-los para o trabalho junto aos alfabetizados, de acordo com suas próprias manifestações, indicadas no capítulo IV.

Hoje, a alfabetização é necessária para a formação de homens e mulheres para se situarem no mundo, serem capazes de compreender a realidade e terem condições de assumir posições críticas sobre ela, na busca de sua transformação. Essa seria uma pessoa alfabetizada.

Para se alcançar esse processo de alfabetização, de formação dos cidadãos com essas características, há a necessidade de se priorizar a formação do educador/alfabetizador a fim de que ele seja municiado de uma formação que adquira todos os requisitos

de modo a contemplar os objetivos da educação que se quer oferecer a esses sujeitos alfabetizando.

Portanto, a alfabetização de jovens e adultos, apesar dos avanços que se constatam, ao longo das décadas, e das ações atualmente empreendidas no âmbito dos governos e da União Federativa, precisa, de fato, integrar-se ao Sistema Escolar Brasileiro, como modalidade de educação permanente, superando preconceitos e um processo histórico que tem se caracterizado pela exclusão das pessoas analfabetas.

Essa inserção no Sistema Escolar significaria tratar a Alfabetização de Jovens e Adultos como uma política pública permanente e não mais como Programas que sinalizam a urgência de se “erradicar o analfabetismo como uma vergonha nacional”. Assim, o processo ensino-aprendizagem se daria em espaços físicos adequados nas escolas e não mais em salas improvisadas e precárias e contaria com educadores profissionais da educação e não como voluntários, às custas de bolsas de ajuda.

Quanto à formação dos educadores, é urgente que o Poder Público proporcione aos educadores populares uma habilitação pedagógica, formando-os para o exercício da docência em Educação de Jovens e Adultos, visto que a maioria desses alfabetizadores concluíram apenas o Ensino Médio e revelaram expectativas em ter acesso ao Ensino Superior.

Portanto, o grande desafio que vem persistentemente presente no histórico da alfabetização é situar a Alfabetização de Jovens e Adultos no Sistema Educacional Brasileiro. Isso significa trazer a AJA para seu contexto e especificidade, para dentro das Políticas Públicas da Educação.

Em síntese, concluindo, essa inserção pode se viabilizar, com base nas seguintes indicações:

Elaboração do Plano Político de Alfabetização para Jovens e Adultos, no contexto da Educação Básica, como parte integrante do Plano Pedagógico das Escolas Públicas ou particulares; neste plano pedagógico estariam contempladas as especificidades dessa modalidade de ensino: condições físicas de espaço e infraestrutura; contexto social e cultural da região; proposta político-pedagógica; necessidades e aspirações dos alfabetizandos, de acordo com os meios de subsistência e de trabalho da região e dos outros programas sociais e educacionais de governos;

A operacionalização e gestão desta modalidade de ensino sob a responsabilidade do Sistema de Ensino Básico, principalmente, as contratações dos educadores, mobilização dos educandos e articulação da continuidade dos estudos dos alunos já alfabetizados;

Os cursos de alfabetização dentro do espaço físico escolar, usufruindo os alfabetizandos jovens e adultos de toda infra-estrutura existente no espaço físico escolar;

A continuidade dos órgãos executores dessas políticas de alfabetização, FNDE/MEC/ SECAD como subsidiadores dos recursos financeiros e orientadores das diretrizes, porém, atuariam também na supervisão, fiscalização e controle das ações executadas;

Contratação dos educadores como profissionais da educação, com remuneração salarial, e bolsas de estudos em Instituições de Ensino Superior para adquirirem uma habilitação específica;

As ONGs, com todo o potencial e experiências acumuladas em tantos anos de prestação de serviços na educação popular, continuariam com suas funções de mobilização, pesquisas, produção de materiais, assessorias pedagógicas e outras atividades pertinentes às suas competências.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.
PAULO FREIRE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996, 198 p.

ALVANI, Daniela Pinheiro de Andrade. Educação Escolar de Jovens e Adultos: Desafios da Formação de Professores e o Ensino da Leitura e da Escrita. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo/FEUSP. 2005, 175 p.

AMORA, Antonio Soares. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 18ª ed. – São Paulo: Sareiva, 2008, 818 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília. Líber Livro Editora, 2005, 68 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001, 255 p.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000, p 251.

AZEVEDO, João Pedro. Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado: Alguns resultados – IPEA, trabalho apresentado no Seminário de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado em Brasília, 12 de setembro de 2007.

_____. Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado: Desenho e Implantação – IPEA, trabalho apresentado no Seminário de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado em Brasília, 11 de setembro de 2007.

_____. Ricardo Paes de Barros, Mirela Carvalho. Evolução da Taxa de Analfabetismo: efetividade dos Programas de Alfabetização de Adultos e seus determinantes – IPEA, trabalho apresentado no Seminário de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado em Brasília, 11 de setembro de 2007.

BARCELLOS, Valdo. Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006, 108 p.

BARRETO, Vera. Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Arte & Ciências, 2004, 138 p.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Ed. Porto, 1994.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974, 189 p.

_____. *Política e educação popular*. São Paulo: Ática, 1982, 290 p.

_____. Questões da atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. São Paulo: FEUSP (texto apresentado em mesa redonda, na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: set. 1999).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, 198 p.

_____. A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003, 318 p. (Série saber com o outro).

_____. *Educação popular*, São Paulo: Brasiliense, 1984, 86 p. (Primeiros Vãos, 22).

BRASIL ALFABETIZADO: Caminhos da Avaliação / Organização: Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação Para Todos, série avaliação; nº 1 v. 18. ISBN 85-98171 – 62 – X, 2006. 216 p.

_____.:Experiências de Avaliação dos Parceiros/ Organização: Jorge Luiz Teles, Mônica de Castro Mariano – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação Para Todos, série avaliação; nº 5 v. 22. ISBN – 85 – 98171 – 2, 2006. 228 p.

_____:Marco Referencial para Avaliação Cognitiva/ Organização: Ricardo Henriques, Ricardo Paes de Barros, João Pedro Azevedo – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação Para Todos, série avaliação; nº 3 v. 20. ISBN 85-98171 – 64 – 6, 2006. 64 p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em http://www.mec.gov.br/alfabetiza/alf_historico.shtm.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Programa Brasil Alfabetizado. *Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo*. 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alfabetização e Inclusão Social. São Paulo, setembro de 2004.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/FNDE/nº 02, 19 de março de 2004*. Disponível em: www.fnde.gov.br/projetos.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/FNDE/nº 14, 25 de março de 2004*. Disponível em: www.fnde.gov.br/projetos.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/FNDE/ n 23, 08 de junho de 2005*. Disponível em: www.fnde.gov.br/projetos.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/FNDE/ n 22, 20 de abril de 2006, anexo II.* Disponível em www.fnde.gov.br/projetos.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. MINUTA DE TERMO DE COMPROMISSO. Programa Brasil Alfabetizado. Termo de Compromisso para Exercício do Serviço Voluntário de Alfabetizador. Disponível em: www.fnde.gov.br/projetos.

_____, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, DECRETO nº 6093, de 24 de abril de 2007, Publicado no D.O.U., de 25 de abril de 2007. Disponível em: www.mec.gov.br/.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANEXO II da Resolução/CD/FNDE nº 23, 08 de junho de 2005, número da alfabetizando no Programa Brasil Alfabetizado, por Município e por Estados,. Disponível em: 22/12/2007.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: ANEXO II da Resolução/CD/FNDE Nº 22, 20 de Abril de 2006, Orientações para elaboração do Plano Pedagógico do Programa Brasil Alfabetizado, .Disponível em: 21/11/2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, v. 27, 2006, 125 p.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN, Corregir los Errores: Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos. Disponível no *site*: www.campaignforeducation.org.

CAMPOS, Silmara de. *Histerias e Memórias de Educandos e Educadores na Construção da Identidade do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS: Referências em Políticas Públicas e Institucionais para a Educação de Jovens e Adultos e Formação de Educadores*. Tese de Doutorado, UNICAMP – SP, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de, Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, tendências e perspectivas. Ensaio: avaliação e política em educação. Rio de Janeiro, v.6 nº 20, p. 303 – 364, jul./set. 1998.

CAVALHO, Mercedes Beta Quintano. *Os Saberes Profissionais dos Professores de Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. PUC – SP, 2002, 129 p.

CENDALES, Lola G. Revista Alfabetização e Cidadania. Ano 2. vol. nº 1, maio/1995.

CHIZZOTTI, Antonio. *A Pesquisa e seus Fundamentos Filosóficos*. Apostila. Capítulo 2. Mimeo.

_____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação. Série I – Escola; v.16). 2005, 164 p.

_____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação. Série I – Escola; v.16). 2001, 164 p.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/SP, 2000, 314 p.

_____. *Analfabetismo e alfabetização: desafios do Programa Brasil Alfabetizado*. São Paulo, Ação Educativa, 2004. Mimeo.

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

_____. *O financiamento público da educação básica de jovens e adultos*. Trabalho apresentado à Sessão Especial “Financiamento da educação: análises e perspectivas” na 25ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu, MG: 30 de setembro 2002).

_____ (org.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, junho de 2003.

_____. FREITAS, M. V. de; HADDAD, S. O ensino supletivo - função suplência - no Brasil : indicações de uma pesquisa. Rio de Janeiro, *Rev. Bras. Est. Pedag.*, vol. 70, n. 166 set./dez, 1989, p. 346-370.

FERRARO (FERRARI), Alceu Ravello. Analfabetismo e ensino fundamental: situação atual, tendências históricas e perspectivas para os anos 90. In: Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, 1990 *Anais*. Frederico Westphalen: FRI, 1990, p. 31- 51.

_____. Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanços recentes: resultados preliminares. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, fev, 1985. p. 35-49.

_____. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os Censos? Educação & Sociedade, Campinas SP, vol. 23, dez, 2002 p. 21-47. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: crianças e adolescentes, jovens e adultos. Cadernos de Educação/Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. nº 10 (janeiro/junho) 1998 – Pelotas.

_____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 12 (2): 81-96, jul/dez. 1987.

_____. O problema do analfabetismo no Brasil. São Paulo, *Revista da ANDE*. Vol. 10, n. 17, 1991, p. 66-68.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a prática da Liberdade e outros escritos. 9ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. 5ª. ed. São Paulo: Olho D'Água 2001b, 120 p.

_____. Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001c, 150 p.

_____. Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 a, 165 p.

_____. Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 29ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção O Mundo de Hoje, v.21). 2000 b, 184 p.

_____. Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184 p.

_____. Paulo. (org) e apres. Ana Maria Araújo Freire. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001d, 300 p.

_____. Paulo & MACEDO, Donald. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 167 p.

_____. Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo. Centauro, 2005, 116p.

_____. Paulo. & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 10ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003, 224 p.

_____. Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP, 2000 c, 134 p.

_____. Paulo. Política e Educação: ensaios, 4ª. ed. São Paulo. Cortez, 2000 d. 119. p. (Coleção Questões da Nossa época; v. 23).

_____. Paulo. Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho d'água, 2001e, 127 p.

_____. Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2006, 243 p.

_____. Paulo. & GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982, 132, p. (Coleção Educação e comunicação; v. 9).

FOLHA ON LINE. MEC reduz em 300 mil a meta de atendidos pelo Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15362.shtml>.

GARCIA, Stella de Lourdes. *Alfabetização de Adultos na perspectiva de Educandos: Experiências pessoais e sociais*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos: UFCar, 2006, 166 p.

GERMANO, J. W. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados. (Teoria e Prática Sociais) [publicação da Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas]. 1982, 178 p.

GUARULHOS, Prefeitura Municipal: Educação de Jovens e Adultos, Caderno do Educador. 2004, 199 p.

_____, Prefeitura Municipal: Educação de Jovens e Adultos, Caderno do Educando. 2004, 150 p.

_____, Prefeitura Municipal. Orçamento Participativo: Construindo a Cidade que Queremos – Regimento Interno, 2007/2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Formação de Educadores, reuniões pedagógicas 2002 – 2005, 50 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Perfil dos Educandos do MOVA/Guarulhos, ano letivo de 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Censo dos Educandos do MOVA/Guarulhos, 2005 e 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 22/2.005 – SE de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Programa Educacional Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/Guarulhos, e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Pedagógico, Programa Brasil Alfabetizado – Ministério da Educação/FNDE, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação . Plano Plurianual de Alfabetização – 2006, Programa Brasil Alfabetizado/Ministério da Educação.

HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. IN: BRZEZINSKI, I. (org) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.

_____. Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*, 2003. Mimeo.

_____. Sérgio. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)* Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, versão preliminar 2002, 140 p. (Série Estado do Conhecimento; nº 8).

_____. Sérgio. (coord.) *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, REDUC, 1987, 136 p.

_____. Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964/85)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991, 360 p. (Tese de Doutorado).

_____. Sérgio. *O Direito à Educação no Brasil*, 2003, Disponível em: www.acaoeducativa.org e www.dhescbrasil.org.br.

_____. Sérgio. *Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil*. In: Encontro Latinoamericano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Olinda, 1993). *Anais*. Brasília: INEP, 1994, p. 86-108.

_____. Sérgio & DI PIERRO Maria Clara. *Avaliação dos 10 anos da EFA em EDA*. Texto disponível no site da Ação Educativa.

_____. Sérgio & DI PIERRO Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação* n. 14, Campinas, maio/ago, 1999, p.108-130.

_____. Sérgio & RIBEIRO, Vera Massagão. Pós-alfabetização na América Latina: Algumas reflexões. 1994, Mimeo.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. O Professor e o Programa EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC – SP. 2002, 157 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População analfabeta de 15 anos ou mais e taxa por Município 2005, disponível em 22/01/2008.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. 5 anos, um balanço dos resultados de 2001 a 2005. Ação do IBOPE pela Educação, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. www.ipm.org.br , www.acaoeducativa.org , www.ibope.com.br

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>.

INSTITUTO Paulo Montenegro, Ação Educativa. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2001, disponível em: www.ipm.org.br/an_ind.php.

_____. *2º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - um diagnóstico para a inclusão social. Avaliação de Matemática*. São Paulo, 2002, disponível em: www.ipm.org.br/an_ind.php.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise. Rio de Janeiro 2006, 328 p. ISSN 1518 – 4285.

KLEIMAN, Ângela B. & Inês Signorini. [et. al.] O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 278 p.

KUNRATH, Janis Leonícia. A Formação de Educadores do MOVA-SP no contexto de Educação Popular. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. PUC São Paulo, 2006.

LEI Nº 11.494, de 20 de julho de 2007 – Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

LEI Nº 9.394/9, Diretrizes e Base da Educação Nacional. Ed. do Brasil S/A.

LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da escola cidadã; v. 4), 116 p.

LUCAS, Karin Adriane Hugo. *O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: Uma experiência de construção coletiva*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. PUC – SP, 2004.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás, na década de 1990*. Tese de Doutorado em História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2001, 231 p.

McLAREN, Peter. Prefácio Paulo Freire. Apres. Moacir Gadotti, trad. Bebel Orofino Schaefer. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, 239 p. (Coleção Prospectiva; v. 3).

Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Funções Docentes, Educação de Jovens e Adultos, Brasília – DF/março/2004. Disponível em: www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse. Acesso em: 03/03/2007.

_____, – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – resultados do censo escolar – 2005, Brasília –DF/junho/2006.

MONTEIRO, Albêne Lis. Autoformação, *Histórias de Vidas e Construções de Identidade do/a Educador/a*. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. PUC – SP, 2002.

NIATO, Maria José Mafra. *Curso de Formação Continuada para Professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2006, 140 p.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. *Reflexões sobre a Política de Formação Docente em Guarulhos: Com a Palavra os Professores de EJA*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. PUC – SP, 2004, 120, p.

PAIVA, Jane. Relatório – Síntese da Reunião da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos/MEC/SECAD de 17.05.2005, Rio de Janeiro.

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

_____. *Estratégias de Sobrevivência do Mobral* (Um desacerto autoritário III). Belo Horizonte, *Síntese*, vol. 9, n. 25, 1982a, p. 57-91.

_____. *Mobral: a falácia dos números* (Um desacerto autoritário II). Belo Horizonte, *Síntese*, vol. 9, n. 24, jan./abr. 1982b, p. 51-72.

_____. *Mobral: um desacerto autoritário -1a. parte: o Mobral e a legitimação da ordem*. *Síntese*, vol 8, n. 23, set./dez. Rio de Janeiro, 1981, p. 83-114,

_____. *Perspectivas e dilemas da educação popular*: Graal,1984, 326 p.

PEGGION, Penélope Priscila. Educação Escolar de Jovens e Adultos e Educação Matemática: desafios para a Formação de Professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FUSP, 2006, p 89.

PONTUAL, Pedro. *O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos setores da sociedade civil e do Estado*. São Paulo, 2000, 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientador(a): Sérgio Haddad.

REDE A APOIO À AÇÃO ALFABETIZADORA DO BRASIL – RAAAB. *Educação de Jovens e Adultos e Trabalho*. São Paulo: Geração Editorial, 1999, 74 p. (Alfabetização e Cidadania, n. 8).

REVISTA CARTACAPITAL. Ano XI, Nº 311, 06.10.04, p.15.

REVISTA ESCREVENDO JUNTOS Nº 27. *Vale Alfabetizar*. Novembro/Dezembro 2003, Brasília: Alfabetização Solidária.

REVISTA ESCREVENDO JUNTOS Nº 30. *Parcerias e Bons Resultados*. Julho/Agosto/Setembro 2004, Brasília: Alfabetização Solidária.

REVISTA TRAJETÓRIA 2003 - DIVERSIDADE – 7 ANOS. *Os Desafios de Alfabetizar em um País Continental*. Brasília: Alfabetização Solidária.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16.ed. ver.e ampl. Campinas. SP: Autores Associados, 2000, 207p. (Memória da Educação).

_____. Vera Maria Massagão. *Alfabetismo e Atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Papyrus, 1999, p.19 a 57.

_____. Vera Maria Massagão. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. – Campinas – SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa 2001, 224 p. (Coleção Leituras na Brasil).

SANTIAGO, Eliete & NETO, José Batista (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, 178 p.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo. Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000, 359 p.

SEPULVEDA, Francisca Gorete Bezerra. As práticas pedagógicas das (os) alfabetizadoras(es) do Programa de Alfabetização Solidária de Igaci, Alagoas: a ótica de uma coordenadora pedagógica setorial. Tese de Mestrado em Educação (Currículo), PUC-SP, 2003, 144 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. rev. e ampl. De acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2007, 333 p.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 168 p. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Coord. CEAL/FAEUFMG. 2 ed. Belo Horizonte. Autentica. 2001, 128 p.

SILVA, Eduardo Lopes. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e sua Contribuição para a Formação do Educador de EJA Apostila. Mimeo. 2006, 11 p.

TANURI, Maria Leonor, História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/agos, nº 14. Universidade Estadual de São Paulo, 2000, 61 – 88 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995 – 104 p. (Coleção questões de nossa época; v. 47).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

UNESCO. Relatório de monitoramento de educação para todos, Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008, 66 p.

_____. Alfabetização: Um desafio inadiável, Relatório de monitoramento Global – EPT. UNESCO e ed. Moderna, 2006, 445 p.

_____. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam – Pesquisa Nacional Unesco. – São Paulo: Moderna, 2004, 224 p.

_____. BRASIL, Edições UNESCO, setembro de 2002, 55 p.

VIANA, Adriana Beatriz Botto Alves. O papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Professores em Serviço na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo/FUSP, 2001, 110 p.

WERTHEIN, Jorge. *Construção e identidade: as ideias da UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002, 292 p.

