



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDO SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
NA PARAÍBA: LIMITES E POSSIBILIDADES (2003-2010)**

REJANE DE BARROS CAVALCANTE

JOÃO PESSOA – PB

OUTUBRO – 2011

REJANE DE BARROS CAVALCANTE

**ESTUDO SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
NA PARAÍBA: LIMITES E POSSIBILIDADES (2003-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências do Programa para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes

JOÃO PESSOA – PB

OUTUBRO – 2011

**ESTUDO SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA
PARAÍBA: LIMITES E POSSIBILIDADES (2003-2010)**

REJANE DE BARROS CAVALCANTE

Dissertação aprovada em 05/10/2011

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes

Orientadora - (UFPB)

Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira-(UFCG)

Examinador Externo

Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes – (PPGE/UFPB)

Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

A Everaldo (in memoriam), meu pai e guerreiro, que mesmo aposentado lutava para dar melhores condições de vida a seus filhos e netos, trabalhando com dignidade até o último suspiro, exemplo de pai e amigo.

A Benedita, minha querida mãe, que se orgulha da filha batalhadora.
Aos meus filhos Wanessa e Gledson, pela paciência, compreensão e carinho mesmo nas horas ausentes.

Aos meus verdadeiros amigos e amigas.
A vocês todo amor que tenho e sempre terei.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer, por ocasião do término deste trabalho. Ao longo de quase três anos, tive a oportunidade de conviver com várias pessoas que contribuíram cada qual à sua maneira, para que eu chegasse até aqui.

Lembrar de todas essas pessoas seria impossível, mas não posso deixar de registrar o nome daqueles que estiveram mais próximos e, até daqueles que, mesmo sem saber, sempre me estimularam e ajudaram nessa caminhada.

Dentre essas pessoas, agradeço, de maneira bastante especial, a minha orientadora Professora Dr^a Emília Maria da Trindade Prestes, que admiro pelo conhecimento, pelo desafio de aceitar orientar minha pesquisa às vésperas da qualificação, pela pessoa que é, pela dedicação e orientação.

À Kênia, técnica da Secretaria de Educação de Estado, que ajudou com informações e dados necessários que contribuíram para melhor compreensão do PBA na Paraíba.

Aos Professores Dr^a Maria Lúcia Nunes e Dr^o Erenildo, pela importante contribuição no Exame de Qualificação.

Aos professores da linha de História da Educação, pela contribuição no meu crescimento acadêmico.

Aos coordenadores e alfabetizadores que participaram do grupo focal e se dispuseram, gentilmente a participar desta pesquisa, partilhando com essa pesquisadora suas trajetórias no PBA, contribuindo neste estudo.

A todos que de alguma maneira passaram pela minha vida e me ajudaram a construir uma visão da vida e do mundo que me levou a este estudo.

RESUMO

Este estudo realiza um exercício de análise dos documentos oficiais do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010) e discute os resultados de investigação, por meio dos pressupostos da História Presente e da técnica do Grupo Focal realizado com os alfabetizadores que atuam no Programa, identificando suas exigências para atuação e qual a realidade apresentada na Paraíba, com a finalidade de responder a quatro questões de pesquisa: 1-Como o Programa Brasil Alfabetizado vem operacionalizando a sua proposta político pedagógica no Estado da Paraíba? 2-Quais os seus limites e possibilidades para atender aos objetivos previstos nos documentos oficiais? 3- Que tipo de percepção os alfabetizadores têm em relação à atuação do Programa? 4-Quais as suas contribuições para alfabetização de pessoas adultas na Paraíba? Tendo como objetivo geral, descrever a história da implantação e operacionalização do Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba, observando seus limites e possibilidades de atuação. A partir das análises dos documentos e do grupo focal, concluímos que na operacionalização do PBA na Paraíba, há uma fragilidade no cumprimento das orientações necessárias para o seu funcionamento. A entrevista do grupo focal revelou os limites de atuação em detrimento da insuficiência do acompanhamento, avaliação e de materiais didáticos, desistência de alunos, número de alunos cadastrados superior ao número de frequência diária, número expressivo de alfabetizandos que não são analfabetos absolutos, detectado nos resultados dos testes cognitivos de entrada do ciclo 2010. Ao longo do percurso investigativo, observamos que uma das possibilidades do Programa, diz respeito à obrigatoriedade dos entes executores em encaminhar os educandos alfabetizados para turmas da EJA, visando à continuidade da escolarização.

Palavras- Chave: Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Brasil Alfabetizado. Limites e Possibilidades.

ABSTRACT

This study provides an exercise in analysis of official documents of the Literate Brazil Programme (2003-2010) and discusses the results of research, by means of assumptions of This History and technique of the focus group conducted with the teachers' homes that operate in the program, identifying your requirements for performance and what the reality presented in Paraíba, with the purpose of responding to four research questions: 1-How the program Literate Brazil comes operationalising their pedagogical political proposal in the State of Paraíba? 2-What are its limits and possibilities to meet the objectives set out in official documents? 3-What kind of perception the 'homes have in relation to the actions of the program? 4-What are their contributions to adult literacy in Paraíba? Having aim General, describing the history of the deployment and operationalization of the Literate Brazil Programme in the State of Paraíba, noting its limits and possibilities of acting. From the analysis of documents and of the focal group, we found that in the operationalization of the PBA in Paraíba, there is a weakness in compliance with the necessary guidelines for its operation. The focal group interview revealed the limits of acting to the detriment of the inadequacy of monitoring, evaluation and learning materials, withdrawal of students, number of registered students exceeds the number of daily frequency, expressive number of alfabetizandos that are not absolute illiterates, detected in cognitive test results 2010 cycle input. Along the route investigative, noticed that one of the possibilities of the programme concerns the obligation of loved performers in forward literate learners for classes of EJA, aiming at continuity of schooling.

Keywords:Literacy of young people, Adults and seniors. Literate Brazil Programme.
Limits and possibilities

LISTA DE SIGLAS

CNAEJA- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

DAIE- Departamento de Avaliação e Informações Educacionais

EEx- Entidade Executora

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ESPEP- Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PB-Paraíba

PIB- Produto Externo Bruto

PPalfa- Plano Plurianual de Alfabetização

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

SBA- Sistema Brasil Alfabetizado

SECADI- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGB- Sistema Gerencial de Bolsa

Estudo sobre o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: Limites e Possibilidades

(2003-2010)

SUMÁRIO

Capítulo I- História e Experiência: entrelaçando os caminhos da pesquisa

1.1- A Trajetória da pesquisa: Caminhos e descobertas.....	1
1.2- Fundamentos Teóricos e Metodológicos	5

Capítulo II- O Programa Brasil Alfabetizado e sua estrutura organizacional: Contexto

2.1- Aspectos Fundamentais da História da alfabetização de adultos no Brasil.....	13
2.2-Revisitando as Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos de FHC a Lula.....	18
2.3- Programas de Jovens e Adultos no Governo Lula.....	26
2.4- Programa Brasil Alfabetizado numa perspectiva histórica.....	32
2.5- Implantação do Programa Brasil Alfabetizado	35
2.6- Estrutura organizacional do Programa Brasil Alfabetizado.....	40
2.7- Atendimento do Programa Brasil Alfabetizado.....	43
2.8- A Proposta Pedagógica /Matriz de Referência do Programa.....	44
2.9- O Monitoramento e a Avaliação das Ações do PBA.....	54

Capítulo III- O Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba: limites e possibilidades de atuação.

3.1- O Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba	58
3.2- A Seleção de Alfabetizadores e Coordenadores na Paraíba	61
3.3-Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba.....	65

3.4- O Material Didático utilizado nas turmas.....	72
3.5 - As Práticas Pedagógicas em Serviço para a Aprendizagem.....	75
3.6- O conceito de alfabetização e as percepções dos alfabetizandos.....	80
3.7-Analisando os dados para compreender os Limites e Possibilidades no desenvolvimento do Programa na Paraíba.....	86
3.8- Apresentando dados característicos dos alfabetizandos do PBA na Paraíba.....	90
4-Conclusões.....	92
5-Referências Bibliográficas.....	97
6-Anexos.....	103

CAPÍTULO I

1-HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA: ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1-A Trajetória da pesquisa: caminhos e descobertas

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa Brasil Alfabetizado. O objetivo geral é Descrever a história da implantação e operacionalização do Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba, observando seus limites e possibilidades de atuação.

Em janeiro de 2003, durante o primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma das prioridades do novo governo federal que criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e tinha a meta de erradicar o analfabetismo ao longo do primeiro mandato governamental. Para isso, foi organizado o Programa Brasil Alfabetizado, para minorar as taxas de analfabetismo no Brasil que, de acordo com o Censo de 2000, continuavam altas, havia 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos analfabetas, correspondendo na época, a 10,09% da população brasileira. O MEC passou a contribuir com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e outras organizações da sociedade civil, com o objetivo de universalizar a alfabetização de brasileiros de 15 anos ou mais, de acordo com o seu Art.2º da Resolução nº36/2008, do referido Programa.

Em 2004, houve uma reestruturação na organização do Ministério da Educação (MEC) e o Programa é transferido para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como também o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da qual faz parte a Coordenação Geral de Alfabetização, responsável pela gestão do PBA.

Em 2007, o Programa Brasil Alfabetizado é reestruturado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como prioridade de atendimento a região Nordeste, por concentrar 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo, apresentando nesse ano cerca de 19,93%¹, do conjunto do Brasil.

A SECAD junto à coordenação geral tem realizado mudanças no Programa, no tocante a avaliação, monitoramento e acompanhamento pedagógico, apresentando hoje uma concepção ampliada de alfabetização, compreendida como etapa inicial da educação básica, instrumento para uma formação integral ao longo da vida. Portanto, a continuidade da escolarização é vista como um meio de fortalecer a Educação e como instrumento de

¹ Fonte: IBGE/ CENSO 2000. Site: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 20/03/2010

promoção social, individual e coletiva. Assim, a alfabetização no Programa passa a ser pensada como a porta de entrada para uma educação continuada, neste caso, a EJA.

O interesse por trabalhar esse tema: Programa Brasil Alfabetizado, se originou das nossas vivências como formadora na formação inicial de alfabetizadores e coordenadores nos anos de 2008 a 2011, nos centros de treinamentos de professores, nos municípios de Alagoa Grande (Centro de Treinamentos de Professores de Alagoa Grande) e Sousa (Centro de Treinamento Antonio Mariz). Nesta condição de formadora, ficávamos observando aqueles alunos que participavam da formação, e alguns que ainda não haviam concluído o curso, mas interessados em colaborar para erradicação do analfabetismo na Paraíba. No entanto, as dificuldades apresentadas por eles, devido à falta de experiência e fragilidades de suas formações eram visíveis. Assim, surgiu nossa inquietação: Como esses sujeitos iriam contribuir para uma Paraíba alfabetizada? Essa preocupação era dividida com as companheiras formadoras, quando nos recolhíamos à noite, após revisarmos a agenda do dia seguinte ou mesmo o (re) planejamento quando necessário.

Nestas formações, o contato com o Brasil Alfabetizado nos proporcionou uma série de informações e, simultaneamente, de indagações; críticas e elogios sobre a sua importância no cenário da alfabetização de jovens, adultos e idosos, sobretudo em uma região como a nordestina, que no início do século XXI, ainda conservava 22,43%² de pessoas analfabetas. No caso particular da Paraíba, a situação do analfabetismo não se diferencia da regional. Existia na época da implantação do Programa Brasil Alfabetizado cerca de 23,48%³ de pessoas acima de 15 anos considerados analfabetas.

A partir desse prelúdio e considerando a existência de outros Programas e iniciativas, já implementados em períodos históricos anteriores e fracassados pelas fragilidades e limites, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL⁴ e o Programa Alfabetização Solidária – PAS⁵. A novidade do Brasil Alfabetizado na época de sua implantação era a

²FONTE: IBGE/PENAD 2008. Site: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 20/03/2010

³FONTE: Encontro Regional de Gestores Locais e Técnico de apoio-2010

⁴ O MOBREAL foi criado em 1967, propunha a alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de conduzir as pessoas adultas a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Suas ações se mostraram pouco eficazes devido à falta de um projeto pedagógico que contemplasse as grandes diferenças existentes entre a população das diversas regiões do país. (GADOTTI, 2007, p.36)

Este Movimento, refletindo a tendência predominante a partir de 1964, difundiu a ideologia do desenvolvimento, objetivando fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes. Assim, incluía em seu material didático ideias relativas à comunidade, a pátria, ao lar, consolidação de hábitos e atitudes.

⁵ O PAS foi criado em 1996, pelo Conselho da ONG Comunidade Solidária, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, com o objetivo de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. O Programa foi concebido como Campanha de alfabetização a ser desenvolvida com parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições de ensino superior públicas e privadas. Os recursos financeiros para o custo aluno no PAS eram compartilhados entre o governo federal e as empresas, que podiam selecionar os municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5 e que não fossem “adotados” por parceiros privados, o governo assumia o custo do projeto. Pode-se dizer que o PAS simboliza a consolidação da tendência à descentralização, tendo por objetivo empreender ações sociais de combate a situações de extrema pobreza. (RUMMERT e VENTURA, 2006, p.35)

exigência para as Entidades Executoras- EEx promoverem a continuidade da escolarização dos seus alfabetizando.

O tempo passou, o Programa mudou a sua estrutura pedagógica, melhorando a situação da alfabetização, com a criação da Matriz de Referência, embora a Secretaria de Educação do Estado tenha trabalhado na formação dos coordenadores, apenas a partir do ciclo 2009. A referida Matriz é um parâmetro que contribui na orientação do trabalho pedagógico do alfabetizador e na avaliação dos alfabetizando. Hoje o Brasil Alfabetizado após oito anos de existência encontra-se com um Sistema de avaliação e monitoramento de acesso a toda sociedade brasileira, Sistema Brasil Alfabetizado- SBA.

Todos esses fatores são indicadores da importância desse Programa numa sociedade que ainda retém grande número de pessoas excluídas da educação formal. Além da relevância da temática. Tenho ainda o desafio de analisar um Programa que está em desenvolvimento, tanto no tocante à escassez de literatura sobre a história do PBA na Paraíba, como também por estar em constante avaliação, mas ao mesmo tempo esses fatores podem dar relevo ao estudo. É relevante ressaltar que existe uma literatura em relação ao Programa- Coleção Educação Para Todos, publicada pelo MEC/UNESCO, dos Orgs.: Henriques; Barros; Azevedo e outras Séries de Avaliação da referida Coleção de: Teles e Carneiro, as quais contribuíram nesse estudo.

Apesar da grande importância do Programa Brasil Alfabetizado para a história da EJA no Brasil, no Nordeste em particular, poucos são os trabalhos que tentam recuperar a sua história, portanto é interesse deste estudo que investigou e analisou a História do Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba.

O estudo buscou identificar os fatores que influenciaram na implantação do Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba, na tentativa de compreender seus pressupostos teóricos – metodológicos; sua forma organizacional e de atuação alfabetizadora junto aos educandos; analisando neste conjunto, o trabalho realizado pelos professores e coordenadores, no que tange as suas contribuições na formação do alfabetizando.

Nele investigamos a história do Programa “Brasil Alfabetizado”, por meio das representações produzidas nos grupos focais com professores e coordenadores e dos seus documentos oficiais.

Com a finalidade de responder às questões de pesquisa, foram levantados os seguintes objetivos específicos:

- 1-Descrever o contexto político-educacional que originou o Programa Brasil Alfabetizado;
- 2-Descrever a sua estrutura organizacional;
- 3- Situar o Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba;

4-Verificar por meio das narrativas dos coordenadores e alfabetizadores do PBA seus limites e possibilidades para atender aos objetivos constantes nos seus documentos oficiais.

Delimitou-se para este estudo o período (2003 a 2010), relativo à implantação do PBA, em virtude da nossa finalidade inicial que foi trabalhar o momento da criação e efetivação desta política de educação de jovens e adultos ocorrido no governo do Presidente Lula, tendo correspondido no Estado da Paraíba, às gestões de três governos distintos, uma vez que o ciclo 2010 está sendo executado no ano em curso.

Com a delimitação do recorte temático para o estudo voltado à história da educação na Paraíba no tempo presente, intitulamos o trabalho: História do Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: limites e possibilidades(2003-2010).

O universo deste estudo foi constituído a partir de três gerências regionais de ensino, que são: 1ª João Pessoa, 2ª Guarabira e 10ª Sousa, por constituírem a divisão do campo de atuação da Secretaria de Educação de Estado. É relevante ressaltar que dentro dessas regionais investigamos apenas os municípios que fazem a adesão direta com a Secretaria de Educação do Estado, pois muitos municípios preferem fazer a adesão direta com o MEC/SECADI. Com relação ao número de regionais, campo de pesquisa, consideramos tanto quantitativamente como qualitativamente suficientes para realizar o estudo.

Diante desses argumentos, justifica-se a relevância e a viabilidade de realizar este estudo, orientado pelas seguintes questões de investigação:

- 1-Como o Programa Brasil Alfabetizado vem operacionalizando a sua proposta político pedagógica no Estado da Paraíba?
- 2-Quais os seus limites e possibilidades para atender aos objetivos previstos nos documentos oficiais?
- 3- Que tipo de percepção os alfabetizadores têm em relação à atuação do Programa?
- 4- Quais as suas contribuições para a alfabetização de pessoas adultas na Paraíba?

As respostas a estas questões e seus objetivos trouxeram novos olhares no que diz respeito à alfabetização dos Jovens e Adultos inseridos no Programa e orientaram para a sua reconstrução presente. Segundo Le Goff (1986, p.49) “[...]é necessário levantar questão, porque está em causa a diferença entre a história contemporânea e as outras histórias”.

Sendo assim, a descrição e análise de um programa por meio da História presente, facilita a compreensão da nossa realidade, uma vez que nos possibilita aproximar e relacionar o passado com o presente. Conforme Le Goff (1986), “[...] atualmente por pequeno que seja o acontecimento, ele é vivido como sendo já histórico”. É o que acontece com o acontecimento moderno, mais precisamente com o nosso objeto de pesquisa, que se trata de um Programa

atual, próximo, mas que já constitui uma história pesquisada por testemunhas vizinhas do acontecimento.

Para tanto, investigamos como o Programa vem sendo desenvolvido, a partir do discurso dos alfabetizadores em relação aos materiais didáticos, monitoramento, avaliação e da própria estrutura do Programa, na perspectiva não de apenas melhor conhecer seu percurso, mas também de apontar possíveis direções para a sua implementação nos municípios, a partir das finalidades que indicam como se dão os processos de alfabetização.

1.2-Fundamentos Teóricos e Metodológicos

No Brasil houve muitos Programas de alfabetização, cujo objetivo era diminuir os índices de analfabetismo, porém poucos com grande efetividade. Por terem sido realizados em curto período de tempo, os indivíduos passavam de programa em programa sem que dessem prosseguimento aos estudos e ainda, depois de tantos Programas objetivando erradicar o analfabetismo, observa-se ainda uma média nacional de 9.96% e, na região nordeste quase o dobro 19.41%. Lamentavelmente na Paraíba estamos quase chegando ao triplo 23.48%, dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD (2008). Portanto, havia a iniciativa, por parte dos alfabetizandos de se matricular, porém não havia a preocupação, dos entes executores dos cursos de alfabetização, com a continuidade dos estudos depois de alfabetizados.

Este problema se agravava, haja vista que muitas vezes não era possível ser alfabetizado com um único curso. Assim, o Programa Brasil Alfabetizado vem se firmando como uma política que, por ser contínua e se preocupar com a alfabetização em leitura e escrita e matemática, também se preocupa com a continuidade do processo educacional dos alunos alfabetizados.

Para obtermos os objetivos propostos nessa pesquisa, realizamos análises, fundamentadas nos pressupostos da História presente, que se preocupa com a história mais verticalizada, sem desmerecer a história tradicional, trata dos estudos históricos mais perto do cotidiano, tornando possível estudar o objeto mais detalhado, observando-o de várias maneiras.

Com a Nova História, surgem as pesquisas acadêmicas buscando um distanciamento com a história oficial, que apesar de ser essencial para os estudos dos grandes feitos, não é o único meio de compreender a sociedade. Assim, no final dos anos de 1970, a investigação metodológica e epistemológica voltou-se essencialmente para o estudo da Nova História,

herdeira dos Annales de Lucien Febvre e Marc Bloch⁶. Nesse período, a História do Presente era muito nova, ou pouco utilizada no plano editorial e ignorada pela Nova História. Porém, estes autores tinham dado um lugar de destaque ao presente, ao imediato. De acordo com, Marc Bloch, “A incompreensão do passado nasce afinal da ignorância do presente”. E conforme, Lucien Febvre “[...] a análise do presente podia dar a régua e o compasso à pesquisa histórica”. (Apud, Chauveau e Tétart1999, p, 10)

Nesse sentido, emergia uma preocupação com o estudo do passado próximo ou imediato, pois a História Contemporânea é a que menos conhecemos, é a partir dos documentos que aparecem de forma distinta as ideias que inspiram os homens de Estado e as características da sociedade que viveram. Conforme Eric Hobsbawn (apud, Ferreira, p.10) ,

A despeito de todos os problemas estruturais da história do tempo presente, é necessário fazê-la. Não há escolha. É necessário realizar as pesquisas com os mesmos cuidados, com os mesmos critérios que para os outros tempos, ainda que seja para salvar do esquecimento, e talvez da destruição, as fontes que serão indispensáveis aos historiadores do terceiro milênio.

Além disso, o pesquisador pode expor as informações ou acontecimentos contemporâneos da forma que lhe parecem. “[...] História e imediato, História e presente, trata-se de um movimento em profundidade, não de uma atitude pontual, desde os anos 20, o interesse pelo tempo próximo não tinha sido traduzido pela afirmação de um novo campo científico”. (Chauveau e Tétart1999, p, 11 e 12)

A História imediata, História próxima ou História do Presente, entraram no vocabulário dos historiadores após a segunda guerra mundial e são nomenclaturas utilizadas para tratar do imediatismo do trabalho histórico, diante da história a acontecer, pois não há um consenso por parte dos autores no tocante à expressão utilizada, como também os autores não chegaram a um consenso do recorte temporal que compõe o tempo presente, uma vez que uns apontam trinta anos para história próxima e cinquenta ou sessenta anos para história do presente, geralmente se referem àquela história cujos sujeitos ainda estão vivos e podem dar testemunho, ou ainda aos documentos escritos que não são suficientes para contá-la. Embora

⁶ Lucien Febvre(especialista do século XVI) e Marc Bloch(medievalista) foram os líderes do que pode ser denominado Revolução Francesa da Historiografia... e do movimento dos Annales, em sua primeira geração ...Esse movimento pode ser dividido em três fases. Primeira, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Segunda, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes e novos métodos, foi denominada pela presença de Fernand Braudel. Terceira se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. Era uma “escola” unificada apenas aos olhos de seus admiradores externos e seus críticos domésticos. (BURKE, 1997, P.12-17-23)

essa última afirmação seja relativa, pois sendo os documentos escritos ou orais, nunca dão conta totalmente da história.

Quanto à história imediata, os autores usam mais na relação do trabalho do jornalista, que narra os fatos no “calor do acontecimento”, de imediato. Mas, esta também estaria incluída na história presente. Portanto, a história presente nos abre caminhos para corrigir eventuais equívocos vindouros por se tratar de um Programa atual. Por ser a locução história do presente a mais reconhecida e utilizada por convenção, justifica-se a escolha desta, que propicia a análise dos fatos atuais, relacionados ao programa se traduz em instrumento essencial para a nossa pesquisa.

Dessa forma, para compreender a história do PBA, se faz necessário constituir sua historicidade, no que tange a sua atuação pró-ativa no debate sobre alfabetização na Paraíba, por meio de análises no debate com os grupos focais com coordenadores e alfabetizadores que atuam no Programa.

Diante do exposto, surgiu a necessidade de fazermos um estudo sobre a história do Programa, fundamentado na perspectiva teórico-metodológica da História do tempo Presente. De acordo com Chauveau e Tétart (1999, p.15), “[...] para os historiadores, trata-se da germinação de um pressuposto metodológico maior: a história não é somente o estudo do passado, ela também pode ser com um menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente”.

E ainda, como ilustra a citação, é relevante registrar o presente, mesmo que este esteja em desenvolvimento, como é o caso da pesquisa com este Programa, mas as informações e respostas apresentadas neste estudo trarão novos elementos à tona. É com esse intuito que pretendemos construir a história presente de um dos programas criados para auxiliar na erradicação do analfabetismo: o Programa Brasil Alfabetizado.

Para compreender a história do PBA, se faz necessário constituir sua historicidade cotidiana, ou seja, sua atuação pró-ativa no debate com os participantes gestores na Paraíba, por meio de diálogos estabelecidos com coordenadores e alfabetizadores que atuam no Programa. Com a contribuição desses partícipes foi possível compor parte da história desse movimento educativo.

É relevante registrar o presente, como é o caso da pesquisa com este Programa, as informações e respostas apresentadas neste estudo trarão novos elementos à tona.

Nesse sentido, é que além das análises dos documentos oficiais, privilegiamos também a técnica do grupo focal, porque nos permitiu compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais. Estas informações, além de ajudar na obtenção de perspectivas distintas sobre uma mesma questão, ainda permitiu a compreensão de pontos de vista partilhados pelos indivíduos no cotidiano e os modos pelos quais os sujeitos são

influenciados pelos outros, auxiliando na reconstrução presente do Programa pesquisado. De acordo com Burke (1992), “[...] se quisermos evitar a contribuição anacrônica de nossos interesses, nossas intenções e valores aos mortos, não podemos escrever história contínua de algo”. Daí pode-se deduzir que haja um meio-termo, sugerido pelo autor, ou seja, uma abordagem do passado que utilize questões motivadas pelo presente, porém que se recuse a dar respostas pelo presente, mas que permita sua reinterpretação.

Nesse sentido, o desafio dessa pesquisa foi justamente fazer com que esta problematização nos revelasse um novo modo de compreender como este Programa vem se constituindo e quais as suas contribuições para a educação de pessoas adultas na Paraíba.

Reescrever a história presente, implica também ir em busca de fontes documentais para poder ver o que estas tem a dizer. Assim, analisamos documentos da Secretaria de Educação de Estado, referentes a: plano de trabalho para a formação continuada dos educadores e formulários utilizados na organização do Programa; no site do MEC, os dados estatísticos, as resoluções e a Matriz de Referência, Princípios, Diretrizes e estratégias e o teste cognitivo de entrada para sua implantação nos estados e municípios.

Conforme apresentado, podemos lembrar que a Nova História trouxe consigo uma ampliação do campo do documento histórico, e segundo Le Goff(1988,p.54), “[...] ela substituiu a história fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos, mas que devem ser acompanhados de muita criticidade”, haja vista que o documento não é inocente “...é produzido consciente ou inconsciente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a verdade”.

Com essa criticidade, procuramos analisar os documentos produzidos pelo Ministério da Educação - MEC, uma vez que abriu possibilidades de ver de perto alguns pressupostos e premissas desse Programa. Dentre os documentos, privilegiamos as fontes que compreendiam o período de 2003 a 2010, por ser este o período delimitado nesta pesquisa.

Ciente de que essa documentação por si só não seria suficiente para a compreensão dos limites e possibilidades no Programa, ainda privilegiamos o grupo focal, que segundo Gatti (2005, p.12) “[...] é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. Considerando também que, segundo Lacouture (1998, P.217) “[...] a história presente ou mesmo a imediata não aspira apenas à rapidez dos reflexos. Ela quer se elaborar a partir desses arquivos vivos que são os homens”. Assim, as reuniões com os grupos focais possibilitaram esse encontro real com a história presente do Programa, uma vez que pelo processo de coleta de dados, junto a essas pessoas fizemos o cruzamento das informações e as identificações de alguns limites e possibilidades do Programa no Estado da Paraíba.

Para realizar a leitura dos documentos e dos resultados dos grupos focais, lançamos mão de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com vistas à melhor examinar os vários aspectos do tema analisado. Em relação aos dados quantitativos, analisamos os números disponíveis no Sistema Brasil Alfabetizado- SBA, referente aos anos de 2005 a 2010, com a senha de um técnico de apoio, porém não tivemos acesso ao número de alfabetizados no Programa, porque não há essa informação no referido sistema, nem na Secretaria da Educação de Estado. Os dados qualitativos foram oriundos dos grupos focais e material de apoio pedagógico do Programa. Segundo Levi (1992, p.149) “A quantidade e a qualidade não é socialmente uniforme, e por isso é necessário examinar-se a pluralidade de formas da racionalidade limitada que atua na realidade particular em observação”. Essa pluralidade diz respeito aos documentos oficiais, aos dados estatísticos apresentados pelo sistema de avaliação e monitoramento e dos próprios grupos focais.

Também, recorremos a uma revisão bibliográfica em busca de estudos cujas discussões são afins à temática ora em relevo, reconhecendo, que a “[...] pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (MINAYO, 1994, p.53). Estas revisões puderam contribuir com o aprofundamento dos nossos conhecimentos acerca do contexto do Programa Brasil Alfabetizado.

A partir desse elenco de informações, pudemos proceder à análise documental e análise das narrativas gravadas dos grupos focais. A partir dos grupos focais e dos dados estatísticos apresentados nos últimos anos de sua existência, foi possível investigar os limites e possibilidades do Programa na Paraíba.

Por esse viés, analisamos os indivíduos comuns, nesse caso os alunos, professores, coordenadores e gestores, uma vez que, segundo Gatti (2005, p.18) “[...] a composição do grupo deve ter características homogêneas, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”. No caso dessa pesquisa, partícipes com tempo de atuação diferente; por faixa etária diferentes; gênero: masculino e feminino, para poder reconstituir a trajetória do Programa Brasil Alfabetizado, por meio de suas representações sobre seu passado recente.

Deste modo, realizamos quatro grupos focais, um com alunos do município de Bayeux e três grupos focais composto por dez educadores de vários municípios e que atuavam na formação inicial de coordenadores e professores. Optamos por realizar quatro grupos focais, como forma de nos permitir ampliar as informações e cobrir as variadas condições que possam ser intervenientes e importantes para o tema em questão.

O contato inicial com os partícipes se deu no espaço da formação continuada nos municípios de João Pessoa, Bayeux, Alagoa Grande e Sousa, através de conversas informais,

para expor os objetivos da pesquisa a ser realizada e, assim obter o apoio necessário à sua realização.

Dessa forma, falamos da importância da pesquisa para que estes partícipes pudessem ter interesse em colaborar com o trabalho. Daí, com o compromisso assumido por estes, marcamos os horários para realização das reuniões do grupo.

O primeiro grupo focal foi realizado na 1ª Regional em João Pessoa, na Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba- ESPEP, apenas com coordenadores, em novembro de 2010, no período da manhã; o segundo, na 10ª Regional em Sousa no Centro de Formação de Professores, em abril de 2011; o terceiro, com educadores que atuam nos municípios adjacentes a 2ª Regional Guarabira, no Centro de Formação de Professores em Alagoa Grande, em maio de 2011 e o quarto com alunos das turmas da Escola Municipal Maria do Carmo da Silveira, em Bayeux.

A reunião do grupo focal, em Sousa e Alagoa Grande foram realizadas à noite após as aulas, pois os educadores ficavam alojados durante a semana de capacitação no próprio Centro de Formação, o que possibilitou, com êxito, a participação desse grupo nos assuntos referentes ao nosso objeto de investigação.

Com roteiro pontual apenas para nortear o trabalho, iniciamos as discussões com o grupo, pois o objetivo era levantar aspectos do assunto em pauta considerados importantes para o estudo. De acordo com Gatti (2005, p.13), “os participantes precisam sentir confiança para expressar, suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem em uma participação ativa”. Com esses grupos, buscamos identificar como vem se efetivando o Programa, a funcionalidade do material didático utilizado pelos professores, além da avaliação e monitoramento das turmas para articular os mesmos com a problematização que impulsiona nosso estudo.

Dessa forma, os procedimentos para a coleta de dados incluíram o grupo focal com alunos, alfabetizadores e coordenadores. Essa opção deve-se ao fato de que na pesquisa qualitativa este recurso proporciona um maior enriquecimento das informações, além de favorecer a liberdade e espontaneidade dos partícipes, pelo fato de os partícipes ficarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista, além de proporcionar uma riqueza de dados e revelar as perspectivas dos sujeitos.

No início, do grupo focal, os alfabetizadores ficaram um pouco inibidos por conta da gravação, mas aos poucos foram discutindo todos os pontos abordados, fazendo questão de falar como atuavam em seus municípios.

As narrativas dos grupos focais se constituíram em objeto de investigação, uma vez que o corpus da pesquisa se constituiu de documentos analisados e do grupo focal. “[...] A transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar.

E tudo vira ato de entendimento do sentido pretendido pelo emissor, que pode ser expresso tanto oralmente ou por escrito”. (Meihs e Holanda, 2010, p.135) A transcrição do oral para o escrito compreende primeiramente o bom entendimento do que foi falado, não perdendo de vista na hora da escrita o referencial guardado, tanto nas construções de frases como no universo vocabular. Embora o discurso desses colaboradores tenha sido bastante articulado, foram necessários alguns ajustes na transposição do discurso oral para a linguagem escrita. Com esse intuito, primeiro, realizamos a “transcrição absoluta”, ou seja, transcrevemos as palavras em seu estado bruto, mantendo as perguntas, repetições, etc. Segundo passo, a textualização, eliminando as perguntas, erros gramaticais, reparando as palavras sem peso semântico. A pontuação obedeceu à norma vigente em nosso padrão linguístico. Para indicar frases ou enunciados incompletos, silêncios ou divagações usamos reticências.

Para poder compreender as relações que se estabelecem entre o comportamento humano e as representações sociais, partimos da análise da narrativa do grupo focal, para orientar com maior profundidade os discursos produzidos pelos (as) alunos(as), professores (as), coordenadores (as) e gestores. No entanto isso não significa que iremos descobrir uma verdade absoluta. Segundo Mutzenberg (2009, p. 212),” [...] procura-se, antes, analisar as forças sociais e políticas, os agentes sociais que constroem sentidos no interior de uma estrutura social incompleta e indecível”.

Os procedimentos que utilizamos nesse estudo, incluiu a análise documental (resoluções, dados estatísticos, Matriz de Referência, Plano Plurianual e Plano de Trabalho dos Formadores); a pesquisa bibliográfica pertinente ao tema proposto; análise das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo sobre o seu procedimento.

Com a pesquisa buscamos identificar os entraves na execução do Programa Brasil Alfabetizado, buscando compreender a sua estrutura organizacional, atuação, metodologia, monitoramento, avaliação, e também se sua atuação na Paraíba atende/atendia as exigências dos documentos oficiais.

Após o processo de coleta de dados, organizamos os discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a fim de levantar os indicadores capazes de nos oferecer informações sobre a alfabetização promovida pelo programa pesquisado. A organização desses problemas relativos à busca e sistematização das transcrições das narrativas e análise documental, teve o objetivo de compreender esses materiais e permitiram apresentar aos leitores as informações relativas ao nosso objetivo segundo as referências selecionadas. Conforme Gatti (2007, p.29) “[...] a análise de dados precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significado em si”.

De posse dessas informações, identificamos quais são os principais problemas que causam os “limites” no processo de implementação do programa, bem como no processo de

alfabetização e, também as “possibilidades” que ainda asseguram a sua permanência nos municípios do Estado da Paraíba. A identificação e os pontos convergentes e divergentes entre esses documentos nos possibilitaram uma melhor compreensão do universo político, social e cultural e, sobretudo pedagógico, na perspectiva educacional do PBA dirigida aos alfabetizandos.

Com o objetivo de organizar sistematicamente os dados coletados e analisados, estruturamos esta dissertação em três capítulos, cada um com subdivisões. No primeiro capítulo, introduzimos a parte inicial da pesquisa. Na sequência, também apresentamos os fundamentos metodológicos que foram considerados, como também o corpus documental do qual nos valemos para a realização da investigação.

No segundo capítulo, descrevemos o contexto político educacional que deu origem ao Programa Brasil Alfabetizado. Apresentamos a história do Programa Brasil Alfabetizado, sua implantação, Monitoramento, Avaliação e os documentos oficiais que fundamentam e dão base para a efetivação do referido Programa no contexto atual. Além de analisar a Proposta Pedagógica/ Matriz de Referência.

No terceiro, situamos o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba, suas práticas pedagógicas, avaliação, material didático, seleção e formação de alfabetizadores com resultados dos grupos focais. Fizemos uma análise dos dados estatísticos no sentido de obter as respostas para os problemas de pesquisa e seus objetivos.

Para finalizar este estudo, apresentamos algumas considerações finais com a análise do processo de alfabetização do Programa na Paraíba, levantadas com base nas informações coletadas, nos estudos teóricos e na nossa experiência com essa temática, que configuraram em possíveis contribuições para estudos posteriores.

Como anexos, seguem documentos que consideramos relevantes apresentar para conhecimento do leitor e possíveis pesquisadores. Tais como: resumo do projeto; abrangência e metas por município; teste cognitivo de entrada e saída do aplicador.

Os resultados mais detalhados desta investigação encontram-se nos capítulos que se seguem. Neles, o leitor encontrará a descrição sucinta do Programa, com as análises dos documentos e opiniões dos alfabetizadores que atuam no PBA. As opiniões e práticas efetivadas; enfim, a experiência acumulada por essa geração está aqui expressa, constituindo-se como fonte de reflexão sobre uma história que continua sendo escrita a contrapelo em nossa sociedade: a história da alfabetização.

CAPÍTULO II

2- O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL: CONTEXTO

2.1- Aspectos Fundamentais da História da alfabetização de adultos no Brasil

A educação é um instrumento necessário para que o cidadão possa participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, constituindo dessa forma um direito inerente ao exercício da cidadania, ampliada, quando se afirma como prática social, para além dos textos normativos.

Embora garantida na Constituição Federal de 1988(artigo 208), que trata da obrigação do Estado com a Educação de Jovens e Adultos, na prática, a educação como direito do cidadão tem sido negada a uma parcela significativa dos brasileiros, gerando um quadro alarmante de analfabetos, aqueles que não tiveram acesso na idade própria ou não permaneceram na escola. Conforme PINHEIRO (2002, p.112):

A necessidade da educação de Jovens e Adultos já era prevista na Constituição de 1934, mas as iniciativas concretas só iniciaram a partir da década de 1940, com a preocupação em estender os processos de escolarização a toda população.

Nesse período, atribuía-se a educação um importante papel no fortalecimento da democracia, estimulando a elite brasileira a defender a criação do “sistema educacional brasileiro” visto que,

A instrução pública propiciava a formação de cidadãos que eventualmente viriam a defender a nação, a pátria e o respeito pela República, maior participação do governo central nas questões educacionais e, particularmente, no combate ao analfabetismo... A necessidade de combater-se os altos índices de analfabetismo não era enfatizada apenas na esfera estadual, mas também fazia parte dos discursos de gestores do governo central. PINHEIRO (2002,pp.158-159)

Em se tratando da educação de adultos, esta permitia a integração da população urbana entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, visto que politicamente era conveniente para as elites que os analfabetos fossem alfabetizados para poderem votar, uma vez que com a reforma do sistema eleitoral (Lei Saraiva de 1885), os analfabetos eram excluídos do contingente eleitoral. Outro aspecto relevante é que as elites entendiam os recém-alfabetizados seriam pessoas fáceis de convencer na hora do voto para a continuidade da hegemonia eleitoral local. Como diz Paiva, a reforma eleitoral acabou reforçando a “[...] idéia de que a educação concorria para o progresso... a eleição direta com a restrição ao voto do analfabeto provocara a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e da escrita”(PAIVA,1987,p.168)

Sem contar que do ponto de vista econômico, alfabetizar os sujeitos era interessante pois, com o processo de industrialização do país os alfabetizados atendiam as exigências mínimas para a qualificação do mercado de trabalho da época. Assim era necessário suprir as demandas do mercado de trabalho industrial emergente, que exigia dos trabalhadores o mínimo de leitura e escrita.

Estas ideias permearam durante longos anos o Sistema de Ensino brasileiro, ficando a Educação de Jovens e adultos marginalizada e fora das políticas educacionais.As iniciativas governamentais para essa clientela eram configuradas em forma de campanhas e/ou

movimentos, com objetivos simplistas, não configuravam esse público como sujeitos históricos e tão pouco pretendiam transformar a estrutura da sociedade.

As campanhas de educação de adultos no período de 1940 e 1950 tinham esses objetivos, mas não podemos negar sua significação frente às demandas educacionais da massa jovem e adulta analfabeta, que contribuíram para a criação de serviços estaduais de educação em várias unidades da Federação.

Nesse contexto, as campanhas de educação de adultos deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, porém não produziram proposta didática específica para a alfabetização de adultos, falta essa que apontamos como um aspecto muito negativo para as referidas campanhas. Além de revelar uma visão fragmentada dos educadores, uma vez que o analfabetismo era entendido como um problema que poderia ser solucionado a curto prazo e uma prática que relegava a segundo plano, as variáveis estruturais, sociais, econômicas e até educacionais da ordem vigente.

Quando termina a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo, ao lado do movimento de democratização, as iniciativas de alfabetização de adultos novamente ganham força.

Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos⁷, realizado em 1958, defendia que os cursos deveriam ser organizados a partir da realidade dos alunos e não em cartas do ABC⁸ e que o trabalho educativo deveria ser realizado “com” o homem e não “para” o homem. Concomitantemente, os materiais para alfabetização de adultos não poderiam ser meras adaptações dos das crianças.

A Lei Orgânica de Ensino Primário, de 1946, concebe o ensino supletivo, que compreende as primeiras iniciativas da primeira campanha nacional oficial para alfabetizar a população, desenvolvida sob a coordenação do Departamento Nacional de Educação. Mas, por não possuir um projeto consistente, acabou sendo bastante criticada e começa a declinar⁹, inclusive por quem estava engajado nela.

⁷ É neste congresso “onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista educativo.” (PAIVA, *IBID.*, p. 192)

⁸ Mesmo sendo criticadas no fim do século XIX, as cartas do abecedário foram muito usadas no Brasil até meados do século XX

⁹ De acordo com Paiva (1987, p. 191): “as atividades da campanha mantêm-se em ascensão até o início da década de 50 num clima de euforia; entre 1951 e 1954 tais atividades persistem e se expandem embora já não provocassem tanto entusiasmo. A partir de 1954, entretanto, inicia-se a fase de declínio ou desinteresse. O voluntariado praticamente deixara de existir, a execução do plano pelos diversos Estados era freqüentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária.”

Outra crítica contundente, diz respeito ao entendimento do chamado adulto não-alfabetizado, que não poderia mais ser entendido como ignorante e sem maturidade, mas como uma pessoa produtora de saber e cultura.

Na década de 1950, foram criadas outras campanhas, como a Campanha Nacional de Educação Rural (1950) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), mas que também não conseguiram atingir os seus objetivos.

Em face dos constantes fracassos das campanhas nacionais do governo, no fim da década de 1950 e início da década de 1960, surgem diversos movimentos de educação e cultura popular, vários inspirados nas concepções de Paulo Freire: o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), que foram organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), o de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Freitas (2007, p. 50) diz que “historicamente, a Educação de Jovens e Adultos¹⁰, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular¹¹.”

Para Galvão e Soares (2006, p. 44), os

movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto como causa da situação de pobreza mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social.

¹⁰ Paiva (1987, p. 47) considera que: “De início, a educação de adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns).”

¹¹ Conforme Paiva (*IBID.*, p. 46-47): “Entende-se por educação popular, freqüentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas ‘camadas populares’ da sociedade: a instituição elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’ (...) Em nosso trabalho, deixamos de lado o ensino técnico-profissional, considerando como Educação Popular a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário”.

As contribuições de Paulo Freire foram importantes na medida em que se valorizava a educação dialógica em detrimento da bancária. O método freireano tomava como base a realidade do educando.

A partir desta realidade, o educador escolhia certas palavras (chamadas de geradoras), para proporcionar um processo de problematização da realidade e as maneiras de transcendê-la. As palavras geradoras eram entendidas como ponto de partida para se ensinar os padrões silábicos. A partir dessas concepções, muitos materiais didáticos foram fomentados.

A campanha nacional de alfabetização, que foi iniciada em 1947, finda em 1963. Paulo Freire assume a construção de um Plano Nacional de Alfabetização ao lado do Ministério da Educação, mas o processo interrompe-se com a ditadura militar de 1964, que vai de encontro aos movimentos de educação e cultura popular perseguindo seus participantes, que são exilados.

A partir do Golpe de 1964, a prática da alfabetização, antes relacionada à problematização e à conscientização popular sobre a realidade de vida a fim de construir um educando participativo e capaz de mudar o seu cotidiano, acaba se resumindo à simples atividade de “desenhar o nome”.

Em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que funcionou de forma paralela e autônoma ao Ministério da Educação, reeditando a campanha nacional que chama a população para contribuir e fazer a sua parte.

O MOBRAL programa de governo que merece um destaque, ainda que superficial, não pelos seus resultados e metodologias, mas pelo seu impacto no imaginário da população. O referido programa tinha como objetivo fazer uma educação adaptada aos padrões modernos, preparando mão-de-obra para o mercado de trabalho e acabar com os focos de conscientização política presente nos programas executados no período de 1960 a 1964. Sua estrutura era composta por uma central, coordenações regionais, coordenações estaduais e comissões municipais.

O MOBRAL, refletindo a tendência predominante a partir de 1964, difundiu a ideologia do desenvolvimento, objetivando fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes. Assim, incluía em seu material didático ideias relativas à comunidade, a pátria, ao lar, consolidação de hábitos e atitudes.

De acordo com Galvão e Soares (*IBID.*, p. 46), o

MOBRAL surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa. Os métodos e o material didático propostos pelo MOBRAL assemelha-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular (...) No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do País. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil.

Apenas no início da década de 1960 é que surgiram diversas experiências voltadas para as camadas populares. Dentre as quais podemos destacar a experiência de alfabetização de Paulo Freire, desenvolvida no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife e sistematizada no Serviço de Extensão Cultural da universidade dessa mesma cidade. Com a repressão dos governos militares esses movimentos e experiências de educação e cultura popular desestruturaram-se, sendo seus líderes e organizadores perseguidos e até exilados do país.

Em 1966 com a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), a qual “[...] pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o Sistema Paulo Freire, adotado pelo governo deposto”, Scocuglia (2003, p.83) e tendo continuidade com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que constituía um dos grandes projetos dos governos militares pretendendo sanar o analfabetismo do país em uma década, é que os movimentos organizados pela causa da educação de adultos são retomados.

Em 1985, com a extinção do MOBRAL, o governo federal começa a descentralizar o atendimento nos estados e municípios através da Fundação Educar. A Fundação Educar subsidiou experiências inovadoras de educação de jovens e adultos baseadas nos princípios filosóficos de Freire. Esse programa é extinto em 1990 e substituído pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania- PNAC, o qual pretendia mobilizar a sociedade no que tange a alfabetização de jovens e adultos.

Outra iniciativa de alfabetização diz respeito à Alfabetização Solidária-organização não-governamental, fundada em 1996 com a missão de contribuir para a redução do analfabetismo e ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo com articulação de parcerias entre Instituições de Ensino Superior, empresas, governos (municipais, estaduais e federal) e pessoas físicas.

Em 2001, o Programa “Recomeço” é criado pelo MEC para apoiar os municípios e estados com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), especialmente no Norte e no Nordeste. Este programa consistia no repasse de verbas para atender os referidos estados, totalizando 14 estados e também mais 389 municípios. Como cálculo, tomou-se a

multiplicação do valor de R\$ 230,00 aluno/ano pelo total de matrículas novas nos cursos presenciais com avaliação no processo, a partir do Censo Escolar realizado no ano anterior. A aplicação do dinheiro era feita na contratação temporária e remuneração de pessoal docente, na formação continuada de professores em efetivo exercício, que atuavam nas classes presenciais desta modalidade de ensino. Além disso, podia ser empregados na aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos e ainda em um programa suplementar de alimentação destinado a esses alunos.

No ano de 2003 é criado o Programa Brasil Alfabetizado. Em 2007 é reestruturado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como prioridade de atendimento a região Nordeste, por concentrar 90% dos municípios com altos índices de analfabetismo.

Diante desse retrospecto histórico podemos observar que essas iniciativas ainda não foram suficientes para sanar o problema do analfabetismo, visto que o índice de pessoas analfabetas no Brasil é bastante considerável. Desse modo, alfabetizar todos os brasileiros e garantir-lhes o ensino fundamental é ainda um imenso desafio.

2.2-Revisitando as Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos de Fernando Henrique Cardoso-FHC a Luís Inácio Lula da Silva-Lula

No Brasil, as políticas públicas de educação de jovens e adultos surgem na segunda metade do século XX, com as campanhas massivas de alfabetização. São a partir destas campanhas que se sobressaem os movimentos de educação e cultura popular na década de 1960. Nesses movimentos se desenvolveu o pensamento de Paulo Freire, o qual influenciou mundialmente as práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Podemos caracterizar uma política pública por alguns aspectos relevantes: primeiro, pelos aspectos da diversidade e universalidade, ou seja, deve dar conta da diversidade territorial, gênero, raça, etnia e geração. Segundo, pela democratização de seu processo não apenas da construção, mas da implementação, sistematização e avaliação. Terceiro pela capacidade redistributiva e equidade.

Nessa premissa, entendemos as políticas públicas, no contexto dos direitos humanos, como direitos adquiridos e que devem ser assegurados plenamente, dando condições para que as pessoas em todas as fases de sua vida possam estar resguardadas, além de desenvolver as suas potencialidades humanas e sociais, rompendo com a idéia que ainda se tem em muitas políticas públicas, concebidas como favor, investida de forma autoritária, paternalista e algumas vezes como moeda de troca. Ao contrário, ela se dá no processo de construção entre gestores e destinatários, pois estes precisam ser sujeitos no processo de

construção, avaliando todo o acesso às informações, podendo interferir na concepção, implementação, avaliação e controle.

Apesar de os direitos à educação da população, inclusive de jovens e adultos, serem reconhecidos pela Constituição, as condições econômicas adversas dificultaram esse direito nas últimas décadas do século XX, uma vez que essa ampliação não assegurou a igualdade de acesso à educação básica de qualidade. Nesse período, conforme DI PIERRO (2008),

O papel do Estado frente às políticas sociais foi redefinido, e reformas educativas aprofundaram a descentralização da educação básica, conferindo prioridade ao ensino elementar de crianças e adolescentes e delegando parte das tarefas da educação de jovens e adultos às organizações da sociedade civil.

As políticas públicas para educação de jovens e adultos tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) quanto no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) são deixadas basicamente sob a responsabilidade dos Estados, municípios e organizações da sociedade civil, sem que seja configurada como uma política de Estado. Este é um aspecto que vem prejudicando esse campo educativo.

Fernando Henrique Cardoso começou seu primeiro mandato presidencial em 1995 e Luís Inácio Lula da Silva em 2003, ambos foram reeleitos para um segundo mandato e receberam da população um maior tempo para administrar o país.

Em relação às políticas públicas tanto no discurso de Fernando Henrique Cardoso quanto no de Luís Inácio Lula da Silva, no que tange às prioridades de governo são praticamente idênticos, falam de temas básicos como a saúde, educação, segurança e alimentos. Assim, proferiram discursos muito semelhantes como podemos constatar:

As prioridades que propus ao eleitor, e que a maioria aprovou, são aquelas que repercutem diretamente na qualidade de vida das pessoas: emprego, saúde, segurança, educação, produção de alimentos. (CARDOSO,1995)

Cuidar da educação, cuidar da saúde, fazer a reforma agrária, cuidar da previdência social, fome neste país são compromissos menos programáticos e mais compromissos morais e éticos(...).(SILVA,2003)

Mesmo que seja de forma discursiva, essas prioridades remetem àquelas que mais atingem a população carente, haja vista que saúde, educação e miséria são questões apontados como relevante na esfera política. O fragmento do discurso foi mostrado aqui para enfatizar o estilo de governo que fora evocado para despertar a atenção popular em relação às prioridades de cada presidente. Se houve o cumprimento ou não dessas prioridades, isso é outra história. O que nos interessa para este estudo são as prioridades ligadas à educação, principalmente no

que tange a alfabetização de jovens e adultos no Governo de FHC e Lula. É o que iremos abordar no decorrer deste capítulo.

A Educação de Jovens e Adultos na era Fernando Henrique Cardoso

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 31/12/1998 e 01/01/1999 a 31/12/2002) foram criados: a LDB e o Plano Nacional de Educação, além de alguns Programas governamentais associados às determinações da LDB (1996). Seu governo foi o que mais gerou planos para a educação, haja vista que decidiu por um empreendimento que tinha como objetivo o trabalho em muitas frentes, mantendo conjuntamente um alto nível de divulgação sobre o que faria na educação. Sob sua gestão foi inaugurado um sistema de avaliação do ensino básico e do ensino superior de forma diferenciado e novo, o que gerou críticas. Conforme CHIRALDELLI (2009, p.201)

Alguns críticos da gestão FHC insistiram que tal sistema de avaliação tinha como propósito estabelecer um ranking que seria utilizado para o incentivo apenas dos melhores centros, instituições e escolas, e que o governo deixaria por sua própria conta as instituições com pior desempenho. O movimento estudantil, ainda que pouco representativo, conseguiu fazer a frase “rankear para privatizar” chegar à imprensa. A ideia dos opositores era a de que o governo FHC tinha uma política educacional que visava apenas estabelecer um ranking para dar visibilidade da situação educacional para o empresariado que, por sua vez, adquiriria as instituições públicas.

A preocupação dos opositores tinha fundamento, porém no final da década de 1990 não houve privatização da escola pública ou da universidade pública, não segundo os métodos utilizados para privatizações de empresas públicas, as quais foram “saneadas” e entregues a empresa nacional e estrangeira.

Dessa forma, o sistema de avaliação do governo, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi um dos pontos mais elogiáveis do governo de FHC. Conforme Di Pierro,

A partir de 1996, o INEP modernizou o sistema de estatísticas e avançou na produção de informações educacionais, incluindo o ensino de jovens e adultos. Esse sistema, entretanto, não cobre boa parte das ações de alfabetização desenvolvidas fora dos espaços escolares. (DI PIERRO, 2008, p.9)

E de acordo com CHIRALDELLI (2009, p. 202), “[...] os documentos do governo a respeito desses exames mostram que eles foram feitos para se adaptarem a objetivos diferentes, com sistemáticas diferentes”. Portanto, percebe-se que tinha como objetivo mostrar

para a sociedade quais eram as melhores escolas. Além de possibilitar a escola rever sua prática dependendo de seu resultado.

Foi a partir da V CONFINTEA que o Brasil avançou em avaliação de políticas e programas de educação de jovens e adultos, sob a gestão de FHC, com o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) e o Programa Alfabetização Solidária, os quais foram os primeiros no processo de avaliação tanto da implementação quanto dos resultados da aprendizagem.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados dois tipos de diretrizes para a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes do Ensino Fundamental. Os PCNs foram publicados e enviados para as escolas públicas ficando evidenciados na sociedade brasileira, sendo alvo de comentários para os educadores, uma vez que traziam indicações a respeito do que poderia fazer na escola e orientavam no trabalho pedagógico com as disciplinas escolares. Quanto as Diretrizes Curriculares do Ensino, estas não ganharam popularidade, talvez por terem sido bastante complexas em comparação com outros documentos educacionais de períodos anteriores. Alguns críticos diriam que foram ecléticas. Como enfatiza Chiraldelli ,

De fato, elas exigiam um leitor com um bom conhecimento prévio em “Humanidades”. Todavia, foram dúbias, uma vez que não fixaram detalhadamente conteúdos e, desse modo, criaram uma situação difícil para o outro mecanismo do governo, ou seja, o sistema avaliativo. (CHIRALDELLI 2009,p.206).

Diante dessas passagens, podemos concluir que seria inviável realizar avaliações capazes de aferir habilidades e competências, uma vez que as diretrizes não traziam direcionamento discriminado os conteúdos que poderiam ser avaliados e tomavam partido em posições “filosóficas, sociológicas e antropológicas”, o que exigia tanto do leitor quanto do avaliador uma formação mais “sofisticada”.

Sob seus dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional, haja vista que nesse período a política educacional era subordinada aos organismos internacionais. Daí, “[...] as reformas implementadas foram pautadas pelo desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passam a produzir políticas de alívio à pobreza”. (FRIGOTTO, 2002, p.57)

A tomada de decisões e a escolha de alternativas políticas e ideológicas permitiram identificar valores, interesses, motivações e estratégias de ação no governo de FHC, além de servirem para caracterizar seus dois governos como a era FHC. De acordo com Hermida,

Mesmo que toda sociedade civil e política a consideraram necessária, a

reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, através da reforma o governo alinhava suas políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional. (HERMIDA, 2008, p,37)

No governo Fernando Henrique a educação passou a ocupar um lugar relevante no conjunto das políticas públicas, a educação passou a ser meta prioritária, respondendo dessa forma a demanda social que existia sobre o tema.

Ainda trazendo as reflexões de Hermida,

Em termos gerais, se a educação na plataforma do candidato Luiz Inácio “Lula” da Silva tem um “fim em si mesma” e com o interesse externo de “fomentar a construção da cidadania”, na plataforma do eleito (Fernando Henrique Cardoso) “a educação é um instrumento vital para o desenvolvimento econômico”.(HERMIDA,2008,p.39)

De acordo com a citação, percebemos ideias semelhantes em ambas as propostas, no sentido de que com um maior investimento na educação e com escolas de qualidade, se elevaria a escolaridade dos trabalhadores, propiciando uma maior produção de riquezas. No entanto, sabemos que com mais educação poderíamos combater a pobreza, mas não esconderíamos a realidade econômica e social do “binômio educação-emprego”, uma vez que com o crescimento da tecnologia, necessitava-se cada vez menos de trabalhadores, causando desemprego em massa, inclusive dos trabalhadores qualificados.

Não é difícil entender porque o presidente coloca a educação como meta prioritária, se pensarmos no ocorrido na década de oitenta, onde a educação passou por uma das piores crises, com os baixos índices educacionais, a inexistência de um sistema para educação nacional, sem contar com a falta de democracia nas instituições escolares. Problemas apontados por educadores e especialistas em educação, como um dos mais graves dilemas sociais em meados dos anos oitenta e durante os anos noventa. Como assinala Hermida,

O presidente aponta que a escola, além do ensino, deveria assumir seu papel na formação de cidadãos; em seguida balizava o que deveria ser a futura organização escolar, onde a participação dos professores, dos alunos, dos pais, da administração e da solidariedade do meio social passasse a ocupar lugar central; ressaltava o papel da alfabetização, contrapondo-a a modernidade que caracterizava as sociedades capitalistas (“o mero consumo de quinquilharias”); criticava as políticas até então aplicadas pelos seus antecessores (“que construíram

escolas faraônicas para depois enchê-las de professores mal preparados”); e apelava ao velho binômio marxiano de “miséria material” através do combate à “miséria espiritual”. (HERMIDA, 2008, p.40)

Pelos apontamentos do presidente percebemos a visão de escola como centro do processo de ensino, formando cidadãos plenos, apontando a escola como uma instituição democrática com a participação de todos que a fazem, pois com a participação de pais, alunos e professores se faz uma boa gestão.

Dentre as principais políticas públicas do governo de FHC, aprovada no Congresso Nacional está a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-lei nº 9.394, sancionada em 20-12-1996).

Segundo Haddad, a política do Ministério da Educação no governo de FHC teve como principais características:

Reformar, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação do seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício; Focalizar a sua ação, priorizando o ensino fundamental regular, apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos; Desregulamentar o sistema, regulamentando-o novamente de maneira a torná-lo mais flexível e menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produtos de direitos sociais conquistados; Descentralizar e municipalizar responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação; Privatizar alguns setores do ensino, particularmente aqueles não priorizados pelas políticas gerais, menos por colocar nas mãos do setor privado bens públicos, mas principalmente por criar um mercado para a iniciativa privada, tanto pela ausência da oferta, quanto pela baixa qualidade dos seus serviços; Buscar parcerias junto a entidade da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto. (HADDAD,2003,P.7)

No plano legal aprovados no governo de FHC, segundo Hermida tem-se:

A lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que dispõe sobre a organização e futuras responsabilidades do Ministério da Educação (MEC); a lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e a principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN, a lei nº 10.172 que, segundo sua ementa, “aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências”, em 09 de janeiro de 2001, além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais. A ordem imposta pelo Governo se completa com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com o Plano Nacional de Educação (PNE), com a proposta de autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior e com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (O Programa

Nacional de Alimentação Escolar; O Programa Nacional do Livro Didático; O Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; O Programa de Aceleração da Aprendizagem; O Fundo de Fortalecimento DA Escola, dentre outros),além da tantas outras leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais.(HERMIDA,2008,p. 50)

Esse conjunto de leis, programas, decretos, portarias, medidas legislativas, normativas, pareceres e emendas constitucionais adotadas pelo governo de Fernando Henrique podem ser caracterizadas como uma reforma educacional, colocando a educação diante uma nova ordem pedagógica e legal, em decorrência de seu impacto e amplitude. Essas ações, entretanto, no governo de FHC, não contemplaram a educação de jovens e adultos que continuou relegada a segundo plano, haja vista que a EJA saiu do MEC e se transformou em ação social de Ruth Cardoso,ou seja, uma ação com objetivo assistencialista. Como afirma Arelaro e kruppa:

A EJA passou a ser uma política marginal para o governo federal, que progressivamente definiu a sua concepção sobre o “regime de colaboração” entendido agora como ação centralizadora de definição e coordenação das políticas pelo governo federal e repasse de execução destas, em especial das destinadas à educação básica, para estados e municípios, com acentuada sobrecarga para esses últimos (ARELARO e KRUPPA, 2007, p.90)

Esta afirmação corrobora que o governo federal repassou suas responsabilidades com a educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem que os mesmos tivessem as condições de gerenciar a EJA, uma vez que com os recursos do FUNDEF não poderiam, pois legalmente estariam impedidos para este fim e acabaram não contemplando a EJA em suas ações como prioridade, haja vista que a educação de jovens e adultos incluída como uma modalidade pela LDB, não era destinatária de recursos:

O teor da Lei nº 9.424\ 96 que regulamentou a Emenda nº 14\96 deixa de fora o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) a educação de Jovens e Adultos. O FUNDEF se aplica tão só ao ensino fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, afastados dos estudos por longos anos, pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar, seja para melhorar a renda familiar, seja para a busca de mobilidade social. (BRASIL, 2000,p.22-23)

É notório que a LDB, o FUNDEF e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208\ 97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Deixando transparecer o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais. Um ponto positivo na LDB é a incorporação da mudança conceitual ao substituir a nomenclatura Ensino

Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, um ponto positivo, uma vez que o termo educação é muito mais abrangente, compreendendo os diversos processos de formação. Como assinala Rummert e Ventura,

O corpo do texto continuou referindo-se a “cursos e exames supletivos” (Art.38), perpetuando, portanto, a concepção de suplência, de correção de fluxo escolar e de compensação. A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos. (RUMMERT e VENTURA,2007,p.32)

Ainda no que tange à alfabetização de jovens e adultos, o governo de FHC descentralizou as ações, desenvolvendo junto às empresas privadas, organizações da sociedade civil, universidades, estados e municípios experiências educativas para essa clientela. De acordo com (HERMIDA,2008,p.95), “[...] essas experiências procuraram ser organizadas a partir de políticas específicas, conteúdos e metodologias adequadas, com programas orientados à produção de materiais didáticos apropriados e com professores devidamente especializados para esse tipo de tarefa”.

Dentre essas experiências citamos o Programa Alfabetização Solidária criado em janeiro de 1997 com o intuito de combater o analfabetismo, relacionado ao Programa Comunidade Solidária e vinculado ao governo federal, desenvolvido através das universidades e iniciativas privadas. “[...] O Projeto atingiu, em dezembro de 1999, cerca de 300 mil alunos em 866 municípios, a maioria localizados nas regiões Norte e Nordeste do país”. (HERMIDA, 2008,p.95)

As políticas educacionais adotadas pelo governo de FHC, na medida em que foram sendo postas em prática, apresentaram nitidamente a função social da escola e por sua vez o seu papel, o qual conforme NEVES(2002,p.172) “consistia na submissão técnica e “ético-política” da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira”, decretando a continuidade do atraso, da má distribuição de renda do Brasil. Ainda conforme Neves, as políticas educacionais do governo de FHC apresentam três objetivos que são:

1-Difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial.O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social;

2-aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital;

3- preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais.

Neste governo, conforme Costa (2009), “[...] Foram alicerçadas as bases de uma política educacional tecnocrática cujo objetivo precípua era manter o controle social do Estado e por em curso um processo de privatização das políticas sociais, que teve como marco central o Programa Alfabetização Solidária”.

Ainda conforme Siqueira,

O Projeto, criado pela antropóloga e então primeira-dama Ruth Cardoso, mobilizava esses diferentes setores em torno de uma ideia básica: a transformação social do Brasil é tarefa de todos os setores, não apenas do governo; e o papel da sociedade civil na proposição e execução de ações direcionadas à superação das desigualdades sociais é fundamental para que as políticas públicas atinjam cada ponto da cadeia de permanência e reprodução intergeracional da vulnerabilidade social. (SIQUEIRA,2009,p.5)

Pelas considerações feitas é possível inferir o governo de FHC como a gestão que conduziu a educação sob o “controle” dos organismos internacionais, os quais tratam a educação dos países subdesenvolvidos como moeda de troca.

2.3- Programas de Jovens e Adultos no Governo Luís Inácio Lula da Silva

Em 2003, começou o governo de Luís Inácio Lula da Silva, reeleito para um segundo mandato, recebendo da população um maior tempo para administrar o país. Nesse período, o governo Lula assumiu em seu discurso o compromisso de desenvolver políticas que pudessem acabar com a fome e o analfabetismo, priorizando a saúde, a educação, a segurança e a alimentação. Conforme Silva, “Cuidar da educação, cuidar da saúde, fazer a reforma agrária, cuidar da previdência social, fome passaram a ser compromissos do governo”. (SILVA, 2003) Gerando grande expectativa do povo brasileiro.

Nesse mesmo ano, a sociedade brasileira vivia um momento especial, demonstrada pela necessidade de mudanças urgentes na educação, devido aos percentuais acentuados. Conforme o documento, **É possível um Brasil bem educado**, produzido a partir do 9º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação(2003 p. 3),

1,3 milhões de crianças entre 10 a 17 anos estão trabalhando em vez de estudar e mais de 4,8 são obrigadas a trabalharem e estudarem ao mesmo tempo; 73,1% dos brasileiros com 18 anos ou mais não concluem o ensino médio; 14,9 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos e 33 milhões não sabem ler, embora tenham sido

alfabetizados; 28% da população com 11 anos ou mais não completam a 4ª série; 59% dos alunos da 4ª série não sabem ler adequadamente...

Este Fórum foi realizado em Brasília, nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2003, com o objetivo de mudar esse quadro educacional, surgindo como resultado do Fórum a produção de um conjunto de 28 Metas Educacionais, para antes do segundo centenário da independência do Brasil, com a presença de prefeitos municipais, Governadores estaduais e Presidente da República, com pretensão de concretizá-las até 2022.

No entanto, partes das metas que eram para serem atingidas até 2010, não lograram êxito, tais como: A abolição do trabalho infantil até 2006; A abolição da prostituição infantil até 2006; O Brasil Alfabetizado até 2006 e toda escola de ensino fundamental com horário integral até 2010. Metas ambiciosas, mas com políticas públicas eficientes seria possível de ser concretizada, uma vez que esses problemas estão relacionados às múltiplas formas de exclusão social e associados à pobreza.

Além dessas Metas, também ficou claro no início do Governo Lula, a pretensão de ações do governo com foco em três grandes movimentos: alfabetizar o Brasil, construir a universidade do século XXI e iniciar a implantação da Escola Básica Ideal, por meio de cinco pilares: “Valorização, formação e motivação de todos os nossos professores; Universalização da educação até o final do Ensino Médio; alfabetização de todos os adultos; Recuperação e ampliação física das escolas; Equipamento pedagógico das escolas e extensão do livro didático para o Ensino Médio.” 9º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (2003 p. 10)

O referido documento ainda apresentava outros dados percentuais acentuando a necessidade de mudanças urgentes no sistema educacional brasileiro, ampliando a oferta e adequando a infraestrutura das escolas, as novas demandas.

Estas mudanças voltadas para o acesso e a qualidade de educação exigiam um maior investimento na educação, com ênfase na educação infantil e ensino fundamental, consideradas a base para uma organização do sistema educacional como um todo.

No plano da educação, sobretudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o governo Lula iniciou uma trajetória ascendente, ampliando a demanda por recursos humanos qualificados, assumindo e materializando em Programas como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O que iremos abordar em seguida.

A Educação de Jovens e Adultos no governo Luís Inácio Lula da Silva-Lula

A política educacional do governo de Luís Inácio Lula (2003 a 2010), voltada à inclusão e ao desenvolvimento social, levou em consideração a necessidade de ampliação ao acesso a todas as etapas da educação básica a toda a população com qualidade do ensino público. Para isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), pretendeu qualificar a educação básica como direito social e dentre suas ações, tomou como referência três principais diretrizes: 1-democratização do acesso e garantia da permanência de crianças e jovens nas escolas brasileiras; 2-democratização da gestão; 3- construção da qualidade social da educação. (Fernandes, 2008)

Nesse sentido, o governo Lula procurou assegurar o direito à escolarização e permanência das crianças e dos jovens, bem como a aprendizagem em escolas públicas qualificadas, tendo para tanto que para enfrentar vários desafios.

O governo de Lula trouxe para a Educação de Jovens e Adultos um maior destaque, se comparado aos governos anteriores, no aspecto da continuidade da escolarização, no caso do PBA, de ser contemplada como modalidade de ensino e de inclusão nos recursos do FUNDEB. No entanto, existiu um discurso que anunciava sua valorização, sem ser acompanhando de ações concretas para superar as que foram construídas na década anterior, centradas nas políticas focais e fragmentadas.

De todo modo, no contexto das propostas de redução das desigualdades sociais, houve crescimento da economia nacional e mais e maior escolaridade e qualificação, redefinindo a posição da educação de jovens e adultos pelo governo federal, com a criação de programas de alfabetização e elevação da escolaridade. Programas como: PBA, PROJOVEM e PRONERA, desenvolvidos em parcerias com estados, municípios, universidades e organizações da sociedade civil, os quais tratam de atender essas propostas. Ainda assim, conforme (Di Pierro, 2008, p.7),

A diversidade de condições técnico-administrativas dos mais de cinco mil e quinhentos municípios, a heterogeneidade dos contextos regionais e peculiaridades da cultura política que modulam as relações federativas são fatores que afetam a execução descentralizada dos programas desenhados pelo governo federal. Tais programas articulam-se precariamente com as políticas de renda mínima, assistência social, juventude, cultura, reforma agrária, trabalho e consideração das atividades étnico-racial e de gênero, e não configuram, até presente momento, políticas de Estado, sujeitando-se aos riscos da descontinuidade político-administrativa.

Segundo Di Pierro, é possível considerar que a lógica da educação de jovens e adultos não mudou, mesmo o governo adotando algumas prioridades para dar respostas à exclusão em que se encontravam milhões de pessoas. Este foi o caso da Secretaria de Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que assumiu a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado, priorizando financeiramente a ação desenvolvida por entidades “filantrópicas” e propiciando

o risco de a EJA se reduzir a filantropia. Como enfatiza (Costa, 2009, p.74) “A partir do segundo ano de funcionamento do PBA, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo uma ação educativa pobre para os pobres”, pois muitos estados e municípios aderiram ao Programa, mas a EJA não era considerada como parte integrante no repasse de verbas do FUNDEF. Apenas com o FUNDEB é que a EJA passou a receber financiamento do governo federal, mas continuou a ser tratada como educação de segunda classe se comparado ao ensino fundamental, uma vez que o custo aluno da EJA é de R\$250,00, e do fundamental, em torno de R\$700,00. Destinar esse valor ao aluno da EJA é reconhecer essa modalidade de ensino como segunda categoria, oferecendo uma educação de segunda aos sujeitos que foram excluídas dos bancos escolares.

Estes fatos mostram que, embora o governo Lula tenha apresentado progressos em relação a uma concepção ampliada de alfabetização, parece prevalecer ainda no Brasil, o modelo compensatório de escolarização voltado à alfabetização, uma vez que o ensino em geral é desenvolvido em prédios precários e na maioria das vezes por professores leigos e sem levar em consideração as especificidades de aprendizagem dos jovens e adultos.

Assim, embora esta gestão apresentasse semelhanças de outras gestões em relação à educação de jovens e adultos, as ações do governo Lula apresentaram notadamente mudanças, no que tange ao atendimento de reivindicações relevantes dos movimentos sociais e Sindicatos envolvidos com a EJA, tais como: a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004. Nela foram reunidas a gestão de ações relacionadas a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; a educação do campo; a educação ambiental; a educação em direitos humanos; a educação escolar, indígena e étnico-racial, antes gerenciadas por outras secretarias. O objetivo da SECADI é a de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Em 2005, o governo aumentou os recursos dos Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola e as mudanças operadas na duração e no desenho, conduziram a uma maior articulação entre as políticas de alfabetização e de continuidade ao ensino fundamental. Os referidos Programas constituíram-se as principais frentes da SECAD, que passou a configurar instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação desses programas, além de investir na formação continuada dos educadores.

Ainda no ano de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica organizou o Programa Escola de Fábrica, aportando recursos do governo federal para abertura de salas de aulas em empresas e tendo como objetivo à qualificação profissional de estudantes provenientes de famílias de escassos recursos, de 16 a 24 anos e que não concluíram o ensino

básico. No âmbito da Secretaria Nacional da Juventude, surge o PROJOVEM, instituído em 2005, destinado à elevação da escolaridade entre jovens de 18 a 24 anos, sem vínculo empregatício formal e que não concluíram o ensino fundamental.¹² Este programa desenvolvido em parcerias com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, governos estaduais e municipais, foi inicialmente previsto para ter duração de doze meses e sistema de certificação. A promoção da elevação da escolaridade no ensino fundamental, incluía a oferta de qualificação profissional, inclusão digital e desenvolvimento de atividades de interesse comunitário.

Em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que incluiu como beneficiária de recursos financeiros a Educação de Jovens e Adultos, criando a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e seus investimentos teriam como critérios a equidade. Porém, isso não aconteceu e mais uma vez essa modalidade foi prejudicada.

Ainda na gestão de Lula foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 2006, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido em parcerias entre Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e tecnológica, que garante a reserva de um percentual mínimo de vagas para jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica.

O programa repassa recursos a diversas instituições para que estas promovam ações de formação geral e profissional. Também foi organizado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), Criado em 2007, pela Resolução nº 18, de 24 de abril, uma iniciativa que consiste na distribuição de livros didáticos para atender a demanda específica do público jovem e adulto, visando apoiar os alfabetizadores que atuam no Programa Brasil Alfabetizado e que receberão, anualmente, livros didáticos adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa tem por objetivo oferecer publicações com linguagem adequada a adultos e assim estimular o interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita.

Também em 2007, o Ministro da Educação anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentando uma preocupação com a eliminação do analfabetismo, através da atenção específica aos alunos dos anos iniciais de escolaridade.

¹² O estudante recebe uma bolsa de R\$100,00 por mês, comprometendo-se a se engajar em atividades comunitárias.

Embora o governo Lula tenha promovido todo esse engajamento com a modalidade de educação de jovens e adultos, alguns pesquisadores dessa modalidade se mostram reticentes em relação às ações implementadas pelo MEC. Segundo (Di Pierro, 2005, p.129), o MEC ainda não conseguiu:

Recuperar a coordenação da política interministerial da formação de jovens e adultos, que continua dispersa não só nos ministérios do Trabalho e Emprego (gestor do Plano Nacional de Qualificação) e do Desenvolvimento Agrário (que coordena o PRONERA), mas agora também na recém-criada Secretaria Nacional de Juventude, responsável pelo Pró-Jovem, que sequer se identifica como um programa pertinente à modalidade.

Entretanto, apesar dessa crítica, não podemos deixar de reconhecer que a EJA vem sendo tratada como uma política pública educacional, haja vista que a SECADI/MEC vem buscando sintonia com o movimento nacional e internacional na luta pelo direito a educação para todos, mediante a democratização dos sistemas de ensino e na elaboração de instrumentos que visem a assegurar este direito, que ainda não se fez realidade para todos.

No ano de 2008, foi instituído o Projovem Campo, consistindo em uma reformulação e ampliação do Programa Saberes da Terra. Oferecendo formação equivalente ao ensino fundamental com qualificação profissional a jovens agricultores alfabetizados que estejam fora da escola. São oferecidos aos jovens atendidos, cursos de qualificação profissional nas áreas de agricultura familiar e de sustentabilidade¹³.

2.4- Programa Brasil Alfabetizado numa perspectiva histórica

A história do Programa Brasil Alfabetizado está atrelada ao movimento histórico de defesa dos direitos educativos dos jovens e adultos e do consequente processo de construção do marco legal e das políticas públicas direcionadas à efetivação desse direito.

Em 2003, o Senador Cristovam Buarque foi convidado para assumir o Ministério da Educação, com o objetivo de realizar uma virada da alfabetização e da educação básica. Oficialmente o Ministério da Educação (MEC) anunciou neste mesmo ano, que a alfabetização de jovens e adultos seria uma das prioridades do governo Lula. Assim, objetivando diminuir os índices de analfabetismo no primeiro mandato de seu governo, Lula criou o Programa Brasil

¹³ Os municípios e regiões prioritárias para os cursos são os que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), integrantes do programa Territórios da Cidadania, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Alfabetizado- PBA, porém com recursos financeiros escassos e manejando um conceito limitado de alfabetização.

Nesse mesmo ano, o Programa Brasil Alfabetizado foi recebido com bastante repercussão pela sociedade, como a via de solução, para erradicar o analfabetismo, que em pleno início do século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. No entanto, no final de 2006, o censo nos apresenta informações, tais que evidenciam a procedência da abordagem desfavorável no que diz respeito ao referido Programa. Após dois anos de implantação do Programa o IBGE/ PNAD 2005 (IBGE, 2006), apresenta dados que demonstram uma queda de apenas 0,3% no número de analfabetos, mesmo sendo gasto um total aproximado de R\$330 milhões no biênio 2003-2005. Entender os motivos que levaram aos índices apresentados exige uma visão profunda sobre um conjunto de variáveis (analfabeto que se recusa a estudar e vivenciam precárias condições de vida e de trabalho e muitas formas de exclusão social associadas à pobreza; evasão; alfabetizadores despreparados) que transcendem o âmbito do Brasil Alfabetizado.

O documento produzido no 9º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, no ano de 2003, no item sobre alfabetização de adultos, mostra que o Programa Brasil Alfabetizado foi concebido como uma grande Campanha, ressaltando que para não contar apenas com voluntariado nessa Campanha, o governo Federal optou por financiá-la: [...] “O MEC assina convênios pagando, o valor de R\$ 15,00 por alfabetizado a qualquer governo estadual ou municipal, ou entidade não-governamental que desejasse assumir o compromisso de abolir o analfabetismo, de um grupo social no prazo de quatro anos”. (9º Fórum, 2003,p.17)

Este documento veio reforçar as críticas no início da implantação do Programa em relação às campanhas anteriores de caráter emergencial, uma vez que veio desvinculado da educação básica, continuou contando com voluntários, muitas vezes sem experiência com alfabetização e sem formação adequada para atuar numa área tão complexa, como é a EJA. E de que as ações para EJA no governo Lula, foram deixadas basicamente sob a responsabilidade dos Estados, municípios e organizações da sociedade civil, sem que tenha sido configurada como uma política de estado. Este é um aspecto que vem prejudicando esse campo educativo.

No início do PBA, seus principais agentes eram: Alfabetização Através da Literatura- (ALFALIT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Serviço Social da Indústria (SESI) e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que também detinham o maior contingente de alunos e turmas. Essas lideranças foram aos poucos sendo transferidas para as redes públicas de ensino como meio de assegurar a continuidade de estudos dos educandos.

O Programa passou por reformulações, cujas orientações aos entes executores são apresentadas na resolução do Programa, atualizadas a cada ano, contemplando como objetivo universalizar a alfabetização de brasileiros de 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à leitura e escrita, tendo como objetivo prioritário a inclusão educacional, a partir da alfabetização desses sujeitos, visando promover a perspectiva do direito à educação, iniciando o caminho de continuidade no nível fundamental. Conforme (Henriques e Ireland, 2008, p. 353), “[...] O Programa pretende ser um portal de entrada à cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como direito de todos em qualquer momento da vida”.

De acordo com os documentos oficiais, o PBA conta com o auxílio de recursos do FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela execução de políticas educacionais e atua sob a forma de transferências de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos governos estaduais, municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que se interessem a desenvolver ações (programas e projetos) de alfabetização, por meio do pagamento de bolsas de incentivo. Os recursos financeiros são destinados apenas à execução da formação de alfabetizadores/coordenadores e alfabetização de jovens e adultos. O programa também compreende o incentivo à leitura e a difusão de livros para recém-alfabetizados. Cabe aos parceiros a contrapartida em ceder os espaços físicos (salas de aulas), seleção de alfabetizadores e cadastros dos alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores no Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), sistema de avaliação e monitoramento do programa.

O PBA caracteriza-se como uma “Campanha plural”, buscando acolher toda sorte de iniciativas e uma variedade de metodologias de alfabetização. Como enfatizou (Henriques, 2006, p.25), um dos seus organizadores,

O Programa Brasil Alfabetizado empreendeu significativos avanços, que ultrapassam a questão da ampliação de seu orçamento, principalmente no que se refere à forma de implementação (descentralizada, mas que inclui a participação de Estados e municípios, permitindo o aproveitamento da experiência dos diversos parceiros e o respeito à diversidade das realidades locais) e à pluralidade de métodos pedagógicos.

No Programa, a assistência financeira, além de destinada ao financiamento das ações de apoio à alfabetização de jovens e adultos e à formação de alfabetizadores, que compreende a formação inicial e continuada, tanto de alfabetizadores como de coordenadores, aquisição de material escolar, aquisição de material para o alfabetizador, garante a aquisição de gêneros alimentícios (merenda), bem como a reprodução de materiais pedagógicos e literários para uso nas turmas.

Os recursos repassados às instituições supracitadas não contemplam, porém, os livros didáticos, pois sua aquisição já é contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Outros materiais necessários ao apoio pedagógico, quando existem, são considerados como contrapartida da entidade parceira. Ainda no que tange aos recursos, nos primeiros anos da implantação do PBA, eram repassados por convênios às secretarias de educação e às instituições interessadas. Com o passar dos anos estes recursos financeiros são repassados aos entes executores por meio de critérios diferenciados, estabelecidos pela resolução CD/FNDE Nº36/2008, visando apoiar ações de Alfabetização de jovens, adultos e idosos, previstas no Plano Plurianual de Alfabetização- PPAIa, bem como a elaboração do Plano Estratégico de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos pelos entes executores do Programa (Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais e ONGs). Para a adesão ao PBA, as Entidades Executoras, devem-se registrar no SBA, elaborar o PPAIa, documento obrigatório para adesão. Nesta inscrição, as Entidades devem organizar o planejamento das ações financiáveis com respectivos quantitativos, bem como justificativa para a sua adesão e responder as demandas: identificação da entidade, identificação do dirigente, identificação do gestor local, diagnóstico e justificativa, beneficiários das ações, articulação e parcerias, planejamento da alfabetização, metodologias específicas, planejamento da formação inicial e continuada de alfabetizadores, gestão e acompanhamento pedagógico, orçamento das ações, abrangência e metas.

O MEC, por meio da SECADI vem investindo em programas, projetos e ações que tenham por objetivo conferir a jovens e adultos brasileiros a oportunidade de ingresso a escola e conclusão da educação básica. Assim, também tem investido em outras ações complementares ao PBA, tais como: Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, que distribuiu cerca de 1,7 milhão livros didáticos aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado, em 2008; Coleção Literatura para Todos – que por meio de concurso seleciona e distribui às turmas do Programa Brasil Alfabetizado e às escolas públicas que ofertam EJA; obras literárias destinadas ao público neoleitor; Projeto Olhar Brasil: Desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde, cujo objetivo é identificar e corrigir problemas visuais reduzindo as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população escolar à consulta oftalmológica e aquisição de óculos. O público beneficiário do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado; Estímulo à obtenção do registro civil e combate ao trabalho escravo: O programa Brasil Alfabetizado promove a distribuição das de cartilhas "Orientações para obter o Registro Civil de Nascimento e a documentação básica" e Almanaque do Alfabetizador- “Escravo, nem Pensar!”, aos alfabetizadores.²

O PBA vem sendo reformulado pela SECADI, porém ainda guarda semelhança com as iniciativas de governos anteriores tomadas com o mesmo objetivo, principalmente em sua primeira fase (2003 e 2004), que apresentava uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica e resultando em aprimoramentos da mesma lógica, sem romper com os fundamentos da concepção de programa emergencial. Mesmo considerando as reformulações, o modelo do Programa permite a destinação de recursos públicos a instituições privadas, confirmando a redução da presença do Estado na área social e ausência de compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino. Outro ponto, diz respeito à desvinculação das ações de alfabetização da EJA, uma vez que não há políticas públicas que assegurem efetivamente a continuidade dos jovens ao ensino fundamental e médio nessa modalidade.

2.5- Estrutura organizacional, Resolução e Diretrizes do PBA

No ano de 2008, o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, por meio da (Resolução CD/FNDE N°36/2008) estabeleceu orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado- PBA aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios e para o pagamento de bolsas- benefícios aos voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas.

Vale ressaltar, que as ações referentes ao Programa decorrentes da transferência desses recursos financeiros, não substituem as obrigações constitucionais e estatutárias dos entes federados na oferta de ensino fundamental e de educação de Jovens e Adultos, nem pretendem cobrir custos totais ou substituir esforços e ações realizadas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Os beneficiários do PBA, segundo a Resolução supracitada, são: jovens com quinze anos ou mais, adultos e idosos; voluntários alfabetizadores; voluntários tradutores intérpretes (LIBRAS) e voluntários coordenadores de turmas. Os coordenadores de turmas e alfabetizadores devem ser preferencialmente, professores da educação básica da rede pública.

Além dos beneficiários, o PBA conta também com agentes para seu funcionamento: SECAD/MEC, órgão responsável por formular políticas para atendimento à alfabetização de jovens, adultos e idosos, bem como para a continuidade da escolarização na Educação de Jovens e Adultos; FNDE/MEC, órgão responsável pela execução das políticas educacionais, mediante a captação de recursos e o financiamento de projetos de ensino e pagamento de bolsa incentivo; Os Estados, Distrito Federal e municípios, órgãos responsáveis pela execução das ações previstas na resolução destinada à plena consecução dos objetivos do Programa; a

Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), órgão de caráter consultivo responsável pelo assessoramento na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações do PBA.

No âmbito do PBA, cabe a SECAD/MEC, a responsabilidade de analisar os Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) apresentados pelos Entes Executores (EEx), coordenar, acompanhar e avaliar a implementação do Programa pelos EEx, prestar apoio técnico-pedagógico aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para a execução das ações, entre outras. Aos Entes Executores cabe: indicar o gestor local; enviar o termo de adesão e o PPAlfa a SECAD/MEC; selecionar alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de LIBRAS; localizar, identificar e cadastrar em turmas de alfabetização do PBA jovens, adultos e idosos não alfabetizados; garantir a formação inicial e continuada aos alfabetizadores e tradutores-intérpretes de LIBRAS; monitorar o pagamento de bolsas; encaminhar os egressos do Programa em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e Adultos- EJA, entre outras. Além do termo de adesão, primeira etapa para aderir ao PBA, há um documento obrigatório para adesão dos parceiros é o PPAlfa (segundo passo para adesão). Este documento possui como finalidade planejar a ação de alfabetização da entidade, nele deve constar: os números de beneficiários, planejamento da alfabetização de jovens e adultos, articulação e parceiros, planejamento da formação inicial e continuada, gestão e acompanhamento pedagógico, material didático que irá adquirir para as turmas e alfabetizandos e o orçamento anual. Além das ações pedagógicas, de gestão e supervisão e de conter informações sobre metas, detalhamento da formação, dos investimentos financeiros e implementação das ações propostas para atendimento dos alfabetizandos do Programa pelos EExs e aprovadas pela SECADI.

A supracitada secretaria, também é responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação da implementação das ações do Programa pelos EExs. No âmbito local o acompanhamento do Programa e liberação dos lotes das bolsas dos alfabetizadores é de responsabilidade do Gestor Local (técnico pedagógico indicado pelo ente executor). O Programa, conta com um sistema informatizado, Sistema Brasil Alfabetizado (SBA). É nele, que se encontram todos os dados do Programa, tais como: números de turmas, números de alfabetizandos cadastrados, número de bolsistas, quantidade de teste cognitivo inserido e meta de atendimento da entidade, visando um melhor acompanhamento e avaliação. Nesse sistema, o Gestor Local e técnicos de apoio, realizam os cadastros de alunos, alfabetizadores e coordenadores, os quais recebem um número de cadastro para acesso posterior, como: cancelamento de turma, desistência de alfabetizador e do resultado final e alterações necessárias durante a execução. No SBA, a instituição tem acesso aos seguintes links: adesão e PPAlfa, cadastros, acompanhamento, relatórios e serviços.

No primeiro ano de funcionamento do Programa, em 2003 era estipulado um período de apenas seis meses para alfabetização. A partir de 2005 determinou-se que esse período seria de até oito meses, ficando a cargo do EEx organizar os cursos de alfabetização com relação à duração e à carga horária entre 240 a 320 horas. A ideia de Henriques (2006,p.26),um dos mentores do PBA, era a de,

Transformar o Programa Brasil Alfabetizado em uma verdadeira política pública- perene e sustentável em seus resultados, afastando-o dos elementos que poderiam caracterizá-lo como mais uma das diversas “campanhas de alfabetização” desenvolvidas ao longo da história brasileira.O programa passa a compreender a alfabetização como um momento de mobilização, uma “porta de entrada” para o ingresso ou re-ingresso no sistema de ensino, via Educação de Jovens e Adultos. Transcendendo a mera decodificação de palavras e números, a alfabetização visaria a uma inserção mais qualificada dos sujeitos no mundo contemporâneo e sua emancipação.

Esse pensamento de Henriques é reforçado entre as reformulações que se destacaram a partir da inserção do PBA na SECAD, como por exemplo: adequação do número de alfabetizando por turmas nas áreas rurais, mínimo de sete e máximo vinte e cinco e nas áreas urbanas mínimo de catorze e máximo de vinte e cinco; aumento dos recursos financeiros para 40% do total de recursos destinados ao município para o Programa na formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas; estabeleceu um piso de R\$ 250,00 para a bolsa do alfabetizador e tradutor-intérprete de LIBRAS e de R\$ 275,00 para alfabetizador que incluía no seu grupo jovens e adultos com necessidades especiais, que atender a população carcerária e jovens em cumprimentos de medidas socioeducativas, para coordenador bolsa no valor de R\$500,00; a inserção do PNLA; implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do Programa (SBA); orientações pedagógicas por meio da Matriz de Referência; aumento de recursos financeiros para estados e municípios para que façam a inserção dos alfabetizados nos sistemas de ensino; mudanças nos critérios de adesão com a implantação do PPAlfa e procedimentos para a distribuição dos recursos financeiros e Articulações e parcerias com Área de saúde e de Assistência Social.

A parceria com as Secretarias Municipais de Saúde visando à utilização dos agentes comunitários de saúde como sujeitos mobilizadores dos alfabetizados; o Sistema de informação de Atenção Básica (SIAB) para incrementar a capacidade de localização dos jovens e ao Projeto Olhar Brasil, para realização de exames oftalmológicos e posterior aquisição de óculos; área de assistência social com o gestor do Programa Bolsa Família, para incrementar a capacidade de localização dos jovens e adultos não alfabetizados. Cadastro único, para emissão de documentação civil básica.

Em 2005, o Programa Brasil Alfabetizado atenderia a 2,2 milhões de jovens e adultos, em mais de 4.000 municípios, investindo R\$220 milhões, dos quais setenta por cento para estados e municípios e trinta por cento para ONGs e IES. (Ireland e Henriques, 2008, p.355).

Em 2000¹⁴, O panorama do analfabetismo no Brasil, mostrava cerca de 9,99% da população de 15 anos ou mais. O Programa Brasil Alfabetizado pretendia alfabetizar cerca de oito milhões de jovens e adultos no período de 2003 a 2007. Para isso, o MEC contou com uma meta de atendimento para os anos: 2003-1.668.253; 2004-1.717.229; 2005-2.049.021; 2006-2.000.000¹⁵.

Embora o governo tenha destinado significativos recursos financeiros à educação de jovens e adultos, para atender a essas metas, através do PBA, esta quantidade parece ser insuficiente para eliminar o analfabetismo existente.

Com o objetivo de fortalecer a EJA, foi elaborada para o Programa uma estrutura com cinco grandes focos, como aborda (Mariano 2006, p.15-16):

1º Gestão participativa. Algumas entidades foram chamadas para colaborar na definição de parâmetros e iniciativas de redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, dentre os quais destacamos: o Conselho Nacional de Secretários de Educação(CONSED), A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME), além de entidades da sociedade civil organizada, como fóruns de EJA. Especialmente para o PBA foi criada, em 2003, a Comissão Nacional de Alfabetização, formada por 14 representantes de diferentes instituições da sociedade civil e presidida pelo Ministro da Educação.

2º Descentralização e controle social. As ações do PBA são coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e os recursos para os projetos apresentados por governos estaduais, municipais e instituições da sociedade civil são repassados via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE).

3º Preocupação com a continuidade da alfabetização. Há a preocupação do MEC em incentivar os alunos recém-alfabetizados a se matricularem em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e assim continuarem a trajetória educacional.

4º Transversalidade da EJA. O objetivo é unir esforços no sentido de promover um atendimento integrado, com ênfase no trabalho e na capacitação profissional.

5º Prioridade na avaliação. As avaliações do Programa Brasil Alfabetizado são realizadas por um conjunto de instituições coordenadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cujo objetivo é promover melhorias constantes nos serviços fornecidos à população.

Além desses focos, a DPEJA/SECADI/MEC promoveu dois Encontros de Trabalho para melhor subsidiar os processos formativos do Programa: o primeiro encontro realizado em

¹⁴ Fonte: IBGE/PNAD 2007; INEP, Censo Escolar 2007

¹⁵ Dados pesquisados no Sistema Brasil Alfabetizado(SBA)- <http://portal.mec.gov.br/secad/>, acesso em outubro de 2010/Informações do período de 2003 a 2006 em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores>

julho de 2009, em Brasília, contou com 250 participantes. O Segundo, realizado em julho de 2010, contou com 180 pessoas. Estes encontros têm como resultados a elaboração recentemente (abril de 2011) do documento, **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e Alfabetizadores**, cujo objetivo é orientar na formação inicial e continuada dos alfabetizadores. O referido documento foi construído a partir do diálogo entre a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos/SECADI/MEC e as Instituições Formadoras e Gestores do Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com o referido documento,

A construção deste documento de referência para a formação, permeada naturalmente por consensos e diferentes pontos de vista, mostrou-se muito positiva na medida em que orienta sobre princípios, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento dos processos de formação dos coordenadores de turmas e dos alfabetizadores, sem, contudo, apresentar limitações às concepções e às metodologias que serão desenvolvidas pelas diferentes instituições formadoras e pelos gestores do PBA, aspecto descrito entre as diretrizes construídas coletivamente, que garante o atendimento das diferentes propostas elaboradas pelas instituições formadoras e pelos gestores do programa. (SECADI, p.03,2011).

O documento cumpre duas funções: “a primeira, refere-se à orientação dos princípios, diretrizes e estratégias que dão suporte à elaboração da dimensão teórico-metodológica da formação e da ação alfabetizadora; a segunda, diz respeito à dimensão operacional do PBA, apresenta elementos norteadores que deverão estar contemplados na formação e que, na qualidade de ações de apoio ao PBA”, (SECADI,p.4,2011) podem ser traduzidos como instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização, possibilitando atingir melhores resultados no tocante ao atendimento de pessoas adultas, garantindo o direito à educação de qualidade e o exercício da cidadania. Além disso, existe a garantia de exames oftalmológicos e óculos para alfabetizando com problemas na visão, considera em seu atendimento as diversidades regionais e culturais, além de propiciar a continuidade de estudos aos jovens, adultos e idosos.

2.6- Implantação do Programa Brasil Alfabetizado

No Brasil, apresenta-se um declínio nos percentuais de analfabetismo, na última década do século XX para os primeiros anos do século XXI. Em 1996, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE pontuou 14,7% de analfabetos no total de brasileiros na população de 15 anos ou mais de idade. No ano de 2001, registrou uma queda desse índice

para 12,4%. No ano de implantação do Programa Brasil Alfabetizado, o IBGE apresentou a sociedade brasileira, uma queda para 11,6%. Em 2010, o percentual mais recente apontou um total de 9,6%, chegando ainda ao contingente de 14,1 milhões de pessoas analfabetas no país. Essa redução é produto de políticas públicas educacionais amplas, contínuas e principalmente adequadas para esse público. Também, advém do esforço direcionado a universalização do ensino fundamental e de Programas de Correção de Fluxo- como o Se Liga e Acelera, os quais têm como objetivos alfabetizar e Acelerar os estudos para alunos com distorção idade-série.

No Brasil, o número de brasileiros considerados analfabetos manifesta as desigualdades sociais existentes, as quais se concretizam de diferentes formas. De acordo com Di Pierro (2003), algumas dessas diferenças são apresentadas da seguinte forma:

1-Diferenças regionais e entre a zona urbana e rural (revelam as desigualdades sociais e econômicas e de desenvolvimento em diversos cantos do país). O analfabetismo absoluto atingia 13,6% de pessoas com 15 anos ou mais (cerca de 16 milhões de pessoas desse grupo etário); na região Nordeste, chegava a 26,2%; na região Sul, esse índice caía para 7,7%. Considerando apenas a população que vivia nas zonas rurais, 29,8% eram analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas esse índice caía para 10,2%. A zona rural nordestina registrava o maior índice, de 42,6%.

2- Diferenças entre grupos com renda superior ou inferior a um salário mínimo (revelam a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a varia dos grupos sociais). No grupo de famílias brasileiras com rendimento entre cinco e dez salários, o índice de analfabetismo era de 4,7%, enquanto nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal esse número subia para 28,8%.

3- Diferenças entre grupos etários (revelam a desigualdade de condições de vida entre pessoas pertencentes a diversas faixas etárias). O maior índice de analfabetos encontrava-se nos grupos etários mais idosos (48,7%), acima de 50 anos. E entre os jovens de 15 a 14 anos havia cerca de 2 milhões de analfabetos.

4- Diferenças entre negros e brancos (revelam a desigualdade histórica entre etnias no Brasil). Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de 20% contra 8,3% da branca.

O Programa Brasil Alfabetizado, para atender a essa demanda vem atuando de forma ininterrupta ao longo de nove anos, apesar das críticas por parte de alguns especialistas da área, assumiu vanguarda na indicação de várias alternativas aos modelos compensatórios historicamente vinculados à EJA, oferecendo o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, ampliando as oportunidades educacionais para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica. Dentre **os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado** destacam-se:

- a) criação de oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;

- b) promoção com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;
- c) mobilização de gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificação de oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.(MEC/ SECADI- DIRETRIZES,04/2011)

Esses objetivos vêm promovendo mudanças no Programa, no sentido de atender a essa população econômica e socialmente mais vulneráveis do país, com mais e melhor qualidade, no intuito de responder à demanda da alfabetização, ampliando seu atendimento.

Em **2007**, o MEC/SECADI priorizou atendimento a 1.103 municípios com índice de analfabetismo superior a 35% (Censo 2000). Em **2008**, ampliou atendimento a 1.928 municípios com 25% ou mais de analfabetismo. Em **2009/2010**, recaiu em 1.929 municípios com 25% ou mais de analfabetismo, e 42 municípios da região nordeste, Norte (Pará, Tocantins e Acre), Sudeste (Vale Jequitinhonha, vale do Murici,Norte e nordeste do estado de Minas) que ainda não tiveram atendimento¹⁶. Ainda no ano de 2010, a meta do programa foi a de alfabetizar 2.500.000 de sujeitos jovens, adultos e idosos e anualmente deverão ser estabelecidas novas metas.

Com essa ampliação, o PBA tenta apresentar novas abordagens e práticas coerentes com uma visão focada na defesa do direito de todos à educação ao longo da vida, contando com governos municipais e estaduais.

Alfabetizar todos os brasileiros é um grande desafio, considerando que ainda há um percentual considerável de pessoas maiores de quinze anos que continuam inseridas nas taxas de analfabetismo absoluto. Em 2007, a taxa da população entre 15 a 19 anos analfabetas era de -1,74%; dos 20 a 29 anos- 3,51%; dos 30 a 39anos -6,58% ; dos 40 a 59 anos-11,97% e dos 60 anos ou mais, apresentava o valor de 28,41%. Espera-se que esses números com a atuação dos Programas educacionais, mas considerando a grandiosidade desses números, o problema do analfabetismo, ainda resistirá por alguns anos entre a população de maior idade.

Até o ano de 2008, o Programa atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos. Naquele ano, a União aplicou R\$ 245,8 milhões no programa. Em 2009, atendeu a cerca de 2 milhões de pessoas. Porém, isso não significa dizer que estas pessoas atendidas foram alfabetizados, se contarmos com a evasão nas turmas e aqueles que por algum motivo não conseguiram aprender a ler e escrever.

¹⁶ Material consultores do campo; disponível:www.mec.gov.br

O diferencial do Programa Brasil Alfabetizado, em relação a outros já adotados, reside na busca da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e da base para a construção da proposta educativa identificada com a especificidade do processo de ensino e aprendizagem de pessoas adultas. Porém, com a fragilidade da formação dos alfabetizadores, a falta de formação e experiência na área de alfabetização, dificulta a concretização dessas necessidades. Ainda que na sua operacionalização os problemas sejam sentidos nos resultados da escolarização. Na visão oficial do MEC os avanços do PBA são significativos, como se capta abaixo,

O Programa Brasil Alfabetizado adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos. Nesta perspectiva republicana e democrática, a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos. (MEC/SECADI-DIRETRIZES, 2011,p.7)

E ainda, como consta no Documento Nacional preparatório à V CONFINTEA, produzido no ano de 2008, resultado da mobilização de atores que atuam na EJA no Brasil, o PBA, é “parte de muitas iniciativas que compõem o espectro de atendimento a jovens e adultos, as quais demandam maior compreensão e a perspectiva de se constituírem como políticas públicas de Estado” (DIRETRIZES, 2011, p.7). Dessa forma, o Programa configura-se como estratégia de garantia do direito à educação e como alternativa importante para o enfrentamento das desigualdades que marcam as condições de oferta de educação nos municípios brasileiros.

Para tal, contribui com a atuação realizada no âmbito da alfabetização inicial na identificação do perfil, localização da demanda e da real necessidade de jovens, adultos e idosos analfabetos nos diferentes municípios atendidos. Também, na implantação ou ampliação da oferta de EJA nos municípios, uma vez que a continuidade à escolarização desse público consta como parte da obrigação dos entes executores na Resolução do Programa. Essa cláusula é de suma importância, uma vez que se os alfabetizados não continuarem estudando voltam ao analfabetismo.

2.7- Atendimento do Programa Brasil Alfabetizado

Quadro de atendimento anual

ANO	Nº PARCEIROS	Nº ALFABETIZANDOS ATENDIDOS	Nº MUNICÍPIOS COBERTOS	VALOR INVESTIDO (R\$)

2003	188	1.668.253	2.729	162.123.469,82
2004	382	1.717.229	3.554	167.179.959,50
2005	642	1.966.132	4.200	208.356.627,82
2006	678	1.665.748	4.200	180.353.551,04
2007	1.141	1.394.236	3.699	80.501.756,96
2008	996	1.382.740	3.018	103.280.185,00
2009	1.317	1.547.030	3.894	159.468.093,75
2010	1.443	1.573.022	*	*

FONTE: SBA/SECAD/MEC

***Informação não disponível**

De acordo com os dados disponíveis no Sistema Brasil Alfabetizado e de acesso das entidades, em 2003, o primeiro ano que o programa atuou no Brasil, o número de parceiros foi de 188 e municípios atendidos de 2.729, parecendo insignificante em comparação aos demais anos. Neste início, o valor investido praticamente foi o valor no ano seguinte, mesmo tendo apresentado o dobro de parceiros, isso significa que o montante de recurso é calculado pela quantidade de alunos e não pelos parceiros, ou seja, é estabelecido uma média de valor por aluno.

No tocante, aos anos 2005 e 2006, houve uma expansão no número de municípios cobertos e quantidade do valor destinado ao Programa. Esses valores foram destinados para serem investidos na formação de alfabetizadores (40%); aquisição de material escolar (10%); aquisição de material para o alfabetizador (5%); Aquisição de gêneros alimentícios (30%) e com aquisição/reprodução de materiais pedagógicos/ literários (15%), essa divisão é estabelecida no PPAIa.

Os incentivos oferecidos ao PBA proporcionaram um significativo aumento de 1.717.229 para 1.966.132, alfabetizando nos anos de 2004 para 2005. Entretanto nos anos de 2007 e 2008, houve uma redução no atendimento de 1.394.236 para 1.382.740 alfabetizando, voltando a aumentar nos anos de 2009 e 2010. Assim, os dados revelam uma tímida queda nos números de alfabetizando cadastrados, nos últimos quatro anos de existência do Programa, possibilitando uma interpretação de que os alunos estão ficando retidos no Programa, ou está havendo uma maior procura pelo Programa, ou o analfabetismo continua existindo, pois em oito anos de atuação o PBA já cadastrou mais da metade dos analfabetos do país, embora as pesquisas não mostrem impacto significativo na redução dos índices de analfabetismo, que vem se mantendo mesmo com o Programa.

2.8 - Proposta Pedagógica/ Matriz de Referência do PBA

Nos primeiros anos de implantação do Programa Brasil Alfabetizado, não havia um documento que direcionasse a parte pedagógica do Programa, organizado pelo MEC para ser aplicado em todo o País. Por isso, cabia aos EExs dar essa orientação aos alfabetizadores. A falta de um programa curricular deixava os municípios trabalhando individualmente, com orientações pedagógicas distintas. Isso não foi positivo para um Programa do porte do PBA, pois não houve uma orientação do ensino para a aquisição de habilidades aplicáveis aos contextos práticos de vivência de alfabetizando jovens, adultos e idosos que envolvesse um desafio significativo, no tocante à organização do ensino e à formação dos alfabetizadores. Não se trata aqui, de impor nenhuma metodologia, mas de sustentar um princípio político-pedagógico. Conforme (Gadotti,2007,p.93)

Tal princípio sintetizado numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

O Programa ainda não apresenta uma Proposta Pedagógica, o que norteia o trabalho é A Matriz de Referência Comentada – Matemática – Leitura e Escrita. Trata-se de um documento disponibilizado pelo MEC/SECAD a partir de 2007, com o objetivo de nortear o trabalho do alfabetizador do PBA, em âmbito nacional. No referido documento é apresentado um conjunto de capacidades em Matemática e em Leitura e Escrita que possibilita aos coordenadores e alfabetizadores realizarem a avaliação diagnóstica acerca dos saberes que o alfabetizando possui ao entrar e ao sair do curso de alfabetização.

A Matriz de Referência, organizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Ceale, se estrutura sistematicamente por meio de conhecimentos, competências, descritores e detalhamentos. Os conhecimentos dizem respeito ao conteúdo; as competências, aos objetivos a serem atingidos pelos alunos; os descritores, as atividades propostas e o detalhamento, a metodologia a ser utilizada pelo alfabetizador. A Matriz configura-se como um eficiente subsídio para os alfabetizadores, servindo evidentemente de referência para o processo ensino-aprendizagem da alfabetização, a partir da concepção que considera alfabetizado o indivíduo que seja capaz de interpretar textos verbais e não verbais, inclusive, os documentos que apresentam informações numéricas, raciocínio ou cálculo matemático. Daí, a preocupação do MEC/SECADI com a proposição de uma Matriz de referência para a avaliação da Leitura e escrita e da Matemática.

As competências na Matriz são elencadas com o objetivo de mobilizar os conhecimentos do alfabetizando, facilitando o processo de aprendizagem ou reforçando conhecimentos prévios dos alfabetizandos. Os descritores na Matriz norteiam o trabalho do alfabetizador no tocante ao que o alfabetizando deve saber e o detalhamento subsidia no desenvolvimento das atividades, dando clareza na proposta de atividades, além de propiciar na criatividade de outras, conforme o interesse do alfabetizador.

Vale salientar que a matriz de referência em evidência não representa o limite para o educador. Uma vez que não abrange todas as capacidades que devem ser abordadas na alfabetização, pois indica apenas uma referência de avaliação. Cabe ao alfabetizador, a partir da avaliação diagnóstica, verificar todas as capacidades que devem fazer parte do currículo de um Programa de alfabetização, evidenciando-se assim, os conhecimentos prévios dos alunos bem como suas necessidades, condições e desejos no que se refere a seus saberes.

A forma como a matriz de referência foi organizada, pode ser considerada bastante eficiente no processo de alfabetização porque contempla as capacidades necessárias para tornar o cidadão capaz de interagir no mundo funcional, pois possibilita ao alfabetizador abordar situações do dia-a-dia através dos conhecimentos explícitos de onde são destacadas as competências, as quais são detalhadas em descritores, compreensão de vários tipos de textos, envolvendo inclusive números e operações somados a outros conhecimentos matemáticos.

A Resolução do PBA há uma referência relevante da utilização da Matriz, destinada aos Entes Executores em relação às atividades com a Matriz de Referência:

Art.15. Os EEx deverão obrigatoriamente aplicar testes cognitivos de leitura/escrita e matemática aos alfabetizandos, utilizando necessariamente a matriz de referência e os testes oferecidos pela SECAD/MEC, para aferir seu desempenho cognitivo em duas etapas a saber: a) teste de entrada: a aplicação deverá ocorrer até o 15º(décimo quinto) dia após o início das aulas;b) teste de saída: a aplicação deverá ocorrer nos últimos 10 (dez) dias de aula.(Resolução CD/FNDE Nº36,2008)

Esse Artigo corrobora a importância atribuída a matriz no tocante a orientar os alfabetizadores no processo para alfabetização, bem como na avaliação da aprendizagem.

Vejamos como a Matriz de Referência: avaliação de competências – Leitura e Escrita apresenta o desenvolvimento de competências e descritores que permitem mediação entre leitura e o aprendizado da língua escrita.

Quadro esquemático da matriz proposta de Leitura e Escrita

Conhecimentos	Competências	Descritores
----------------------	---------------------	--------------------

Características do sistema da escrita	C.1.Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia da escrita	D01. Identificar letras do alfabeto
Codificação	C2. Escrever palavrasC3. Decifrar com maior ou menor fluência	D02. Conhecer as direções da escrita D03. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação
Decodificação	C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos	D07.Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome
Usos sociais da leitura e da escrita	C5.Compreender informações em textos de diferentes gêneros	D08. Escrever palavras ditadas demonstrando conhecer o princípio alfabético
Compreensão		D09. Ler palavras D10. Ler em voz alta uma sentença ou um texto.


Fonte:Matriz de Referência Comentada-Leitura e escrita-p. 25

Os dez primeiros descritores são abordados numa sequência dos níveis de alfabetização, pelos quais os alunos passam, ou seja, do pré-silábico, quando os alunos escrevem com letras, números e rabiscos. Nesse nível, escrever é o mesmo que desenhar. No nível silábico, o aluno utiliza uma letra para cada sílaba, no aspecto quantitativo usa qualquer letra para representar a sílaba, enquanto que no aspecto qualitativo a letra da sílaba que apresenta o maior valor sonoro, Exemplo: TIJOLO= I O O. No nível silábico alfabético, o aluno nem sempre escreve marcando as unidades menores que a sílaba, Exemplo: CGORO para representar a palavra cachorro e escrevem de forma convencional as palavras que conhecem de memória. E no nível alfabético, o alfabetizando já compreende como a escrita representa o som, ou seja, que as letras representam unidades menores que a sílaba, já estabeleceu a relação, falta à forma convencional.

As atividades nos testes de entrada dos alunos no curso de alfabetização, também são apresentadas nessa sequência- a primeira atividade solicita que o aluno escreva seu nome, a segunda identifica se o aluno já difere letras e números e assim vai aumentando o grau de complexidade até chegar à última atividade de leitura e escrita de palavras. As atividades, dos testes cognitivos propiciam ao alfabetizador diagnosticar quais os níveis que os alunos se encontram para poder trabalhar atividades diversificadas para os níveis detectados.

O teste cognitivo é elaborado para o aluno sem nenhum direcionamento, enquanto que o do aplicador (alfabetizador) apresenta as instruções detalhadas de como o alfabetizador deve direcionar a aplicação. Como mostra o exemplo do teste cognitivo que segue:

LEITURA/ESCRITA – PÁGINA 5

ALUNOS	APLICADOR
BRALE - C1D03N3 Página-5	BRALE - C1D03N3 Página-5
<input type="checkbox"/> Araújo tem Drogatel entrega. 	Instruções para o aplicador ATENÇÃO: Ler para os alunos APENAS a instrução. Repetir a leitura, no máximo, uma vez. Dizer: Risque o "quadro" onde há somente letras.
<input type="checkbox"/> EM ATE 10X SEM JUROS NO CARTÃO**	<input type="checkbox"/> EM ATE 10X SEM JUROS NO CARTÃO**
<input type="checkbox"/> LIGUE 3282-1122	<input type="checkbox"/> LIGUE 3282-1122
<input type="checkbox"/> O MELHOR PREÇO À VISTA TODA A LOJA SEM ENTRADA	<input type="checkbox"/> O MELHOR PREÇO À VISTA TODA A LOJA SEM ENTRADA
Brasil Alfabetizado	Brasil Alfabetizado

Fonte: Teste cognitivo de Leitura e Escrita- entrada do aluno e aplicador.

Como podemos observar nas ilustrações do teste cognitivo de entrada, existe o teste do aluno apenas com a atividade solicitada e o teste do aplicador com as orientações para o alfabetizador avaliar como o aluno se encontra em relação ao aspecto cognitivo. Além do teste do aplicador, há também dois cadernos (os gabaritos comentados). Neles, encontram-se orientações da avaliação e são divididos em duas partes: a primeira, apresenta o gabarito das 24 questões de matemática, leitura e escrita; orientações sobre o erro do aluno; indicações de atividades e tabela de interpretação dos resultados. Na segunda, apresenta o modelo para o aplicador preencher por disciplinas os grupos de acertos ou erros em fichas individuais e encaminhar para a Secretaria de Educação de Estado os resultados para inserção no SBA, tanto no teste de entrada como no de saída. Cabe, portanto, ao alfabetizador ler os referidos documentos e seguir passo a passo as orientações.

A Matriz e os testes cognitivos refletem a preocupação do MEC/SECAD, na utilidade não apenas de um instrumento de avaliação, mas como referência pedagógica. Essa avaliação possibilita rever o planejamento das atividades de alfabetização, sendo este o objetivo da avaliação, diagnosticar e replanejar o que não está tendo êxito.

A matriz ainda apresenta de forma detalhada os descritores propostos com exemplos, como mostra a seguir:

Quadro Matriz de Referência- Leitura e Escrita

Descritores	Detalhamento
D01. Identificar letras do alfabeto	<p>Uma das capacidades que o alfabetizando deve revelar desde muito cedo para aprender a ler é conhecer as letras do alfabeto. Muitas vezes, o adulto conhece algumas letras isoladamente, ou, às vezes, recita de cor as letras na sequência do alfabeto, mas não sabe reconhecer a que letra corresponde cada desenho. Para verificar se seu aluno sabe identificar as letras, você pode apresentar um conjunto de letras fora da ordem do alfabeto e pedir que ele diga quais são.</p> <p>Exemplo: Que letras são essas? N,O,R,S. Pode também apresentar uma sequência de letras e pedir que o aluno risque uma ou duas dessas letras que você ditar: veja o conjunto de letras: A,C, D,E,L,M,B. Risque a letra D.</p>

Fonte:Matriz de Referência Comentada-Leitura e escrita-p.27

A Matriz de Referência do PBA oferece ao alfabetizador orientações para a construção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem e, também uma referência para o trabalho que deverá desenvolver junto a seus alunos envolvendo conhecimentos sobre as dimensões cognitivas como: o domínio de competências na apropriação do sistema de leitura e escrita; desenvolvimento da decodificação de sinais gráficos, bem como a codificação de palavras, sentenças e textos, permitindo o processo de compreensão destes textos a partir de leituras com fluência, interpretando assim, informações que definirão um sujeito alfabetizado. É essa parte do letramento, onde se contempla as práticas sociais e aquisição das competências necessárias para a participação nessas práticas que aqui, é caracterizada como um processo contínuo, atentando-se para a proposição de situações que levem em conta a dicotomias como alfabetizado/analfabeto ou letrado/iletrado, enfatizando-se o domínio das noções e procedimentos imprescindíveis à inclusão social e escolar do indivíduo.

Na Matriz abordam-se aqueles saberes elementares, de amplo uso social, isto é, nos contextos cotidianos dos alunos, levando o Programa a assumir uma perspectiva mais ampla da alfabetização, onde esteja contemplado o desenvolvimento de capacidades que possam atender a demandas de leitura e escrita diversificadas e sofisticadas, através da mobilização de conhecimentos e habilidades matemáticos, pois é de fundamental importância o conhecimento dos números para diversas práticas de leitura.

Assim, a Matriz apresenta dez competências para o ensino da matemática, cinco destas para o conteúdo de números: realizar contagens, reconhecer os algarismos, ler números, escrever números e comparar números. E cinco para o conteúdo de operações: realizar problemas envolvendo adição e subtração, resolver problemas de multiplicação, resolver problemas envolvendo divisão, resolver problemas envolvendo adição e multiplicação associadas, resolver problemas envolvendo operações de adição e subtração. O quadro que

segue possibilita uma demonstração dos tipos de conhecimentos, competências, descritores e detalhamento de matemática na Matriz.

Quadro esquemático da matriz proposta de matemática

Conhecimentos	Competências	Descritores
Números	<p>C1. Realizar contagens</p> <p>C2. Reconhecer os algarismos</p>	<p>D01. Realizar contagens de pequenas quantidades</p> <p>D02. Realizar contagens de quantidades maiores (por agrupamento ou outras estratégias)</p> <p>D03. Realizar contagem de quantias em dinheiro com cédulas e moedas</p> <p>D04. Associar o algarismo ao seu nome</p>

Matriz de Referência Comentada/Matemática, p.10

Quadro de detalhamento dos descritores de matemática

Descritores	Detalhamento
D01. Realizar contagens de pequenas quantidades	<p>Com esse descritor, queremos saber se o aluno é capaz de realizar a contagem de pequenas coleções de objetos (até aproximadamente 20 unidades), geralmente efetuadas contando um a um. Não há exigência ainda do registro da contagem. Parece ser uma coisa muito simples, mas se a pessoa tem dificuldades nesse tipo de contagem, isso pode explicar outras limitações na compreensão do número. Assim, embora quase todo mundo acerte quando essas tarefas são propostas, convém que, ao receber seus alunos, o alfabetizador avalie se isso já é mesmo uma tarefa tranquila para eles.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Pode-se apresentar quatro gravuras ou fotos de reuniões de família e perguntar quantas pessoas há em cada foto.</p> <p>Para uma questão de múltipla escolha, pode-se pedir que o aluno indique a foto ou a gravura em que aparecem quinze pessoas, por exemplo.</p>

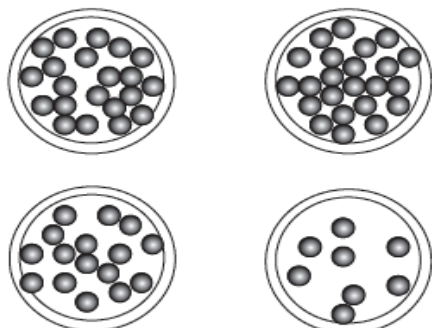
Fonte:Matriz de Referência Comentada/Matemática, p.12

■ Instruções para o aplicador

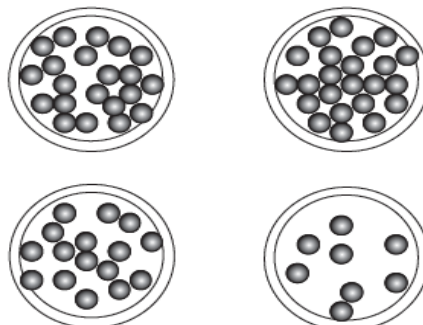
MOSTRAR A QUESTÃO E FALAR:

Os desenhos mostram cestos onde um agricultor coloca as laranjas colhidas. Risque o desenho que mostra o cesto com 21 laranjas. SE NECESSÁRIO, REPETIR A INSTRUÇÃO.

Qual desses desenhos mostra 21 laranjas no cesto?



Qual desses desenhos mostra 21 laranjas no cesto?

Registro

O aluno pode circular ou riscar o desenho do cesto, ou mesmo escrever ao lado de cada um (ou só do que tem a quantidade pedida) o número de laranjas que tem no desenho. Caso faça isso corretamente, considerar a resposta certa.

RESPOSTA CORRETA: primeira alternativa

Fonte: Teste cognitivo de Matemática/ entrada do aluno e do aplicador

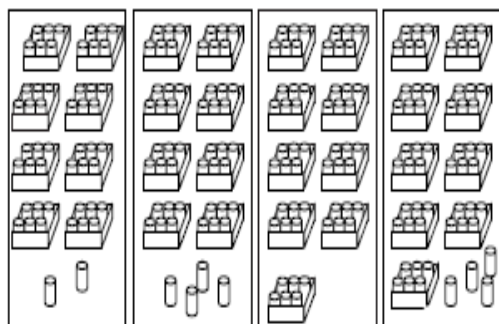
Este Teste cognitivo de Entrada de matemática, como se pode vê no primeiro quesito, pede ao aluno para identificar o desenho que mostra a quantidade vinte um no cesto; através da resolução desse tipo de atividade, aplicado com o aluno da alfabetização EJA, considera-se que ele tenha facilidade em identificar o cesto, pois consegue realizar contagem independentemente de ingressarem ou não a escola e que possui uma série de conhecimentos, pontos de vista, valores, crenças, construídos nas experiências de vida e de trabalho, capazes de se relacionarem tanto direta como indiretamente ao que aprenderão na escola.

A atividade ilustrada pede apenas para marcar a quantidade pedida pelo (a) aplicador (a) não exige do alfabetizando o registro ou reconhecimento dos números e cálculos, apenas a contagem. O alfabetizando pode utilizar várias estratégias para realizar essa contagem, como riscando cada bolinha que contar, circulando, realizando até mesmo o agrupamento de duas em duas bolas, de três em três bolas e assim, sucessivamente. Alguns alfabetizandos podem até utilizar estratégias de aproximação e estimativa pelo volume de bolinhas em cada cesto. São estratégias como essas e outras utilizadas por eles que propiciam em sua aprendizagem. A solução do problema permitiu que o professor conclua que o adulto, mesmo sem escolarização use estratégias de contagem para resolver a questão de matemática.

■ 2008MATC1D02N2

Página-5

Qual desses desenhos mostra os 52 potes de doce que Dona Francisca e sua família fabricaram?



■ 2008MATC1D02N2

Página-5

Instruções para o aplicador

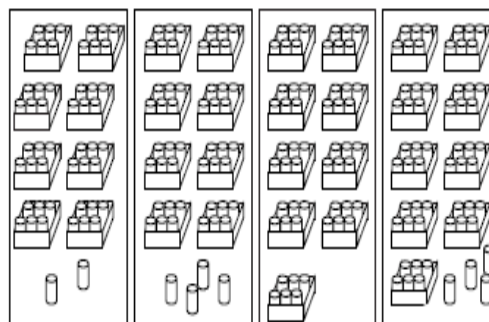
MOSTRAR A QUESTÃO E FALAR:

Dona Francisca e sua família fabricam doces caseiros. Eles guardam os potes de doce em caixas. Nessas caixas cabem 6 potes. No final do dia colocam a produção em cima de uma mesa.

Hoje foram preparados 52 potes de doces. Risque o desenho que mostra a mesa da família de Dona Francisca com a produção do dia?

SE NECESSÁRIO, REPETIR A INSTRUÇÃO.

Qual desses desenhos mostra os 52 potes de doce que Dona Francisca e sua família fabricaram?



Registro

O aluno pode circular ou riscar o desenho que mostra os 52 potes de doce, ou mesmo escrever ao lado de cada um (ou só da que tem a quantidade pedida) o número de potes. Caso faça isso corretamente, considerar a resposta certa.

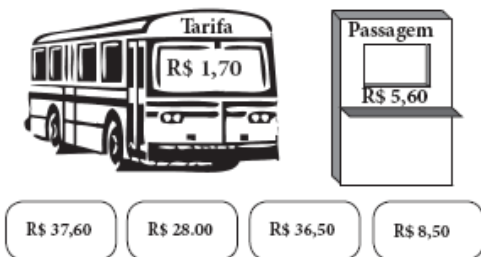
RESPOSTA CORRETA: segundo desenho

Brasil Alfabetizado

Brasil Alfabetizado

A segunda questão o aplicador, pede ao alfabetizando que mostre os cinquenta e dois potes de doces. Percebe-se que esta é uma questão um pouco mais complexa, por se tratar de uma quantidade maior para contar. O aluno pode também usar de estratégias próprias de contagens, como: agrupar a cada cinco doces ou a cada dez, facilitando a identificação de quantidade pedida. Como comentamos anteriormente, as pessoas adultas já têm um grande domínio da matemática por vivenciarem no dia-a-dia de suas atividades e quase sempre é capaz de resolver essas questões. Cabe, ao professor, portanto ajudá-los a sistematizar esse conhecimento advindo de suas experiências para as atividades na sala de aula.

D. Maria Barbosa vai com a família ao casamento de sua sobrinha. Para chegar ao casamento, cada membro da família terá que pagar R\$ 1,70 no ônibus urbano mais R\$5,60 da passagem do ônibus rodoviário. São cinco pessoas ao todo na família de D.Maria Barbosa: ela, seu marido e três filhos. Quanto a família vai gastar somente com o transporte de ida?



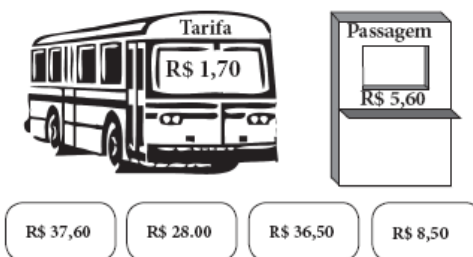
Instruções para o aplicador

MOstrar A QUESTÃO E FALAR:

Observe as placas afixadas no ônibus e no guichê. A passagem do ônibus rodoviário custa cinco reais e sessenta centavos e do ônibus urbano um real e setenta centavos. Vou ler o problema:

D. Maria Barbosa vai com a família ao casamento de sua sobrinha. Para chegar ao casamento, cada membro da família terá que pagar R\$ 1,70 no ônibus urbano mais R\$5,60 da passagem do ônibus rodoviário. São cinco pessoas ao todo na família de D.Maria Barbosa: ela, seu marido e três filhos. Quanto a família vai gastar somente com o transporte de ida?

Você vai riscar a placa em que está escrita a quantia que vai ser gasta para pagar as passagens só de ida, nos dois ônibus, para toda a família. SE NECESSÁRIO, REPETIR A INSTRUÇÃO.



Registro

O aluno pode circular ou riscar a placa, ou mesmo escrever a resposta que julgar correta. Caso faça isso corretamente e não marque a placa, considerar a resposta certa. RESPOSTA CORRETA: Placa 3 ou R\$ 36,50.

A medida em que o teste avança, as questões vão se tornando mais complexas para o alfabetizando, como se nota na questão, com o Descritor 15 – Resolver problemas. Esta questão envolve uma sucessão de operação de adição e subtração. Contendo adição e subtração, o alfabetizando poderá sentir dificuldade em resolver, nestes casos, uma vez que não dominam a linguagem matemática para realizar as operações necessárias. Mesmo assim, podem, também utilizar várias estratégias, por meio do cálculo mental.

Sabe-se que a resolução de problemas é o princípio norteador da aprendizagem da matemática e pode possibilitar o desenvolvimento do trabalho com diferentes conteúdos em sala de aula. Por isso, para que o aluno possa responder essas questões ele precisa interpretar e estabelecer uma estratégia para suas resoluções. Isso é realmente o objetivo do teste: possibilitar ao alfabetizador o diagnóstico de seus alunos.

Esse diagnóstico inicial realizado pelo alfabetizador é tomado como ponto de partida para as aulas de matemática, as quais devem possibilitar ao alfabetizando a construção do conhecimento matemático de forma sistemática, para que ele possa usar no seu cotidiano.

A proposta pedagógica para os processos de alfabetização deve considerar os conteúdos contextualizados no dia-a-dia do educando, devendo estar baseada nos descritores e detalhamentos explicitados na matriz, auxiliando a avaliação dos resultados obtidos, atentando também para outros conhecimentos necessários a alfabetização de pessoas adultas. No próprio documento é enfatizado que os conteúdos sugeridos não incluem todos as habilidades necessários para o processo de alfabetização, “a matriz é apenas uma referência de avaliação, não inclui todas as capacidades que devem ser trabalhadas na sala de aula. Ela indica o que é básico e essencial a ser garantido num programa de alfabetização”. (Matriz de Referência, 2007, p. 04). Portanto, cabe ao alfabetizador/coordenador avaliar quais das habilidades propostas na Matriz, os alunos já dominam, quais precisam ser reforçadas, as que precisam ser abordadas pela primeira vez e as que necessitam ser retomadas varias vezes com o objetivo de os alfabetizados adquiram mais segurança ou alternativa para resolvê-las. E para isso a estrutura da Matriz facilita o trabalho do alfabetizador, pois traz elencado o conhecimento, as competências para cada conhecimento. Os descritores, ainda incluem o detalhamento de atividades com exemplos para cada descritor, facilitando no planejamento do alfabetizador, ao incluir sugestões apropriadas para o desenvolvimento dos níveis de escrita em que os alunos se encontram.

De todo modo, basicamente, fica a cargo de o alfabetizador escolher o método de alfabetização para conduzir o seu trabalho, haja vista que não há consenso pelo método mais eficaz. Por isso o que se deve levar em consideração são as necessidades, as condições de aprendizagem, as dificuldades e os participantes do processo. Para isso é necessário que o alfabetizador conheça bem cada método no tocante aos aspectos: objetivos, características, os fundamentos teóricos, as etapas de aplicação, material necessário e resultados. Sem esquecer que qualquer método que o alfabetizador escolha, deverá dispor de recursos didáticos que motivem os alunos, criando um ambiente alfabetizador que estimule a participação e também estar atento a cada alfabetizando para identificar suas dificuldades, com o objetivo de atendê-los de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Com base no exposto podemos afirmar que tanto a matriz de referência de Leitura e Escrita como a de Matemática, levam em consideração a compreensão ampla de alfabetizado, o que aquele indivíduo é capaz de compreender e atribuir sentido ao que lê, que faz uso dos portadores de escrita, isto é, que consegue ir além da decodificação dos vários tipos de textos inerentes inclusive ao seu cotidiano, o que indica uma inovação interessante e imprescindível, que vem atender integralmente às necessidades dos educandos no processo de alfabetização, levando-o também a construir alguns conceitos matemáticos e dominar habilidades relacionadas a eles.

A relevância do documento em questão é perceptível também no que se refere à função norteadora para coordenadores e alfabetizadores na elaboração da proposta pedagógica, formação continuada destes educadores, bem como aperfeiçoamento da avaliação do trabalho educativo e da aprendizagem dos alunos do referido programa.

2.9- O monitoramento e a Avaliação das ações do PBA.

O Brasil, até recentemente não tinha uma tradição de monitoramento e avaliação, sobretudo da alfabetização de jovens e adultos. Porém, nas últimas décadas, as experiências de avaliação de programas governamentais vêm ganhando força, possibilitando aplicações dos resultados tornando a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem mais significativo quanto aos seus resultados.

A avaliação também pode ser um meio para integrar a realidade complexa das relações entre os poderes públicos e sociedade. Temos ainda, a compreensão de avaliação como sendo o “processo de investigação contínua que auxilia o alcance dos objetivos traçados, possibilitando intervenções também contínuas”, seja no processo de aprendizagem do aluno ou programas (Furtado, 2007, p.80). Ou ainda, investigação contínua, uma vez que a avaliação não pode ser dissociada do processo de aprendizagem, que é contínuo. Como um processo de intervenções contínuas, os seus resultados detecta as falhas que precisam ser corrigidas em tempo hábil, possibilitando um maior sucesso da aprendizagem do aluno ou do programa. Como enfatiza (Mariano e Teles, 2006, p.19)

Os processos avaliativos são vistos, comumente, como auditorias, como processos de punição. Por essa razão, a transparência é fundamental para diminuir a ansiedade e as incertezas, abrindo espaço para a participação de todos. Como se trata de um trabalho de equipe, deve-se sempre ter em mente que o objetivo de uma avaliação é identificar formas de melhorar o desempenho dos programas e não simplesmente decidir pela continuidade ou pelo fim deles. A avaliação alimenta redesenhos de programas e vê-la, simplesmente como resposta para a continuidade ou finalização de um programa é um enorme reducionismo.

Neste aspecto, concebemos a avaliação como um processo que subsidia o alcance de metas e objetivos e não do fracasso, por meio da avaliação é possível verificar a contribuição de um programa conhecendo as mudanças por ele provocadas. Esse é o intuito do Plano de Avaliação do Brasil Alfabetizado, que parte do pressuposto de que a avaliação deve permitir alimentar o redesenho do programa, corrigir erros e promover ajustes às mudanças das necessidades de seus beneficiários, como do ambiente socioeconômico e institucional.

Daí, a necessidade de construir indicadores e sistemas de avaliação é condição inicial para estabelecer políticas públicas bem orientadas para a promoção da qualidade nos Programas educacionais. Com esse intuito foi instituído, no âmbito da SECADI/MEC, o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais- DAIE, com o objetivo de subsidiar os processos de aperfeiçoamento e redesenho dos Programas, com metodologias quantitativas e abordagens qualitativas. Em se tratando do PBA, a avaliação é feita pela SECADI, em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA e também pelos parceiros do PBA, os quais avaliam seus próprios projetos, conforme solicitação do MEC, em documento jurídico que regula o apoio financeiro aos projetos.

O Sistema Brasil Alfabetizado funciona desde 2004 e vem sendo implementado nesses últimos anos de atuação, visando de forma transparente informar à sociedade os resultados e impactos de sua atuação nos Estados e Municípios do Brasil, apresentando os dados quantitativos em relação a cadastro de turmas, alfabetizandos, alfabetizadores, entidades, parcerias e perfil sociodemográfico dos alfabetizandos atendidos.

A partir desse Sistema informatizado, o instrumento de coleta de dados passou a ser alimentado pelos técnicos dos EEx, que insere as informações necessárias, viabilizando assim maior agilidade nos cadastros e frequências, nos testes cognitivos de entrada e saída, e nos resultado finais dos alunos, propiciando confiabilidade e acesso aos resultados do atendimento. O Sistema parece completo, no sentido de registrar o diagnóstico inicial e resultado final dos alunos, quando informado pelos gestores locais, indicando áreas, temas, dificuldades e avanços no âmbito da ação de alfabetização. Porém, os entes executores não inserem todas as informações exigidas pela SECADI, principalmente o resultado final, inviabilizando a conclusão do Programa, tanto no âmbito local, como nacional.

A SECADI deveria acrescentar o levantamento de informações mais detalhadas e consistentes do aprendizado dos alfabetizandos, aprendizagens estas que agregadas a outras informações colhidas no ato do cadastro a ao longo do atendimento, possibilitassem ampliar a qualidade da avaliação.

Nesse sentido, a SECADI/MEC estaria efetivando um compromisso no processo de avaliação do Programa, gerando informações relevantes que subsidiem a indicação de estratégias de sustentabilidade do processo de escolarização de jovens, adultos e idosos. Para isso, a SECADI deveria implantar uma combinação de abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, selecionando indicadores de impacto de sua atuação nos Estados e Municípios que atendem o PBA.

É competência da SECADI/MEC realizar o monitoramento e o acompanhamento pedagógico do Programa, mediante a realização de visitas e pesquisas por amostragem nas entidades e instituições parceiras, bem como por meio do Sistema Nacional de Avaliação do

PBA, além de coordenar o desenvolvimento dos Planos Plurianuais de Alfabetização- PPAlfa. Nas visitas realizadas pelos consultores de 2008 a 2010, foram apresentados no 2º Encontro Regional de Gestores Locais e Técnicos de Apoio do PBA, em Recife de 2011, alguns resultados da avaliação do PBA, tais como: na maioria das turmas em funcionamento o número de matrícula é maior que a quantidade de alfabetizandos que frequentam as aulas regularmente; o Sistema Brasil Alfabetizado- SBA é muitas vezes sub-utilizado; existia turmas itinerantes na Bahia e Ceará; o Programa Olhar Brasil é quase inexistente e de 47 municípios visitados em 8 estados (AL,BA,CE,MA,PB,PE,PI,RJ); 8 parceiros tiveram suspensão de bolsas, por irregularidades.

O trabalho de monitoramento efetivado pela SECADI, em 2005 constituiu de um mapeamento das avaliações feitas pelos parceiros, por meio de questionário objetivando investigar as distintas possibilidades de avaliação dos projetos e como esses parceiros entendiam um processo avaliativo. Para complementar esse mapeamento, os quatro maiores parceiros da sociedade civil: SESI, CUT, ALFALIT E ALFASOL apresentaram seus relatos em relação à avaliação, mostrando a pluralidade de entendimentos sobre a avaliação e riquezas de informações. Embora, essas iniciativas relacionadas a avaliação e monitoramento sejam importantes, a SECADI precisava de uma maior assistência aos municípios. Um Programa da amplitude do Brasil Alfabetizado deveria ter um técnico/consultor responsável por cada município para atuar junto aos técnicos e coordenadores de turmas e não um Consultor por amostragem como vinha e continua sendo constituído.

No ano de 2011, o MEC/SECAD enviou por meio do SBA, um comunicado aos gestores locais dos diferentes estados, informando que havia firmado uma parceria com a Universidade de Brasília (UNB) para pesquisar a implementação das ações de Formação Inicial e Formação Continuada dos alfabetizadores, coordenadores e tradutores-intérpretes de LIBRAS do Programa Brasil Alfabetizado – PBA. A pesquisa será amostral e o MEC não tem conhecimento dos municípios que irão participar da pesquisa, essa é a forma de garantir a transparência e a lisura do levantamento.

É indiscutível a relevância do monitoramento e acompanhamento pedagógico em qualquer Programa, mas um Programa do porte do PBA sendo realizado por amostragem não dá pra vislumbrar a real efetivação do Programa, ou seja, seus impasses e progressos. Com efeito, também avaliar a centralidade no processo de avaliação por meio do Sistema, uma vez que as informações inseridas no SBA e as coletadas no processo de monitoramento e acompanhamento pedagógico deveriam ser sistematizadas em publicação regular do Programa e encaminhadas para os profissionais que atuam na área, tanto pra reavaliar seu desempenho, como para motivar a melhorar a prática pedagógica desses profissionais voluntários.

O PBA é o único programa destinado à alfabetização de Adultos do Ministério da Educação, o qual vem desenvolvendo um Sistema contínuo de avaliação e monitoramento, que embora não tenha sido implantado desde o início de suas atividades, tem se tornado bastante significativo, pois possibilita aos envolvidos no Programa a facilidade de acesso às informações.

CAPÍTULO III

3- O Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba: limites e possibilidades de atuação.

3.1- O Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba

O número de analfabetos no Brasil é bastante considerável e a região que apresenta o maior índice é a Nordeste. Essa realidade manifesta as desigualdades sociais existentes nesta região, sobretudo entre essa população. A Paraíba, um dos estados dessa região, apresenta uma taxa de analfabetismo mais elevada de (23,48 %)¹⁷, no conjunto dos demais, e para isso vem enfrentado um conjunto de enorme desafio para diminuir essa realidade.

Segundo informações da Agencia Brasil, no dia 16 de abril de 2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque esteve na Paraíba para assinar, com o Governador Cássio Cunha Lima, um convênio de adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, destinado à alfabetização de 150 mil jovens e adultos na primeira fase do referido Programa e cujo valor, na época era no valor de R\$ 13 milhões.

Após a adesão ao Programa, o Secretário da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, Neroaldo Pontes de Azevedo, por meio de ofícios, convida os municípios para realizarem a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado junto a Secretaria da Educação de Estado, oficializado com a assinatura do termo de compromisso entre município e estado. Assim, os municípios paraibanos começam a organizar as turmas e após capacitação dos alfabetizadores, a supracitada secretaria inicia a operacionalização do Programa.

No tocante ao papel do governo estadual, cabe destacar a importância do poder público para fomentar, criar e implementar o Programa na Paraíba, como garantia ao direito à alfabetização (educação para todos).

Na Paraíba, a maioria das turmas funciona em locais de difícil acesso, geralmente nos bairros periféricos, em escolas da rede municipal e estadual, associações cedidas pela comunidade local, com turmas no horário noturno das 19h00min às 21h00min; com organização da matrícula entre 14 a 20 alunos por turma na zona urbana e na rural a partir de 7 alunos. A característica do público é de adultos e idosos pertencentes às classes populares, raramente nas turmas encontramos jovens. Muitos estão desempregados, a maior parte dos idosos são aposentados e donas de casa.

¹⁷ Fonte: Agência Brasil-<http://agenciabrasil.abc.com.br/noticia>

A pretensão de alfabetizar 3 milhões de brasileiros até o final de 2003, meta ambiciosa, que não chegou a ser atingida pelo fato dos altos índices apresentados em pesquisas. Fonte: IBGE/PNAD 2008

A formação de turmas é realizada pelo próprio alfabetizador que seleciona o alfabetizando, preenche a ficha de cadastro e encaminha a secretaria de educação do estado ou município, onde o Programa estiver vinculado. No ciclo 2009 e 2010, segundo os técnicos da Secretaria de Educação de Estado, ao iniciar as aulas (nos quinze primeiros dias de aula), o alfabetizador realizou com os alunos o diagnóstico inicial (teste cognitivo de entrada), tanto para conhecer o grupo no qual iria trabalhar como para direcionar seu planejamento de aula objetivando tornar o processo de alfabetização participativo e democrático.

O compromisso dos parceiros (Prefeituras Municipais) é com a cessão do espaço físico, a preferência na escola, como alternativa de garantia para a continuidade dos estudos dos alfabetizados na EJA. Até 2009, a Secretaria da Educação de Estado permitia ou não controlava o cadastro do mesmo aluno várias vezes em anos consecutivos, uma vez não informava a situação final do aluno no SBA. A partir do ciclo 2010, o MEC/SECADI não permitirá que isso ocorra, ou seja, o cadastro de um aluno que já foi cadastrado em anos anteriores, se a secretaria estadual não informar a situação final do mesmo. Com esta medida o alfabetizador não poderá cadastrar um mesmo aluno varias vezes e, por conseguinte, terá maior responsabilidade na promoção da alfabetização de todos os alunos matriculados de sua turma. Além disso, a entidade terá a obrigação de informar ao MEC/SECADI quem foi alfabetizado ou não, propiciando informações sobre as pessoas alfabetizadas no Programa, por entidade atendida.

Em relação à continuidade da escolarização dos alfabetizados, objetivo previsto nos documentos oficiais, é tratado como aspecto relevante na formação dos alfabetizadores. Assim, faz parte da formação também, conscientizar os alfabetizadores na garantia desta continuidade, que passam a conscientizar os alunos a realizarem a matrícula na EJA, em busca da garantia da educação como direito adquirido.

É objetivo do Programa lutar pelo direito à educação como parte de uma luta maior, que como assevera Cunha, Rodrigues & Machado(2007, p.27),

A luta pela universalização do conjunto dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos- homens e mulheres, independente da idade, cor, raça, capaz de assegurar um Brasil Alfabetizado, mas também capaz de assegurar justiça, equidade, substantividade democrática para todos seus cidadãos e cidadãs. Pois, se é verdade que a educação sozinha não é capaz de construir cidadania, de transformar a realidade que vivemos, é também verdade que sem ela a cidadania ativa não se realiza, os seres humanos não se constituem como tal e não se percebe que o mundo é feito pelos homens e por eles pode ser transformado.

Dessa forma, o Programa no ciclo 2010, vem sendo implementado como parte integrante do programa de governo, mantendo a identidade do Programa, no sentido de

executar as ações de acordo com a resolução vigente. Mas é importante ressaltar que alguns municípios da Paraíba nos últimos dois anos têm realizado a parceria direta com o Ministério da Educação.

A partir do atendimento no âmbito da alfabetização inicial, o governo do estado contribui na identificação do perfil dos alunos, localização da demanda e da real necessidade de jovens, adultos e idosos analfabetos nos diferentes municípios paraibanos atendidos. Essa identificação é facilitadora da implantação ou ampliação da oferta da EJA nos municípios para atendimento à escolarização contínua desse público. E como diz (Gadotti, 2007, p. 38),

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade ou no campo tem consequências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever, mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo.

Portanto, é de suma importância que os alunos do PBA sejam incluídos nas turmas da EJA após a alfabetização, para não regredirem ao analfabetismo, se isso acontecer o investimento do MEC com esse público terá sido perdido, pois “eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental”. (Gadotti, 2007, p. 39) E como aponta os coordenadores:

- 1- A gente fica desde o início, quando inicia o Programa nas visitas na sala de aula, no planejamento, estimulando o alfabetizador, quanto à resistência do alfabetizando em não continuar os estudos, isso é uma resistência que até com o próprio alfabetizador a gente tem dificuldade, a gente fica na sala de aula levando a informação... na minha concepção se o aluno sabe ler e escrever alguma coisa ele vai para sala da EJA, porque é um avanço. (coordenador-Grupo Focal, 11/2010-João Pessoa)
- 2- Quando a gente está terminando o Programa ou está perto de terminar, a gente tem que orientar o alunado a seguir em frente com uma nova sala de aula, apesar de que uma boa parte deles não aceitam, quer continuar conosco, com os professores, mas se a gente não conscientizá-los do caminho que eles têm pela frente pra chegar onde estamos chegando, incentivando eles, dizendo que quando saírem daqui irá para EJA concluírem os estudos. (coordenador -Grupo Focal, 11/2010-João Pessoa)

Pelos relatos há uma preocupação dos coordenadores na orientação dos alfabetizados a continuarem seus estudos, pois como afirma Gadotti se eles não derem continuidade voltarão ao analfabetismo. Não é novidade que se faz necessário após a alfabetização exercitar as práticas sociais de leitura e escrita, com os mais variados gêneros e portadores de textos.

Embora, os coordenadores deixem claro essa preocupação, há um agravante, tanto os coordenadores quanto os alfabetizadores encontram resistência nos alunos que se alfabetizaram em continuar os estudos. Outro fato crítico é o relacionado à resistência do próprio alfabetizador, quando em alguns casos seguram os alunos no curso. Ora, se não houver exigências da Secretaria do Estado em informar a situação final desses alfabetizandos, o alfabetizador também tende a informar seu cadastro com os mesmos alunos anteriores e até com seus familiares, como forma de assegurar sua bolsa por anos consecutivos. Esse fato foi observado a partir dos testes de entrada aplicados a partir do ano de 2010, alguns de seus resultados mostram que eles já dominam as habilidades necessárias solicitadas no teste, ou seja, já são alfabetizados. Essa informação sobre o cadastro de alunos já alfabetizados foge ao controle tanto da SECADI, quanto do gestor local, uma vez que no ato do cadastro, a coordenação local não tem como saber se o sujeito é ou não alfabetizado.

Uma parceria que vem contribuindo para identificação dos analfabetos é a Secretaria de Ação Social que encaminha a relação dos cadastrados no Programa Bolsa Família para a Secretaria da Educação de Estado, porém nem sempre estes sujeitos querem participar do PBA. Se não houver uma fiscalização maior no atendimento de pessoas realmente analfabetas no Programa, o governo do estado corre o risco de estar cada vez mais mascarando o índice de analfabetismo, uma vez que pelas quantidades de turmas e alunos cadastrados desde 2003, não houve um percentual exitoso, devido às turmas fictícias, alunos cadastrados já alfabetizados e número de alunos matriculados superior a frequência diária, apontando dessa forma, os limites do Programa.

3.2-A Seleção de Alfabetizadores e Coordenadores na Paraíba

Os documentos oficiais apontam para preferência dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado ser professores da rede pública. No entanto, raramente um professor da rede pública tem interesse em atuar no Programa, talvez por se tratar de um trabalho voluntário com pagamento apenas de uma bolsa auxílio ou porque muitos já têm uma carga horária de trabalho intensa, de até três turnos, ou ainda, pela dificuldade de serem responsáveis por formarem sua própria turma (ir em busca de alunos).

Quanto aos coordenadores de turmas são convidados e ou indicados a participarem do Programa, 90% são educadores da rede pública com graduação em pedagogia ou licenciatura, sobretudo nas áreas urbanas. São os coordenadores que muitas vezes convidam os alfabetizadores a participarem do Programa, e participando durante o período de atuação do Programa com turma ativa, posteriormente será inserido nos anos subsequentes.

Nas áreas interioranas dos municípios da Paraíba, a maioria da atuação dos

alfabetizadores nestas turmas é feita por indicação política, com exigência de ensino médio para alfabetizadores que, em alguns casos tem, em realidade, ensino médio incompleto. Poucos têm habilitação específica para o magistério, na maioria o trabalho como alfabetizador é a primeira experiência de “trabalho”, descumprindo as orientações da resolução do PBA. Quanto aos coordenadores de turmas, responsáveis pelo apoio aos alfabetizadores, pelo monitoramento das atividades e planejamento, estes possuem formação em nível superior e alguns já trabalham com a EJA ou no ensino regular.

Dados coletados na cidade de Bayeux, próximo à capital, indicam que das 178 entidades onde é oferecido o PBA, apenas a Secretaria da Educação de Bayeux organizou e realizou um concurso interno para alfabetizadores do Programa, aberto à comunidade como forma de democratizar o acesso a todos. A exigência mínima foi o candidato a professor ter o nível médio pedagógico ou ser aluno do curso de pedagogia, cursando no mínimo o quarto período para atuar como alfabetizador e para coordenador foi exigido o nível superior na área da educação. Nesse concurso, organizado no ano de 2010, foram inscritos cem alfabetizadores, mas apenas 43 foram classificados. A seleção constou de uma produção textual sobre alfabetização de pessoas adultas e muitos dos alfabetizadores que não foram classificados e já tinham atuado no Programa, o resultado da redação mostrou muitas fragilidades na redação, sobretudo no domínio do idioma.

No tocante ao nível acadêmico dos alfabetizadores, foram confirmadas nos depoimentos dos técnicos da Secretaria da Educação de Estado. Segundo os técnicos, os alfabetizadores cadastrados no Programa têm no mínimo nível médio, não há exigência de experiência na área educacional e 100% de coordenadores têm instrução superior. Conforme (Borges, 2007, p.97/98)

A década de 90 está marcada pela ampliação de estudos e pesquisas voltadas à educação de jovens e adultos; entretanto, permanecem até hoje as idéias dos anos 70 e 80 em diversos estilos de re-edição. Persiste a ideia de que “qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador e que qualquer educador possa ser educador de adultos”.

A crítica de Borges é pertinente tanto à realidade do PBA na Paraíba, quanto dos outros estados que tem área interiorana, pois nessas áreas a dificuldade em se ter profissionais qualificados parece mais difícil, devido à distância das universidades e até a tecnologia da informática para fazer um curso virtual. Realidade, que a nosso ver, apresenta um agravante. No caso do PBA, uma vez que, enquanto educadores sabemos da relevância de posições

contrárias e alternativas qualitativamente diferentes, haja vista que para entender que o processo de alfabetização exige múltiplas ações didáticas e pedagógicas pois,

o processo **alfabetizador é dialógico** e incorpora diferentes elementos, é necessário pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos.(MEC/SECAD-DIRETRIZES,04/2011)

Esse complexo processo exige educadores muito experientes e qualificados. Talvez os alfabetizadores recém saídos do ensino médio, com apenas uma formação de 40 horas, não logre os resultados esperados. E como vem se constituindo a formação continuada no Programa, onde os coordenadores participam da formação e tem a obrigação de serem os multiplicadores, porém sabemos que a falta de compromisso por parte de muitos, a formação termina não acontecendo. Por outro lado, temos consciência, de que o educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos (Romão, 2007, p.64), vai se construindo junto ao educando. Conforme Gadotti(2007,p.39),

Na verdade, **ninguém alfabetiza ninguém**. O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Essa mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

Concordamos com o autor, porém entendemos que se faz necessário haver um mediador que tenha também a visão desse processo, caso contrário, ele não será capaz de estruturar atividades que possibilitem aos alunos “agir e pensar sobre a escrita”, construindo seu próprio conhecimento.

Em relação à formação docente, o que presenciamos de forma geral é, capacitação acelerada, o descompromisso dos professores com a adequação de conteúdos à cultura e a necessidade dos alunos, realidade presente no ensino público em todas as modalidades.

Ainda, no tocante à formação de professores, Machado (2002, p.32) entende que se configuram duas tendências: (1) uma que tenta analisar experiências peculiares de formação de professores com base na participação dos educadores, da compreensão dos objetivos da intervenção em EJA, da interface entre formação e fracasso escolar e da formação em serviço; (2) outra que indica maneiras para uma boa formação de professores que atuam na área.

Conforme Lopes e Sousa(2005, p. 12):

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos.

E ainda de acordo com eles, as “instituições de ensino, públicas e particulares têm se preocupado muito com a formação de seu corpo docente, pois sabem que a qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno”.

Lopes e Sousa (2005, p. 13) mencionam que essa modalidade de educação prescinde de conhecimentos bem específicos sobre conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros e compreendem que:

Educar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade. E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro.

Para alfabetizar com qualidade – ensinar a ler e escrever, contar, falar, pensar é necessário que o professor não só desenvolva e atualize os seus conhecimentos, mas trabalhe para trazer métodos mais significativos, realizar uma análise da sua realidade pessoal enquanto educador, analisar criticamente a sua conduta e o seu desempenho, para saber que tipo de trabalho está desenvolvendo.

Lopes e Souza(2005) enfatizam que a capacitação do educador compreende dois caminhos: (1) uma via externa, que compreende cursos de formação específicos e (2) uma via interna, que se realiza pela autocrítica de cada educador, para saber qual o seu papel na sociedade, se está cumprindo.

Como assinala Machado (2002), a formação continuada de professores da EJA tem de estar bem afinada com a prática do dia-a-dia sendo imprescindível a realização de um acompanhamento sistemático ao professor. A respeito do professor do PBA, é importante que esta função deixe de ser voluntária e que haja, sim, compromisso, respeito, um “olhar especial” e uma prática pedagógica condizente para a alfabetização.

Mesmo sendo consenso a necessidade de formação continuada dos alfabetizadores, há insuficiência de ações formativas contínuas por parte dos coordenadores no Programa na maioria dos municípios. Esse quadro implica despreparo dos professores, reprodução de metodologia apropriada para educação infantil e evasão nos primeiros meses de aula.

3.3- Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba.

A formação inicial do alfabetizador do PBA perfaz 40 horas e configura-se em um momento de sensibilização do trabalho voltado para a alfabetização de pessoas adultas. Em 2009, sua organização centrou-se na perspectiva do letramento. Nos anos anteriores, a formação versou sobre quem é o alfabetizando e alfabetizador da EJA, história da EJA, o método Paulo Freire, orientações sobre planejamento e avaliação. Na formação enfatiza-se, a necessidade do planejamento das aulas, considerando as variações linguísticas dos alfabetizandos e a realidade em que estão inseridos e o que é mais importante, sem desenvolver um trabalho infantilizado.

A formação inicial e continuada do alfabetizador do PBA, consta como parte obrigatória dos EEx, o qual poderá realizar diretamente ou por meio de instituição formadora, sendo esta, ação central no modelo de atuação desenvolvido pelo programa. Estas ações devem ser bem detalhadas no PPAI, incluído até conteúdos a serem ministrados nas referidas formações. Trata-se de uma formação que não inclui na sua carga horária apenas um único curso inicial, porém é empreendida com encontro inicial de formação e encontros mensais para planejamento com alfabetizadores e coordenadores. Segundo os partícipes do grupo focal, a formação inicial realizada em 2010, foi a que melhor contemplou os conteúdos apropriados para a alfabetização, além de propiciar um retorno para atuação em sala de aula. Conforme depoimento dos participantes do Grupo,

Particpei de várias formações, mas esse treinamento ajudou demais, temos novos conhecimentos para levar para sala de aula, essa metodologia do letramento que estão usando aqui, é boa para nós e será melhor ainda para o nosso aluno, será uma forma bem prática para trabalhar em sala de aula, lá em Arara tem o Pró-Letramento do MEC para os professores que atuam na área.

(Alfabetizador-Grupo Focal, 05/2011, Alagoa Grande)

O material pedagógico planejado para formação inicial da Secretaria de Estado da Educação e Cultura/Gerencia Executiva de Educação de Jovens e Adultos- Etapa 2009 é composto dos seguintes conteúdos: Fundamentos teóricos para alfabetização na Educação de Jovens e Adultos- EJA; O ensino de língua portuguesa na EJA: métodos e níveis de alfabetização; Os eixos e as capacidades linguísticas da alfabetização: eixo para apropriação do sistema de escrita, eixo da leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes, eixo da oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes; Os eixos e as capacidades matemáticas da alfabetização: os números no cotidiano, sistema decimal de numeração, adição e subtração, multiplicação e divisão; Avaliação e Planejamento. A etapa de 2010, contemplou

praticamente os mesmos conteúdos: Identidade indivíduo/grupo; Programa Brasil Alfabetizado; A educação de Jovens e Adultos; Os alunos e educadores da EJA; A EJA e a Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire; Concepções de alfabetização; Métodos de alfabetização; Currículo: conteúdos e competências básicas no processo de alfabetização (linguagem oral, leitura e escrita); Funcionamento da Escrita; Competências básicas no processo de alfabetização; A alfabetização matemática; Planejamento; avaliação; Rotina de trabalho; Ambiente alfabetizador; Material didático; Diagnóstico da turma e teste cognitivo. Os referidos conteúdos tratam de temáticas relevantes da EJA, e ao que parece, se bem trabalhados possibilitam aos alfabetizadores um bom desempenho nas atividades de alfabetização com os alfabetizandos. Além desses conteúdos, a formação na etapa 2010, seguiu passo a passo as diretrizes para a formação inicial quando propiciaram já na formação inicial o estudo da Matriz de Referência e o teste cognitivo, pois nessa pesquisa constatamos que os alfabetizadores não tinham um tempo de estudo destinado à Matriz.

Na formação inicial, os alfabetizadores tanto do pólo de Sousa como o do Pólo de Alagoa Grande relataram as dificuldades encontradas na enturmação nas escolas devido aos problemas da política partidária, ou seja, se o prefeito tiver ligações políticas com o governo vigente não há problemas de usarem as escolas municipais para o PBA e o mesmo acontece com as escolas do Estado. Outro aspecto comentado por eles foi a questão de alfabetizadores que terminavam sem alunos, mas que continuavam informando a frequência para não perder a bolsa. Por sua vez, o coordenador não informava este fato para os técnicos do Estado por medo de perseguição política, como também, não informavam sobre as turmas fictícias. Existem casos de coordenadores que não gerenciam, passam nas turmas apenas para pegar a frequência mensal e levar para a Secretaria de Estado.

No que se refere à formação continuada, foi questionado se atendia as necessidades dos alfabetizadores. Os coordenadores (grupo focal João Pessoa, 11/ 2010) fizeram as seguintes observações:

1-Em relação à formação inicial foi muito proveitosa, já a formação continuada deixa muito a desejar, porque os únicos capacitados são os coordenadores, os professores estão ausentes...sendo assim, fica a critério apenas do coordenador repassar a formação recebida para o professor, enquanto o professor que deveria ser capacitado pela instituição, o que seria mais proveitosa e adequada para eles.

(coordenador)

2-A gente está tendo todo acompanhamento, tendo base de tudo que está se passando, mas quem vive no dia-a-dia da sala de aula procurando saber dos problemas dos alunos são os professores, então eles que deveriam ter uma capacitação pelo menos uma vez ao mês pra se adaptar ao dia-a-dia da sala de aula e também a orientação do que ele vai passar pra os alunos.

(coordenador)

3-Por mais que a gente seja multiplicador... a gente deixa a desejar aos professores, porque eles deveriam ter as orientações de como se passa os

conteúdos no dia-a-dia, o material didático, o porque de está em sala de aula e qual a orientação que deveria fazer para levar o alunado a EJA, etapa posterior, então eles estariam mais capacitados, iam ter mais incentivo.

(coordenador)

4-A formação inicial poderia melhorar se fizesse a divisão alfabetizador e coordenador, porque alfabetizador é uma coisa e coordenador é diferente, o encontro mensal que nós aderimos, a gente obtém sucesso, mas com os professores nós somos multiplicadores.(coordenador)

5-Estas orientações que ele está colocando, são as orientações formais, mas informalmente é passado pra gente que cabe a nós fazermos a formação continuada.
(coordenador)

Pelos relatos percebemos que os próprios coordenadores são conscientes da falha como multiplicadores na formação continuada dos alfabetizadores e, não se sentem capacitados para realizarem esta formação. Este é um dos limites no Programa, pois sabemos da relevância de uma formação continuada eficaz e eficiente para o êxito da aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, sobretudo no que tange à alfabetização, por ser a construção da base para continuação do processo de educação formal. De acordo com documento do PBA:

Na **formação continuada**, embora os conteúdos da formação inicial sejam aprofundados, será importante buscar o **aperfeiçoamento da ação alfabetizadora** com base na **análise das práticas desenvolvidas** e nos **resultados da avaliação cognitiva** (diagnóstica e processual) dos alfabetizandos, pois os resultados obtidos apontarão os níveis nos quais se encontram os sujeitos, exigindo a elaboração de propostas adequadas às suas necessidades com o objetivo de **desenvolver as diferentes competências e habilidades...**

Para os coordenadores, sugere-se que a formação contemple, além dos conteúdos essenciais para a ação alfabetizadora, temáticas específicas relacionadas à ação de coordenar. Assim, os coordenadores deverão **apropriar-se de conhecimentos necessários para o acompanhamento das práticas e das aprendizagens**, para orientar e acompanhar a **aplicação da avaliação cognitiva** e discutir os resultados obtidos para o desenvolvimento de práticas adequadas. (PRINCÍPIOS, DIRETRIZES e ESTRATÉGIAS, 2011, p.15)

Conforme as discussões dos participantes dos grupos focais, há um distanciamento das temáticas abordadas na formação com aquelas relacionadas no documento oficial. Segundo o grupo, essas temáticas não atendem as especificidades do trabalho dos alfabetizadores, pois eles necessitam de orientações para o trabalho com os conteúdos aplicados em sala de aula e com o livro didático. Tanto na formação inicial, quanto na continuada deveria ser trabalhada a Matriz de Referência para direcionar e orientar o trabalho do alfabetizador em sala de aula, porque nesta Matriz constam conteúdos elementares para o desenvolvimento de atividades de alfabetização, além de alguns princípios: considera as habilidades e os conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita que jovens, adultos e idosos

construíram em experiências anteriores ao processo de ensino formal, sendo estes os pontos de partida para novas aprendizagens; considera que no processo de alfabetização devam ser desenvolvidas capacidades linguísticas em leitura, escrita e capacidades em matemática; considera a importância da avaliação diagnóstica do alfabetizando, bem como a identificação de seus saberes, habilidades, crenças, valores e as atividades a que se dedicam, como sendo elementos fundamentais no planejamento das aulas, para que os alfabetizadores possam avaliar os saberes que seu aluno possui quando entra e quando sai de sua turma. De acordo com o documento oficial,

A Matriz foi elaborada para orientar a construção de instrumentos de avaliação do PBA, mas também para dar ao alfabetizador, uma referência para o trabalho que deverá desenvolver junto a seus alunos e alunas no Programa. Uma avaliação produzida a partir das capacidades aqui apresentadas pode dar informações importantes para ajudar a orientar seu trabalho ou (re) planejar suas ações de alfabetizações. (Matriz de Referência Comentada, 2007, p.4)

Nesse sentido, os eixos norteadores da Matriz de referência indicada pelo Programa são: a apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e conhecimentos matemáticos. É a partir da Matriz que os alfabetizadores realizam o teste cognitivo de entrada e saída dos alfabetizados. Os testes, por sua vez, possibilitam os alfabetizadores a realizarem um diagnóstico de seus alunos, pois com os testes, o alfabetizador pode verificar alguns conhecimentos relevantes sobre a leitura, a escrita e conhecimentos matemáticos. De acordo com a matriz, “este teste deverá considerar certas condições para sua realização. Na elaboração das questões do teste, deve-se considerar que o aplicador é que vai ler em voz alta os enunciados para os alunos.” (Matriz de Referência, 2007, p.09). São dois testes, de leitura e escrita e matemática e contém vinte e quatro questões no total de cada componente curricular mencionado. As questões referentes à leitura e escrita são vinte e uma de aplicação coletiva e três de aplicação individual. Conforme os coordenadores, todas as informações, que dizem respeito aos referidos testes são repassados na formação continuada dos coordenadores, como podemos verificar no grupo focal realizado em João Pessoa,

A formação inicial é com todo mundo junto, alfabetizadores e coordenadores, e tratam de conteúdos de leitura, escrita, matemática, planejamento e avaliação, não é estudada a Matriz, aliás nunca se fala nessa Matriz, apenas na formação continuada com os coordenadores orientam em relação ao teste cognitivo com base na Matriz de Referência, e esse encontro é bem depois do início das aulas.

(Coordenador- Grupo Focal, 11/2010)

Essa informação confirma que não há distinção dos conteúdos ministrados na formação inicial de alfabetizadores e coordenadores, a nosso ver um ponto negativo, uma vez que os alfabetizadores também necessitam de orientações sobre a matriz, *passo a passo*, bem como ter todas as informações necessárias aos referidos testes, até porque os alfabetizandos já começam as aulas realizando o teste de entrada, pelo menos essa é a orientação da SECADI, ficando incoerentes as informações recebidas após as aulas terem começado. Sabemos ainda, que essas informações ficam a cargo do coordenador. Entretanto, os próprios alfabetizadores relatam não terem conhecimento da Matriz,

Eu sei que o MEC trabalha com várias habilidades. Então é a partir dessas habilidades que direciona o trabalho... não lemos a Matriz e nem o coordenador nunca trabalhou com a gente, não sabemos o que tem em relação a escrita, leitura, oralidade e matemática.
(Alfabetizador do município de Assunção - Grupo Focal,04/2011-Sousa)

Pela informação constatamos que os alfabetizadores têm conhecimento da existência de um material norteador proposto pelo MEC/SECADI que deve ser seguido, embora não saiba qual, e que o repasse da formação continuada de coordenadores não está chegando aos alfabetizadores, nem estão seguindo as orientações pedagógicas da Matriz em relação às competências e descritores que devem ser trabalhados na alfabetização de leitura e escrita e matemática. Segundo documento oficial é obrigação do coordenador e gestor local organizarem e realizarem a formação continuada dos alfabetizadores. Neste documento consta ainda, em relação à formação continuada:

A formação continuada será o espaço de troca de experiências, relatos de práticas bem sucedidas, discussão de dificuldades, planejamentos coletivos, confecção de materiais e leituras complementares. Esse espaço servirá, também, à capacitação dos alfabetizadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos, na aplicação de testes de acuidade visual e na obtenção do registro civil para aqueles que ainda não o possuem. (Orientações sobre o PBA, 2001, p.6)

Essas orientações são oportunas para os encontros de formação, uma vez que possibilita aos alfabetizadores reverem sua prática pedagógica, experimentarem as práticas exitosas e trocarem modelos de materiais lúdicos, porém em relação ao planejamento coletivo não sei até que ponto pode ser eficaz, devido à especificidade de cada turma, a não ser na idéia de realizar juntos, mas cada alfabetizador elaborar seu planejamento específico para sua turma. Apesar de todas essas orientações, a formação continuada para os alfabetizadores não passa de encontros para planejamento de conteúdos, vejamos os depoimentos:

1-Bom, no meu município, Assunção, o planejamento é feito quinzenalmente, que é o tempo do período de encontro, então dentro do planejamento temos a teoria que a gente trabalha os conceitos, os conceitos é o próprio diagnóstico da turma, as características principais de um planejamento, que são as metodologias, conteúdos, objetivos, então, todas essas estruturas nós trabalhamos coletivamente.

2-Nas reuniões ela pergunta o que a gente está com dificuldade de trabalhar o assunto e se a gente precisa de uma dica para trabalhar determinado assunto.

3- A coordenadora costuma fazer assim, quando a gente termina o planejamento, sempre que terminava uma reunião, a gente em casa tenta pegar assuntos pra quando chegar lá juntar com os do coordenador para montar um planejamento com idéias de todo grupo.

(Alfabetizadores- Grupo Focal, 05/2011, Alagoa Grande)

De acordo com a discussão no grupo, os alfabetizadores apresentaram confusão em suas falas, uma vez que falam em teorias, conceitos e que o diagnóstico é o conceito trabalhado, talvez eles quisessem dizer que a partir do diagnóstico da turma trabalhavam os níveis de escrita e elaboravam o planejamento com atividades que favoreçam o que foi diagnosticado. Discutiram também a forma como os coordenadores reúnem todos os seus alfabetizadores para o planejamento, nesses encontros apenas são trabalhados os conteúdos a serem aplicados nas salas de aula, seguindo o passo a passo de um planejamento de conteúdos, não há apresentações de experiências exitosas e estudo complementares para um melhor desenvolvimento do Programa. Os coordenadores ainda relataram,

A gente está tendo todo acompanhamento, está tendo base de tudo que está se passando, mas quem vive no dia-a-dia em sala de aula procurando saber dos problemas dos alunos são os professores, então eles que deveriam ter uma capacitação pelo menos uma vez por mês pra se adaptar ao di-a-dia da sala de aula e também a orientação do que ele vai passar pra os alunos, porque por mais que a gente seja multiplicador, tudo que a gente ver e escuta, a gente repassa, até porque deixa a desejar aos professores porque eles deveriam ter uma orientação de como se passa o conteúdo do dia-a-dia, o material didático que vai chegar, o porque de está em sala de aula e qual a orientação que deveria fazer para levar o aluno a inclusão na EJA, se fosse a formação diretamente para eles ,teriam mais incentivo.

(Grupo Focal, 11/2010, João Pessoa)

Nos depoimentos, há uma contradição do que eles dizem quanto apontam que há um acompanhamento, porém desabafam sobre os problemas existentes em sala de aula, da necessidade de os próprios alfabetizadores terem uma formação continuada diretamente com a equipe formadora contratada pela Secretaria de Educação do Estado e não com os coordenadores de turmas.

Os encontros de formação continuada de alfabetizadores acontecem quinzenalmente com quatro horas de duração, conforme documento oficial fica a critério do gestor local realizar essa formação com carga horária mínima de duas horas semanais ou de quatro horas/aulas quinzenal. A formação continuada não é concebida como espaços privilegiados para a reflexão sobre o fazer docente, para estudo de temáticas relevantes para a alfabetização

de pessoa adultas, para a busca de alternativas para solucionar as questões advindas da prática cotidiana, entre outros aspectos. Trata-se de encontros para planejamento e seleção de conteúdos com seus respectivos objetivos e metodologia, apontando mais uma vez incoerência com a proposta do Programa, a de que o trabalho do coordenador é atuar como um formador em serviço. Segundo Garrido, (2009, p.9)

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Sabemos que esse trabalho é complexo e essencial, pois busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construindo alternativas adequadas e satisfatórias para os participantes, porém essa tarefa formadora e transformadora não é fácil, uma vez que não há fórmulas prontas e acabadas a serem reproduzidas. É necessário criar soluções adequadas a cada realidade e também mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos e formas de avaliação já utilizada pelos professores. Até porque conforme Garrido, (2009, p.10)

Mudar prática significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

As dificuldades apontadas pela autora justificam as atitudes de resistência por parte de muitos professores, e originam em muitos casos o risco a que se expõe os educadores, como também a instituição, ao introduzirem novas práticas, as quais ainda não dominam, e cujos resultados no alunado é incerto.

A formação continuada de coordenadores acontece na Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba- ESPEP, com encontro mensal aos sábados, com duração de oito horas de efetivo estudo sobre temáticas para EJA, orientações sobre acompanhamento, planejamento e avaliação das turmas. Constitui-se numa equipe de formadores para trabalharem as referidas temáticas, com experiências em processos formativos e conhecimentos sobre o ensino e sobre

as áreas curriculares de educação fundamental em programas da EJA, a qual recebe o plano de trabalho e reúnem-se para o planejamento das atividades com os Coordenadores das turmas do Programa. Conforme documento do MEC/SECADI,

Quanto aos coordenadores de turmas que desenvolvem **a formação continuada dos alfabetizadores**, é importante que apresentem uma postura **dialógica e pró-ativa**, propiciando espaços de reflexões sobre as práticas dos alfabetizadores, propondo as construções conjuntas de ações, reorganizando coletivamente o trabalho pedagógico e orientando os alfabetizadores para o atendimento das especificidades presentes em suas turmas. Para que a ação dos coordenadores seja efetiva, as **dimensões formativa, mobilizadora e gestora do processo de alfabetização** deverão ser trabalhadas junto aos coordenadores de turmas para uma atuação segura e qualificada. (PRINCÍPIOS, DIRETRIZES e ESTRATÉGIAS, 2001, p.14)

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de um processo de formação continuada que prime pela articulação entre a teoria e a prática, incluindo a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da EJA, não importando a instituição que ofereça, pois “apostar apenas no aprendizado a partir da prática tem se mostrado um caminho frágil para a construção de referenciais básicos para essa modalidade”. Machado (p. 32-36)

Constatamos ainda, a fragilidade da formação do alfabetizador, bem como a falta de aprofundamento teórico dos coordenadores, que expressam apenas uma visão pré-determinada de participação e atuação dos professores em sala de aula. Como diz Barreto (2007, p.81), “ignora-se que não existe prática que não esteja sustentada por uma teoria. A ação mais simples que possamos imaginar não poderá ser executada por quem não tenha um mínimo de teoria sobre esta ação”. A formação inicial também tem que ser planejada para despertar o compromisso, desejo, responsabilidade social nos alfabetizadores, pois mesmo apresentando uma formação frágil, são líderes na comunidade e na sala de aula, são pessoas da própria comunidade e admiradas pelos sujeitos a serem alfabetizados. E mais, pensar numa formação continuada que contribua para o/a alfabetizador/a aprimorar o fazer pedagógico, a partir de uma releitura da sua prática e de seus pares, com vistas à superação dos conhecimentos e fazeres, inclusive aqueles muitas vezes cristalizados, (re) elaborando e incorporando novos conceitos, tem sido um desafio que se faz presente a cada formação dos/as alfabetizadores/as da EJA.

3.4- O material didático utilizado nas turmas do PBA na Paraíba

Para adesão ao Programa Brasil Alfabetizado é obrigação da entidade preencher e encaminhar para a SECADI/MEC o Plano Plurianual – PPAIa. Nesse documento, precisamente na parte do orçamento consta quanto o ente executor irá receber para aquisição de material escolar, aquisição de material para o alfabetizador e aquisição/reprodução de materiais pedagógicos/literários que totalizando chega a 30% do valor do repasse geral para apoio à alfabetização. Pelos percentuais destinados à aquisição de material escolar para as turmas e alfabetizandos, confirma-se o que foi dito pelos alfabetizadores e coordenadores no que diz respeito à insuficiência ou inexistência de material pedagógico. De fato não dá para se pensar numa alfabetização de qualidade sem condições mínimas de trabalho. A reclamação dos alfabetizadores em relação à inexistência de material escolar é unânime, conforme grupo focal de coordenadores e alfabetizadores,

A observação que faço é que os professores tentam passar o conteúdo que a gente repassa pra eles, mas devido à falta de recurso, de material didático direcionado do Estado para cada coordenação ou regional, falta material didático, material de apoio, às vezes até mesmo a questão do acompanhamento, da supervisão do Estado que não fiscalizam, não vai a sala de aula, não faz o acompanhamento com a gente direcionando o trabalho e a falta de interesse do alunado sem material didático, o que eles recebem são caderno pequenos e lápis quando acaba, nós compramos e repassamos pra eles, porque muitos deles não têm condições de se manter, o papel do Estado era repassar o material didático para o trabalho durante toda a etapa dos oito meses, mas isso não acontece, as promessas não são cumpridas, por isso causa a evasão. (Grupo focal ,João Pessoa, 11/2010)

Pelo relato, os recursos materiais para o trabalho em sala de aula são escassos, os alfabetizadores não contavam com materiais pedagógicos, nem acervo próprio ou bibliotecas, apenas a partir de 2008, é que os alfabetizandos passaram a receber livro didático, vale salientar que em 2010, houve nas escolas que atuam com a alfabetização de adultos a escolha do livro didático, através do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA para o trabalho em 2011.

Na Paraíba em 2008 e 2009, foi adotado o livro didático EJA- Seguindo Em Frente: Alfabetização, língua portuguesa e matemática, dos autores: Grenilza Maria Lis Zabot, Marília Marques Mira e Eliane Kloster Ribeiro Hamann, o qual iremos apresentar uma breve análise e comentários de coordenadores e alfabetizadores a respeito desse livro didático.

O Livro Seguindo Em Frente, é destinado à alfabetização de Jovens e Adultos, objetivando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita bem como o preparo para o educando interagir na sociedade onde está inserido, pois relaciona a função de apropriação do

sistema alfabético de escrita com a de ampliação do letramento. Apresenta uma visão ampla no que concerne ao conhecimento de mundo, conforme a concepção de Paulo Freire.

Como propõe a Matriz de Referência – Matemática – Leitura e Escrita, a Obra em questão, abrange em seus conteúdos e seções, dimensões cognitivas, isto é, capacidades em matemática e em Leitura e escrita disponibilizando situações que levam o aluno a se tornar alfabetizado, pois permite mediação entre leitura e o aprendizado da língua escrita, levando-o a aquisição de competências imprescindíveis à sua inclusão social e escolar. Vejamos o que os grupos focais de professores e coordenadores disseram a respeito deste livro:

1-O livro didático foi um avanço extraordinário do Programa, porque antes o trabalho era meio solto, mas é um pouco complexo para a nossa realidade da Paraíba. Os alunos ficam estimulados com o livro só deles, novinho.

(coordenador - grupo focal,11/2010,João Pessoa)

2-O livro tem um conteúdo bom, mas se você observar bem os conteúdos são incompletos, no sentido de não apresentar uma explicação para o alfabetizador.

(coordenador- grupo focal,11/2010João Pessoa)

3-O livro é usado em sala de aula, apesar de não está adequado à realidade dos alunos, além de chegar muito tarde, depois de dois a três meses de iniciado as aulas, isso prejudica muito o andamento do Programa.

(coordenador - grupo focal,11/2010,João Pessoa)

4-Eu trabalho algumas atividades que formulo e outras atividades do livro, porque as atividades formuladas no livro são bastante capacitadas para a gente passar para os nossos alunos.

(alfabetizador-grupo focal,05/2011, Alagoa Grande)

5-Trabalho com o livro, mas também faço pesquisa em outras coisas que complemente.

(Alfabetizador- Grupo focal,05/2011,Alagoa Grande)

6-Também trabalho com o livro, mas a gente tem que ir de acordo com eles, eu não posso fazer uma coisa tão difícil porque meu aluno não sabe, se eu preparar uma aula que vejo que aquele aluno não está entendendo, procuro uma forma melhor, mais fácil.

(alfabetizador-grupo focal ,05/2011,Alagoa Grande)

É notório que o livro didático subsidia o trabalho do professor, ajudando-o na orientação dos conteúdos a serem ministrados, porém não é o único material que o professor deve seguir, na análise que fizemos observamos que o livro traz os conteúdos e competências necessárias a alfabetização. No entanto, os alfabetizadores disseram que o livro é complexo e que não atende a realidade dos alunos. Cabe, ao professor abordar o conteúdo da melhor forma possível e em seguida explorar as atividades do livro como complemento do conteúdo trabalhado. Quanto ao comentário feito pelo coordenador de João Pessoa, sobre o trabalho com o livro e estímulo do aluno ao recebê-lo, isso mostra que para muitos alfabetizadores, o livro passa a direcionar seu trabalho e não deixar solto o trabalho pedagógico, com esse intuito, o livro propicia ao alfabetizador sem experiência saber de onde partir e que direção tomar.

Para a apropriação do sistema de leitura e escrita, a obra em referência apresenta dimensões cognitivas, tais como: domínio de competências, desenvolvimento da decodificação

de sinais gráficos e codificação de palavras, sentenças e textos verbais e não verbais. Inicialmente são apresentados símbolos relacionados à aquisição e usos sociais da língua escrita proporcionando atividades com diferentes formas de representação de idéias: marcas, logomarcas, códigos, dentre outros. Em seguida, há uma preocupação com a manutenção da concepção através de atividades que trabalham as estratégias de leitura.

Nas unidades seguintes, esta concepção é mantida por atividades interativas do aluno com os textos mantendo o equilíbrio entre as atividades de apropriação do sistema alfabético de escrita e a leitura de mundo. O livro é subdividido em secções: Antes de ler; Desmontando o texto; Letras, sílabas e palavras. Os conteúdos são apresentados através de uma sequência das unidades, os temas são relacionados à identidade e/ou à cultura. No que concerne ao micro, há a seção reservada às letras, sílabas e palavras. Esta seção permite ao aluno apreender o processo de decodificação e codificação de sinais gráficos, para a aquisição da capacidade de ler e em seguida interpretar diferentes textos, a partir da sequência na seção: "Desmontando uma frase".

No trabalho com a Matemática, há uma atenção a documentos que trazem informações ligadas ao cotidiano, envolvendo dados numéricos, raciocínio ou cálculo matemático a partir de saberes elementares de amplo uso social. A presença de encartes com jogos de letras, barras coloridas e dominó, permite uma aprendizagem prazerosa, fator indispensável na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há uma parte reservada a "Troca de idéias e Curiosidades que se somando às demais características do livro em questão, torna a obra adequada ao processo de aprendizagem do aluno da EJA, fato evidenciado na escolha dos textos, no projeto gráfico e na proposta didático-pedagógica.

3.5- As Práticas Pedagógicas em Serviço para a Alfabetização

Considerando que as ações didáticas e os recursos necessários para a realização da alfabetização são definidos por meio de alguns aspectos: experiência do alfabetizador, conteúdo, interesses e necessidades dos alunos, e principalmente, concepção teórico-metodológica, que neste caso a ideal seria a perspectiva histórico-cultural, adotada para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, vemos a instrumentalização como o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alfabetizandos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.

Nesse sentido, esta atividade possibilita ao alfabetizando estabelecer uma comparação intelectual entre seus conhecimentos de "mundo" e os conhecimentos científicos,

apresentados pelo alfabetizador, proporcionando que eles adquiram esses conhecimentos. Este é o momento do saber fazer docente-discente em sala de aula, mostrando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. Assim, o conteúdo que os alunos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa curricular, mas vai além, haja vista que envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista. Diante destes elementos, os educandos com a mediação e orientação do educador, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado enfrentando e, por conseguinte, respondendo aos problemas do dia-a-dia que desafiam o educador, o educando e a sociedade.

No cotidiano da sala de aula, a ação do alfabetizador tem como objetivo criar as condições necessárias para atividade de análise e das operações mentais do alfabetizando, primordiais para a realização do processo de aprendizagem. Em seguida, ambos caminham juntos interagindo e tendo o educador como mediador, apresentando o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, gradativamente adquirindo o novo objeto de conhecimento.

É neste sentido, que a mediação vai se realizando de fora para dentro quando o educador atua como agente cultural externo possibilitando aos educandos contato com a realidade científica. Isso acontece intencionalmente, por meio de metodologias adequadas, cujo objetivo é a construção e reconstrução do conhecimento sistematizado.

Dessa forma, o alfabetizador deve centralizar sua ação na organização do conteúdo e dos processos pedagógicos para que o alfabetizando, trabalhando atue sobre os processos mentais em desenvolvimento e efetive sua aprendizagem, pois os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem, a partir do conhecimento prévio e na interação com o educador e com os demais alunos, constituindo dessa forma uma co-responsabilidade do educador e educando no processo de aprendizagem.

É dessa forma, que as coordenadoras entram como profissionais indispensáveis no processo de mediação. A ação do alfabetizador, sua atitude profissional, os relacionamentos entre alfabetizador e alfabetizando e entre os alfabetizandos, as ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e com o contexto social.

Assim, todas as técnicas convencionais são instrumentos relevantes, ou processos de mediação pedagógica, que possibilitam a aprendizagem significativa a qual conduz ao desenvolvimento das habilidades necessárias à alfabetização.

Nas práticas dos alfabetizadores existe uma distinção entre a proposta da Matriz de referência e a sua execução, ou seja, entre o desejado e o realizável. A partir das discussões no grupo focal, buscamos compreender quais os fatores, os impedimentos, os limites que dificultam a distância da prática cotidiana das turmas e a implantação da referida proposta.

Um dos grandes desafios do alfabetizador é pensar em atividades significativas para atender à heterogeneidade da turma e relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o alfabetizando é conduzido a apropriar-se simultaneamente do código escrito e do letramento.

A proposta da Matriz contempla atividades que propicia o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização, porém sabemos que alfabetizar é um desafio, principalmente para aqueles que não estão preparados (aqueles que têm uma formação fragilizada como docente), uma vez que não basta saber ler e escrever para alfabetizar um sujeito. Daí, o alfabetizador depara-se com entraves que impossibilitam a alfabetização dos alunos no período de oito meses, que a nosso ver é um tempo apenas para os alunos aprenderem a ler (decodificarem), e ler para aprender só será possível com a continuação dos estudos.

No que se refere à avaliação, os coordenadores do Brasil Alfabetizado a concebem como uma tarefa didática necessária do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de aprendizagem. Embora, apenas a partir do ciclo 2009, foi que receberam orientações para realizar o teste cognitivo de entrada e saída. Este instrumento de avaliação inicial direciona o trabalho do alfabetizador, uma vez que por meio desse diagnóstico possibilita propor atividades para avançar em cada nível silábico que os alfabetizados se encontram. Assim, a avaliação pode ser considerada como um componente de ensino que cumpre funções pedagógicas e didáticas de diagnóstico e de controle. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do alfabetizador e dos alfabetizados são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho de alfabetização para as correções necessárias. Conforme os resultados das entrevistas realizadas com os grupos focais corroboramos, que os testes são aplicados desde o ano de 2009 e os alfabetizadores orientam e encaminham os alfabetizados a continuidade dos estudos ou não, após os resultados do teste de saída,

1-Na minha cidade, Esperança, a gente faz o diagnóstico, aí no final tem a prova e eles vão ter que escrever pequenas frases ou textos de acordo com o que cada um desenvolveu no período de oito meses, a gente sempre faz, e quem vai visitar é o coordenador e[...] esse diagnóstico avalia o aprendizado do aluno durante o decorrer do curso, se o aluno está preparado a cursar a 1ª série, ele vai, caso contrário volta para o Brasil Alfabetizado mais um ano pra que no próximo ano, ele vá para a 1ª série e assim por diante.

(Grupo Focal de alfabetizadores, Sousa, 04/2011)

2-Nós temos três conceitos para avaliação, inadequada, parcial e adequada, no início nós fazemos uma avaliação diagnóstica, então sempre a maioria dos educandos estão inadequados. No quarto ou quinto mês, nós fazemos outra avaliação e sempre estão alguns parciais

e no final fazemos uma avaliação geral, então mesmo assim ainda continuam alguns inadequados, os que estão adequados, sentamos com eles e incentivamos a darem continuidade na EJA.

(Grupo Focal de coordenadores, 11/2010-João Pessoa)

Pela discussão dos alfabetizadores constatamos que não aplicam os testes cognitivos, mas outros tipos de avaliações com o mesmo objetivo do teste cognitivo, realizar o diagnóstico na entrada e avaliar se estão alfabetizados. Daí, vemos a avaliação como direcionamento das atividades quanto à execução, planejamento e replanejamento.

Dessa forma, avaliar o processo e os sujeitos envolvidos é primordial nas diversas etapas da alfabetização, seja antes, durante e no final. É com esse intuito que é promovido o teste diagnóstico de entrada, elaborado a partir das competências e descritores propostos na Matriz de Referência do Programa. Além da avaliação no cotidiano do alfabetizador em sala de aula, nos meios tradicionais, na observação do desempenho do alfabetizando durante a realização das atividades propostas, ao final do período estipulado para o trabalho de alfabetização. Como pontua (Furtado, 2007,p.81)

A real avaliação não é uma fotografia, é um filme. Leva em conta o passado, o presente e o futuro. Não se preocupa em classificar sucessos e fracassos, mas em diagnosticar para agir, no sentido de que se obtenha somente sucesso. Desse modo, a real avaliação é inclusiva. Ela inclui os que ainda não sabem, sob o compromisso de que venham a saber.

Hoje não é admissível uma avaliação que apenas constata, mas uma avaliação que dê oportunidades a todos. “[...] Quebrar a lógica da avaliação é quebrar a lógica social, o que exige um alto nível de comprometimento social do professor”. (Furtado, 2007, p.81)

Um ponto crucial é que muitos dos alfabetizadores não têm conhecimento da Matriz de referência, nem seguem uma proposta pedagógica, o que dificulta ainda mais em sua prática, pois não têm um referencial a seguir, sem o conhecimento teórico e uma prática deficitária torna-se difícil alfabetizar alguém.

Nos dois grupos focais realizados em Sousa e Alagoa Grande, foi perguntado se leram a matriz e o que era contemplado nas atividades de leitura, escrita e oralidade. Vejamos o que responderam:

Eu sei que o MEC, ele trabalha com várias habilidades, então é a partir dessas habilidades que está disposta através das atividades é que direciona o trabalho.

(Alfabetizador- Grupo Focal,04/2011,Souza)

[...] Não, a [...] gente trabalha de acordo com o roteiro, quando vinha para as reuniões a gente recebia um roteiro que ali a gente ia passar quando chegasse lá no local de ensino.

(Alfabetizador- Grupo Focal, 05/2011,Alagoa Grande)

Os resultados das entrevistas demonstram que estes alfabetizadores não trabalham seguindo a matriz e que nem têm conhecimento da sua existência. A pausa após o “não” da alfabetizadora demonstra a falta de conhecimento e a deficiência do planejamento, uma vez que na reunião do grupo foi mencionado um roteiro, o qual se trata apenas de uma lista de conteúdos, o que podemos concluir que as aulas não têm uma sequência didática, mas conteúdos soltos sem nenhuma orientação pedagógica. Concluímos que esses alfabetizandos aprendem apenas a decodificar, não saem preparados para a continuidade da escolarização

Sem contar que a maioria dos coordenadores demonstrou não ter conhecimento teórico/prático de alfabetização. Quando foi abordada a questão da orientação no planejamento sobre a questão das habilidades /descritores apresentadas na Matriz para identificá-las nas atividades do livro didático, os coordenadores não souberam explicar. Vejamos no relato do grupo focal de coordenadores em João Pessoa:

Esse ano foi um trabalho enriquecedor nessa parte, tanto deles trabalharem o livro com a matriz, como também da gente está fazendo diagnóstico em cima da matriz, se eles estão exercitando..., a gente está fazendo isso, como eu disse foi um avanço entrei no início do Programa. Quando a gente começou a conhecer a matriz? A[...] cho que a matriz deveria ter sido mostrada no início. O Programa começa antes e a matriz é elaborada depois[...] são pontos que a gente vai conquistando.

(coordenador, grupo focal, 11/2010)

Conforme o discurso do coordenador, foi importante o trabalho com o livro didático e a matriz na formação inicial, porém não assegurou que os alfabetizadores utilizem o material como orientação nas atividades didáticas, isso implica dizer que o coordenador, também não acompanha o trabalho de seus alfabetizadores, caso contrário observava o desenvolvimento das aulas. Além disso, se este material é considerado por ele uma conquista, porque não utilizá-lo? Isso mostra a incoerência do discurso com a prática deste coordenador.

As questões relativas ao monitoramento do PBA na Paraíba, realizado pelos coordenadores, não são diferentes das ações de planejamento. Cada coordenador dá assistência a dez turmas, às quais realiza visitas sistemáticas de acompanhamento e avaliação, orientando os alfabetizadores no planejamento didático e avaliação dos alfabetizandos. Nas visitas, é obrigação do coordenador verificar a frequência dos alfabetizandos, a aprendizagem, as dificuldades dos alfabetizadores no desenvolvimento de atividades e execução do planejamento, etc. De acordo com os depoimentos nos grupos focais,

1-A minha coordenadora observa frequentemente, está ajudando assim, a olhar como está o total de alunos, o rendimento deles, se estou procurando outros materiais para melhorar na aprendizagem de forma geral.

2-A minha também visita, se tiver faltando alguma coisa ela complementa nos conteúdos e nas atividades em geral.

3-A minha, acho que ela é bem capacitada porque ela está sempre buscando passar melhorias no nosso trabalho, procurando conversar com a gente com o objetivo de melhorar a cada dia, ela ajuda bastante.

(Grupo Focal de Alfabetizadores, 05/2011, Alagoa Grande)

Os alfabetizadores veem o coordenador como aquele profissional que os auxilia a administrarem os dilemas que se apresentam em seu cotidiano escolar. Essa visão, talvez, seja porque a maioria desses alfabetizadores estão atuando na educação pela primeira vez. Nesse aspecto, o coordenador pode acompanhar o alfabetizador num projeto de formação em serviço. Formação esta que possibilite momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades, possibilitando ao alfabetizador compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para busca de alternativas que venham a melhorar sua prática.

Sabemos da relevância do professor tomar sua prática como objeto de reflexão num movimento de ação-reflexão-ação, caracterizado pela construção do conhecimento e configurando em um conhecimento prático. Nesta ótica, é essencial que o coordenador auxilie o alfabetizador a tornar o conhecimento mais acessível ao alfabetizando.

É fundamental, também, que o alfabetizador tenha domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, das habilidades didáticas e conheça o sujeito da aprendizagem. Em se tratando da alfabetização, o alfabetizador deve ter conhecimento dos processos para a aquisição e apropriação do sistema da escrita, e ainda saber identificar os níveis silábicos em que os alfabetizados se encontram para propor atividades que os façam desenvolver a escrita e a leitura como garantia da aprendizagem.

Considerando os tipos de saberes necessários ao alfabetizador, é importante que o coordenador reflita com estes sobre as estratégias didáticas, procurando estabelecer conexões entre os saberes ensinados e os processos didáticos, aqueles que possibilitem uma intervenção entre o sujeito que aprende e o que é objeto de seu conhecimento.

Nesse contexto, é oportuno que o coordenador, oriente e acompanhe o alfabetizador, acreditando na possibilidade de mudar sua postura em relação à prática didática. O coordenador precisa trabalhar neste sentido, desarmar preconceitos, buscar sinceramente esta crença. Assim como o alfabetizador não pode desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do alfabetizador.

Em suma, quando se fala em alfabetização, nos remetemos à ideia de que na etapa da alfabetização, o acompanhamento sistemático se torna imprescindível, por se tratar de uma fase que representa a etapa inicial de todo processo educativo. Daí é interessante que haja comprometimento, envolvimento, compromisso dos envolvidos, em prol de melhores resultados, tanto no tocante ao fazer pedagógico, quanto na aprendizagem dos alunos.

3.6- O conceito de alfabetização e as percepções dos alfabetizandos

É relevante a alfabetização inicial, mas é necessária a continuidade do processo de escolarização dos egressos de cursos de alfabetização, uma vez que a expansão da alfabetização nunca poderá ser uma causa ganha se essa continuidade não for garantida. Até porque hoje o conceito de alfabetização ganhou um sentido mais amplo, o qual vem suscitando dúvidas entre os educadores. Essa ampliação, nos últimos 50 anos foi influenciada por pesquisas acadêmicas, agendas de políticas internacionais e prioridades nacionais. Soares (2008,p.88) Não faz muito tempo que a palavra alfabetização definia-se como processo de aprender a ler e escrever portanto, conceito consensual entre todas as pessoas sejam do quadro educacional ou não. Conceito ainda existente nos dicionários, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2008), Alfabetização é: “Ato ou efeito, modo ou processo de alfabetizar-Alfabetizar: ensinar ou aprender a ler e escrever (com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto)”. Como podemos observar, o referido dicionário traz entre parênteses um conceito mais ampliado do que seria alfabetizar no contexto atual. Essas significações segundo Soares (2008, p.88) “vem sofrendo expressivas alterações ao longo das últimas décadas”.

O que corrobora a afirmação da autora são os recenseamentos apresentando por meio dos resultados pesquisados, revelando uma “progressiva ampliação do conceito de alfabetização. Na década de 1940, esses resultados censitários começaram a indagar apenas se as pessoas sabiam ler e escrever, sendo confirmada sua alfabetização com a escrita do próprio nome. A partir da década de 1950 chegando ao ano 2000, o censo aponta como alfabetizado aqueles que sabem ler e escrever um bilhete simples, considerando alfabetizado não apenas aquele que sabem ler e escrever, mas aquele que usa a leitura e escrita para exercer uma prática social em que a escrita se faz necessária.

Em 2000, esta ampliação aparece ainda mais acentuada, a partir da nomenclatura de alfabetizados funcionais, ainda hoje em uso, para designar aqueles com determinados anos de estudo, mas que não sabem fazer uso da leitura e da escrita, o que deixa implícito de que o acesso a escrita exige mais do que apenas ler e escrever. Assim, uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando além de ler e escrever, atribui significado ao que lê, ou seja, saiba fazer o uso social da leitura, da escrita para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, um conceito que vem se ampliando, porque apenas aprender a ler e escrever revelou-se insuficiente, isso demandou também a inclusão no processo de alfabetização o desenvolvimento de habilidades e competências para o uso da leitura e escrita na prática social

e profissional. Compreensão apresentada nas décadas de 1980 e 1990, com base no conceito de Letramento, ampliando as definições de Alfabetização para acomodar os desafios da globalização, com o crescente impacto da tecnologia.

A partir dessas preocupações foi realizada em Jomtien em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual colocou o desafio da Alfabetização, entendida como letramento, num contexto mais amplo, buscando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças e adultos. Assim, a alfabetização deixou de ser entendida como instrumento individual, mas contextual e social, uma vez que ajuda as pessoas a compreender informações não contextualizadas e a língua, oral e escrita.

Algumas características cognitivas do aluno da EJA

O desconhecimento acerca das características cognitivas do aluno adulto, de como eles aprendem também é um aspecto que influencia no trabalho pedagógico na EJA. Muitas vezes, esses adultos são submetidos a práticas de ensino voltadas para crianças, quando, na verdade, deveriam aprender em situações em que suas potencialidades fossem consideradas.

No campo da psicologia do desenvolvimento, as teorias sobre a aprendizagem dos adultos não são muito difundidas. Temos registros da andragogia, uma ciência voltada para o setor empresarial, que procura estudar como se dá a aprendizagem desse grupo, mas com a estrita finalidade de usar esse conhecimento para treinamento empresarial.

Sobre o funcionamento intelectual do adulto, Palácios (1995, *APUD* Oliveira, 2001, p. 12) esclarece que:

as [...] pessoas humanas mantém um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima de 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

De fato, os seres humanos possuem a capacidade cognitiva de estarem em constante aprendizado. Isto também ocorre na fase adulta em que se junta toda a experiência de vida que o indivíduo possui, assim como o nível maturacional próprio da idade adulta, fatores que, quando bem aproveitados, tendem a favorecer de forma positiva a construção da aprendizagem. Em relação à aprendizagem e dificuldades no processo da alfabetização, o grupo focal apontou:

a- A gente aprendeu a escrever, aprendeu mais.

b- Pra mim mudou muita coisa, já sei escrever o meu nome completo, o nome das coisas, tudo que eu escrevia era incompleto.c- pra mim mudou muita coisa, agora não meolo mais meu dedo para escrever meu nome, hoje fica analfabeto quem quer.

(Grupo Focal de alfabetizandos, Bayeux,2011)

No tocante as dificuldades relataram:

a-A ler, leio alguma coisa, quando chego em casa me esqueço.

b- Sinto pouquinho quando é pra juntar as letras para formar as palavras.

c- Sinto em escrever, algumas letras não sei onde botar o S,N,L, não sei se leva N-S ,quando eu leio a palavra eu sei escrever, antes só escrevia no quadro. .

(Grupo Focal de alfabetizandos, Bayeux,2011)

É evidente que os alunos da EJA trazem consigo toda uma trajetória de vida que pode interferir no seu desenvolvimento cognitivo. Moraes discorre sobre as dificuldades dos estudantes da EJA:

Tramado pelo processo de exclusão, oriundo da escola e da sociedade - com sua cultura própria e preconceitos dela decorrentes - o adulto que volta a estudar motivado por razões diversas, enfrenta uma gama de rótulos, que integram o seu auto conceito e acabam por diminuí-lo quanto às possibilidades que reconhecem em si próprios de realizarem aprendizagens escolares e de se perceberem como pessoas cognitivamente capazes de compreender questões mais complexas, de empreender, de criar, de confiar nas suas próprias percepções. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola, ao receber esse aluno de volta, completa o seu trabalho de exclusão, uma vez que, pelo seu modo de atuação, 'comunica' ao sujeito a sua 'incapacidade', explicitada na incompreensão dos procedimentos e linguagem escolar, na dificuldade expressa que esse aluno apresenta de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade, desprovidos de uma 'ponte' que interligue a sabedoria do aluno com o saber da escola. Desse quadro resulta o 'consenso' que circula na escola de que o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada no raciocínio etc.(MORAES,2006,p.147)

Moraes (2006), diz que o processo de exclusão e os problemas desses estudantes não são novidades, mas chama atenção para três discussões mais relevantes, como: (1) por que essa a crença se estabelece; (2) qual a razão da continuação do fracasso na EJA; e (3) se há problemas de aprendizagem nesta modalidade de ensino, como a escola e a psicopedagogia podem intervir.

Os jovens e adultos alunos da EJA possuem inúmeras potencialidades de aprendizagens e merecem ser estimulados a reconhecerem que podem aprender no cotidiano da vida escolar. Elevar a autoestima desses alunos no cotidiano da escola pode contribuir para a efetivação da aprendizagem. Na discussão com o grupo focal foi evidenciado o que os motivava a permanecer no curso de alfabetização e o que o Programa tem contribuído para eles, vejamos:

- a - É está presente, a aprendizagem.
 - b- É aprender, sem saber ler a pessoa parece um cego perguntando as coisas, sem ler não vai pra canto nenhum... A tirar nossas dificuldades.
 - c- Melhorou nossa autoestima, pois saber ler é muito importante.
 - d- Ajuda a gente na sociedade de forma geral a se comunicar, porque a gente falava tudo errado e agora fala melhor.
- (Grupo Focal de alfabetizandos, Bayeux,2011)

A partir desses relatos percebemos o quanto a alfabetização passou a contribuir nas ações do cotidiano dos educandos, ou seja, no uso social da leitura e da escrita, ações que para uma pessoa alfabetizada nem perceba sua importância, como: saber ler o nome do ônibus que vai pegar, ler uma carta, um endereço, fazer uma lista, fazer anotações, etc. No entanto, para esses educandos é de grande relevância. Daí, voltam à escola porque esperam que o ensino melhore sua vida tanto profissional, quanto à pessoal. Em relação ao Programa falaram que precisa melhorar em alguns aspectos, dentre eles:

- a- Material, lanche, porque tem pessoas que desistiram porque vem direto do trabalho e não tem lanche.
- b-A responsabilidade com os alunos, porque promete as coisas e não são cumpridas como o óculos, material pra gente estudar e lanche.
- c-A farda porque é um incentivo pra gente ficar, porque é bom até para o vigia, que vai saber que a gente estuda aqui.

(Grupo Focal de alfabetizandos, Bayeux,2011)

Os relatos deixam claro que são cientes de seus direitos, apontando as fragilidades no Programa e soluções para a evasão. Assim, analisamos no campo da Alfabetização de Adultos, a presença dos sujeitos, explorando as interpretações que traduzem, de forma desfavorável, os diferentes sujeitos que se legitima com base em estereótipos que, segundo Fleuri (2003, p.02) “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social sem se considerar o seu contexto e sua intencionalidade”, representando uma imagem simplificadora e reducionista de determinadas categorias sociais.

E ainda, analisamos na perspectiva da História Presente, quando trata de recuperar a História, não das grandes elites ou dos grandes fatos, mas uma história cotidiana, como nos diz Sharpe(1992), “ vista de baixo” traduz acontecimentos agora do outro lado do contexto, ou seja, da grande massa da população, nesse caso, os alfabetizandos. Nesse sentido, Sharpe (1992, p.59) afirma: A importância da “história vista de baixo” é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido.

Assim, quando falamos da importância para continuidade da escolarização e de seus planos para o futuro foram bem claros ao afirmarem, que após o término do curso de alfabetização teriam vários planos, dentre eles:

a- Eu mesmo pretendo continuar a estudar, vai depender dos ensinamentos se vai valer a pena ou não.

b-Eu vou trocar minha carteira de identidade, porque não quero que apareça o dedo,tenho vergonha, antes não sabia assinar o nome.

(Grupo Focal de alfabetizados, Bayeux,2011)

A fala do primeiro aluno nos leva a reflexão, no tocante a questão do ensino voltado para atender as práticas sociais vivenciadas por estes em seu dia-a-dia, corrobora que hoje o aluno da EJA volta a escola, visando ampliar seus conhecimentos de forma significativa. Conhecimentos estes, que possam utilizar na sua vida, quando a escola não possibilita essa aprendizagem desestimula-os e, conseqüentemente acontece a evasão. O segundo aluno aponta uma questão social bastante pertinente, o cidadão ter o direito de ter seus documentos assinados.

A partir da história presente e da análise do grupo focal dos educandos foi possível identificar suas percepções acerca do processo de alfabetização no Programa e a contribuição deste em suas vidas, bem como investigar como esses alunos constroem estratégias de ação na escola para fazer-se presente na área educacional.

3.7-Analisando os dados para compreender o desenvolvimento do Programa na Paraíba

O Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba tem se desenvolvido de maneira expressiva nos aspectos referentes aos números de municípios e alunos atendidos, e de forma frágil na sua operacionalização, como apresentado nos resultados das discussões com o grupo focal. A partir dessas constatações, faz-se necessário a análise dos dados de ingresso, permanência e resultados dos alfabetizados no referido Programa.

De acordo com informações obtidas dos anos 2005, 2006 e 2007 no SBA- Resumo do Projeto com o acesso a senha de uma técnica da Secretaria da Educação de Estado, foi possível verificar nos dados, como a Secretaria da Educação de Estado vem atendendo o público no PBA, a partir da demanda de matrículas.

Os quadros apresentam o número de atendimento anual do PBA na Paraíba

QUADRO 1 – Ano 2005

Alfabetizados	Qtde	Turmas	Qtde
Alocados em turmas	89458	Turmas sem alfabetizados	122

Em alfabetização	16440	Turmas com Qtde de alfabetizando menor que o estabelecido	15
Evasão	1008	Turmas em atividades	4136
Desistente	477	Cancelada	127
Cancelado	26		
Encaminhado para turma da EJA	42917		
Impossibilidade de continuar na EJA	28590		
Total cadastrado	89458	Total cadastrada	4263
Alfabetizadores	Qtde	Coordenadores	Qtde
Alocados em turmas	4097	Coordenadores sem turmas	132
Não alocados em turmas	78	Em atividade	132
Em atividade	4167	Cancelado	0
Desistente	0		
Cancelado	8		
Total cadastrado	4175	Total cadastrado	132

Processo: 23000.014797/2005-41

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado

Para facilitar a análise desses quadros se faz necessário explicar algumas dessas nomenclaturas utilizadas na inserção dos dados no Sistema Brasil Alfabetizado-SBA: **não alocados em turmas**, significa que foram cadastrados, mas não vinculado a uma turma; **evasão**, alunos que nunca compareceram; **desistentes**, alunos que participaram do Programa por um determinado período; **cancelado**, refere-se aos alunos das turmas canceladas; **encaminhado para turma da EJA**, são alunos informados como alfabetizados e matriculados na EJA; **impossibilidade de continuar na EJA**, alunos alfabetizados, porém não informaram a continuidade dos estudos.

Em 2005, a Secretaria da Educação do Estado, realizou a adesão ao PBA, com 220 municípios da Paraíba, a meta da supracitada Secretaria apresentada no plano pedagógico, era a de atender 85.000 pessoas analfabetas e de 3.900 alfabetizadores para atuarem com este público. Naquele ano, foram cadastrados o total de: 89.458 alfabetizando em todo o Estado, porém, o SBA não apresenta um percentual de alunos alfabetizados, existe apenas, o número de 42.917 alunos, que foram encaminhados para turmas da EJA, subentende-se que esses alunos foram alfabetizados e deram continuidade aos estudos. Embora os dados sejam questionáveis,

porque 16.440 estão em alfabetização? Se foi concluído o curso de alfabetização e informados quantos alunos foram matriculados na EJA e quantos não foram matriculados na EJA. A nosso ver não deveria mais existir essa informação, pois o quadro aponta a situação final dos alunos. Isso implica dizer que a Secretaria não inseriu os dados finais de todos os alfabetizandos atendidos naquele ano, por esse motivo não tem o número de alunos alfabetizados. Quando foi questionado com os gestores/técnicos o porquê da não inserção do resultado final, obtivemos como resposta que não havia exigência do MEC, assim não tiveram a preocupação da inserção.

Em relação aos alfabetizadores, neste mesmo ano, aparecem cadastrados 4.175 alfabetizadores, desse total 78 alfabetizadores não foram vinculados as turmas, ou seja, não conseguiram formar turmas; 8 alfabetizadores foram cancelados, significando que não conseguiram permanecer com os alunos em turma; do total de alfabetizadores cadastrados, apenas 4.167 permaneceram como bolsista alfabetizador. No tocante, à quantidade de turmas no SBA, consta em 2005, em atividade 4.136; turmas sem vincular alfabetizando 122, nesse caso foi cadastrada a turma, mas não alunos vinculados a ela; 15 turmas em que o alfabetizador não conseguiu o número estabelecido, que é o de 14 alunos; 127 canceladas ou por fechamento de turmas fictícias e/ou por desistência dos alunos, o Sistema não apresenta o motivo. Para o total de turmas foram vinculados 132 coordenadores, embora o SBA tenha falhado, quando aponta também, 132 coordenadores sem turmas.

O SBA apresenta 89.458 alfabetizandos cadastrados, mas apenas 42.917 deram continuidade aos estudos, ou seja, menos de 50% dos alunos e mais, 28.590 alunos não prosseguiram nos estudos. E ainda, 16.440 alfabetizandos, o gestor local não informou a situação final.

QUADRO 2- Ano 2006

Alfabetizandos	Qtde	Turmas	Qtde
Alocados em turmas	104715	Turmas sem alfabetizandos	63
Em alfabetização	104090	Em atividade	4557
Evasão	0	Cancelada	90
Desistente	13		
Cancelado	536		
Encaminhado para turma de EJA	31		
Impossibilitado de continuar na	45		

EJA			
Total cadastrado	104715	Total cadastrada	4647
Alfabetizadores	Qtde	Coordenadores	Qtde
Alocados em turmas	4553	Coordenadores sem turmas	0
Não alocados em turmas	31	Em atividade	0
Em atividades	4535	Cancelado	0
Desistente	49		
Cancelado			
Total cadastrado	4584	Total cadastrado	0

Processo: 23000.009868/2006-74

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado

No ano de 2006, a meta de alfabetizandos prevista na Secretaria da Educação de Estado era de 100000 e de alfabetizador de 4500 abrangendo 220 municípios paraibanos. Foram cadastrados 104715 alfabetizandos, desse total houve 13 desistentes; 536 cancelamentos; 31 encaminhamentos a EJA; 45 impossibilitados de continuar os estudos na EJA e 104090 em alfabetização. No que se refere às turmas: 63 delas foram cadastradas sem alfabetizandos; 90 foram canceladas e em atividade apareceram 4557. Quanto aos alfabetizadores 4553 foram vinculados as turmas e 49 apareceram cancelados. Os coordenadores não foram cadastrados, segundo os gestores apenas a partir de 2007, o Programa inclui o coordenador na sua estrutura pedagógica, portanto é justificado o quadro sem coordenador. Inferimos ainda, que ao invés de diminuir o número de alfabetizandos de 2005 para 2006 aumentou significativamente, como também a meta de atendimento da Secretaria da Educação de Estado. Talvez porque os alunos desistem do curso ou não conseguem aprender e, por conseguinte, permanece no Programa no ano seguinte, perpetuando o número de analfabetos.

O quadro 2, apresenta apenas 13 alunos desistentes, não havendo informação sobre o número de evasão, sabemos que o número de desistência é alarmante, tanto no Programa Brasil Alfabetizado quanto na EJA, devido a vários fatores como: horário e cansaço de trabalho, baixa autoestima (acham que não são capazes de aprender), metodologias inapropriadas, entre outras. No tocante ao encaminhamento para EJA e a impossibilidade de continuar os estudos na EJA, o quadro apresenta um número incoerente com o número de cadastrados. Como no total de 104715 alfabetizandos cadastrados, apenas 31 alunos foram informados a continuidade do estudo, 45 alunos não quiseram prosseguir e 104090 ainda permanecem em alfabetização, se o ciclo 2006 encontra-se concluído? Esses dados confirmam

que o Gestor local não está inserindo as informações necessárias para transparência da ação e que a SECADI/MEC não estão fazendo as cobranças necessárias do resultado final.

QUADRO 3- Ano 2007

Alfabetizandos	Qtde	Turmas	Qtde
Alocados em turmas	76128	Turmas sem alfabetizandos	63
Em alfabetização	75133	Turmas com Qtde de Alfabetizandos menor que o estabelecido	0
Evasão	0	Em atividade	4557
Desistente	74	Cancelada	90
Cancelado	921		
Encaminhado para turma da EJA	0		
Impossibilidade de continuar na EJA	0		
Total cadastrado	76128	Total cadastrada	4647
Alfabetizadores	Qtde	Tradutores de Libras	Coordenadores
Alocados em turmas	4437	03	0
Não alocados em turmas	759	0	0
Em atividade	4428	02	0
Desistente	140	0	0
Cancelado	628	0	0
Total cadastrado	5196	03	0

Processo: 23000.015056/2007-49

Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado

Em 2007, foram alocados em 63 turmas, 76128 alfabetizandos; desse total, 74 desistiram e 921 cancelaram. Nesse ano, não foi encaminhado para EJA nenhum aluno, o que nos leva a fazer mais uma vez a leitura, de que o gestor local não está inserindo os resultados finais dos alunos e não está havendo um acompanhamento sistemático dos coordenadores das turmas e dos técnicos da Secretaria da Educação de Estado. Neste mesmo ano, foram alocados em turmas 4437 alfabetizadores; não alocados em turmas 759 alfabetizadores; 140

alfabetizadores desistentes; 628 tiveram seus cadastros cancelados e permaneceram em atividade 4428 alfabetizadores.

O número em 2007, de alfabetizadores desistentes e cancelados foi bem significativo, e pela quantidade de turmas também canceladas, 90 turmas podemos inferir que o acompanhamento as turmas, nesse ano foi mais efetivo do que nos anos anteriores, pelos menos no sentido de fiscalizar as turmas que estavam realmente funcionando, pois uma turma apenas é cancelada/descontinuada quando detectado problemas de desistência total de alunos ou turma fictícia.

No tocante aos tradutores de libras, foram alocados em turmas 03 tradutores, mostrando que nas três turmas foram cadastradas alunos com necessidades especiais. Mais uma vez, não foi apresentado o número de coordenadores cadastrados. Pelos dados apresentados nos quadros referentes aos anos de 2006 e 2007, observa-se ainda, que os referidos anos, foram os mais prejudicados pela falta de informação da situação final dos alunos. Embora não apresente os dados no SBA da quantidade de alunos alfabetizados, no ano de 2005, pelos dados de encaminhamento para EJA, permite percebermos um percentual de alunos alfabetizados, enquanto que nos anos posteriores, ciclos do PBA 2006, 2007, 2008 e 2009 não se tem quantos alunos foram alfabetizados. O ciclo do PBA 2010, ainda está em andamento. Isso dá a entender, que não havia uma preocupação em inserir os dados de situação final desses alunos que foram atendidos nos supracitados anos. Esse problema a partir do ciclo 2010 será sanado, haja vista que faz parte da exigência da SECADI/MEC para adesão 2011 o preenchimento no SBA do relatório de situação final dos alfabetizandos e turmas finalizados nos ciclos: 2008, 2009 e 2010, caso o estado/município não possua as informações, deverá entrar com uma ação judicial contra o gestor anterior. Com essa exigência, talvez possamos ter um dado concreto dos alunos alfabetizados nesses ciclos, ou pelos menos a partir do ciclo 2010.

3.8- Apresentando dados característicos dos alfabetizandos do PBA na Paraíba

Dados estatísticos do PBA na Paraíba

Ano	Entidades	Alfabetizandos	Bolsistas	Turmas
2007	87	115.188	6.992	6.992
2008	108	100.121	8.659	7.965
2009	139	135.631	11.393	10.424
2010	176	80.708	6.635	5.974

FONTE: SBA/MAPA, 2011

Apesar de a pesquisa, inicialmente ter a intenção de estabelecer um recorte temporal a partir 2003, apenas encontramos disponível os dados referentes ao período de 2007 a 2010. No ano de 2007¹⁸, foi possível encontrar informações mais detalhadas das seguintes características dos alunos, do total de **alfabetizandos** cadastrados, 62.693 eram do **gênero feminino**, o que equivale a 54,43% e 52.495 do **gênero masculino** com percentual de 45,57%.

Em relação à **raça/cor**: a maior representação foram as pessoas de cor parda: 52,32%, seguidas da cor branca: 33,21% , a terceira representação foi as de pessoas negras: 10,51%; a indígena apresentando 1,44% e as pessoas amarelas: 2,52%. Quanto à **ocupação** dos alfabetizandos cadastrados, aparecem como empregados: 87,53% e desempregados: 12,47%. No tocante a **Zona dos cadastrados**: 61,43% dos alunos moram em zonas urbanas e 38,57% moram em zona rural. No que se refere à faixa etária o grupo mais cadastrado de alunos foram entre 20 a 60 anos de idade.

No tocante a localização das **turmas** cadastradas no SBA, apresenta as seguintes formas: o maior percentual de turmas são localizadas em escolas, chegando a 47,93%; seguida da casa do alfabetizador com 35,77% de turmas. Terceiro, aparecem 10,17% como outros; outras turmas são alocadas em sociedade dos amigos do bairro, chegando a um percentual de 3,68%; 1,02% são turmas alocadas em igrejas e com percentual de 1,44% aparece o salão paroquial.

No que tange aos **alfabetizadores** do total cadastrado no sistema são de 87,86% do gênero feminino e 12,14% são do gênero masculino. E desse total 57,98% moram na zona urbana. A ocupação desse grupo foi cadastrada da seguinte forma: professor alfabetizador: 64,43%; alfabetizador popular: 14,93%; desempregado: 7,19%; professor ensino fundamental: 5,11%; estudante: 3,99%; trabalhador rural: 1,72%; outra profissão: 1,16%; professor educação infantil: 0,97%; trabalhador urbano: 0,23%; professor ensino médio: 0,21%; aposentado: 0,04% e professor universitário: 0,01%. O percentual de 87,86%, mostram que as mulheres lideram na área da alfabetização no PBA e no trabalho voluntário, uma vez que no Programa são consideradas voluntárias e um dado que pode está sendo positivo para minimizar a taxa de analfabetismo é o fato de o percentual maior ser de professores alfabetizadores, haja vista que quando o professor tem experiência na área que atua a parcela de contribuição poderá ser maior.

¹⁸ <http://mecsr04.mec.gov.br/secad/sba/entidades.asp>?acessado em:12/02/2010

Os dados de 61,43% de alunos cadastrados referentes à zona urbana, revelam que as pessoas da cidade têm mais acesso a escolaridade do que as da zona rural, até porque a localização geográfica dificulta mais ao acesso das turmas, pois funcionam à noite, sendo difícil para encontrar sala e alfabetizador disponível. Outro aspecto relevante as turmas, diz respeito à localização dessas turmas do PBA, o número expressivo de funcionamento de turmas do PBA fora da escola, dificulta a continuidade da escolarização, uma vez que quando funciona na escola o gestor escolar pode realizar uma matrícula prévia e incentivar os alfabetizados a continuidade, bem como a estrutura, que na maioria das escolas já não são apropriadas para as pessoas adultas, imagine a estrutura fora dela, como: mobiliário, merenda escolar, material didático e tecnológico disponível para dinamizar as aulas.

Os dados analisados neste estudo apontam a significativa expansão do PBA na Paraíba entre os anos de 2007 a 2010, chama-se atenção que mesmo tendo aumentado o número de entidades atendidas nos diferentes municípios, em 2010 diminuiu o número de alfabetizando atendidos. E ainda, que os dados referentes à quantidade de alfabetizando atendidos no ano de 2007, há uma diferença de 39.060 de alfabetizando cadastrados no SBA. Essa diferença pode ser entendida da seguinte forma; no mapa foi registrado o número de alfabetizando cadastrados e no Resumo do Projeto Pedagógico da Secretaria da Educação do Estado, a meta de atendimento, haja vista que se observarmos nos dados dos anos de 2005 e 2006, o número de alunos atendidos foram superior a meta estabelecida pela supracitada Secretaria.

Não foi possível conseguir o número de alunos atendidos no PBA, referentes aos anos de 2003 e 2004, pois não constam dados referentes aos anos supracitados no SBA e nem na Secretaria da Educação de Estado. Portanto não temos dados precisos de quantos alunos já foram alfabetizados desde a implantação do Programa até a presente data, em âmbito nacional e local.

Conclusões

Este estudo é fruto de varias inquietações que nos acompanham há algum tempo, principalmente depois que iniciamos na área de formação de alfabetizadores do PBA, na Paraíba. Essas inquietações nos estimularam a investigar a história desse Programa. Assim temos observado os limites de atuação desde 2003, o que tem confirmado o tímido impacto no índice de alfabetização, apesar de seus constantes redesenhos em âmbito nacional, como resultados de varias avaliações realizadas pelo MEC/SECADI.

O estudo teve como objetivo, Descrever a história da implantação e operacionalização do Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Paraíba, observando seus limites e possibilidades de atuação, por meio da História Presente e da técnica do Grupo Focal com alunos, alfabetizadores e coordenadores.

Ao descrever o contexto político-educacional do PBA e sua estrutura organizacional, percebemos que uma das suas possibilidades é quando coloca a continuidade do processo educativo como um meio de fortalecer a educação, vista como instrumento de promoção social, individual e coletiva. Assim, a alfabetização passa a ser pensada como porta de entrada para educação continuada, a EJA. Mas, enquanto a alfabetização de pessoas adultas não for incluída como a primeira etapa da modalidade da EJA, incluindo os professores qualificados para atuarem com esse público, o Brasil não será um país de pessoas alfabetizadas, pois ainda continuamos neste ponto como Campanha de alfabetização quando colocamos alfabetizadores desvinculados do fazer docente para assumirem turmas de alfabetização, que é um trabalho extremamente complexo.

Nesse sentido, não há como se pensar a alfabetização na perspectiva da codificação /decodificação, também não dá para admitir que qualquer pessoa possa ser alfabetizador. Talvez seja por isso que muitos jovens de hoje frequentam a escola, mas nela não conseguem aprender de forma adequada. A alfabetização de pessoas adultas tem que ser entendida como etapa inicial, articulada a outras etapas da EJA, assegurando o direito ao saber historicamente negado. Portanto, com a continuidade no ensino, é necessário articular as práticas da EJA a outras políticas inclusivas, haja vista que a alfabetização por si só não promove a melhoria da qualidade de vida.

Ainda, na estrutura organizacional, os dados revelam uma significativa expansão do Programa em âmbito nacional, isso implica também uma variedade de ações requisitadas com sua operacionalização, dentre elas: teste de acuidade visual, consulta oftalmológica e posterior entrega de óculos, encaminhamento para aquisição de documentação civil e obrigação da continuidade dos estudos. Porém, essas ações ainda não são suficientes. Se faz necessário que o governo federal articule a alfabetização de pessoas adultas a outras políticas sociais, tais como: de trabalho e renda, saúde e assistência, como forma de estímulo e incentivo à permanência dos alunos no processo de alfabetização; aperfeiçoar a gestão em âmbito nacional e local, agilizando processos burocráticos e controles nas ações destinadas a complementar a alfabetização; propiciar condições de ensino e aprendizagem apropriadas e de assistência suficiente aos alfabetizandos (merenda, transporte); no caso da merenda já existe, porém o valor destinado é insuficiente para alimentação escolar durante o período do curso.

Podemos apontar como um aspecto frágil do PBA, a abertura no documento oficial da exigência apenas da escolaridade em nível médio para coordenador e alfabetizador, pois

como um coordenador com nível médio, sem experiência na área educacional irá orientar no planejamento pedagógico? Orientar o ensino para aquisição das habilidades necessárias para alfabetização? E como irá conduzir um processo pedagógico voltado para os usos sociais da leitura, da escrita e da matemática? Assim, vários fatores nos levam a perceber consideráveis falhas e, por conseguinte, ineficácia no combate ao analfabetismo.

Na apresentação do PBA no estado da Paraíba, a amplitude da atuação vem corroborar os maiores índices de analfabetismo nas áreas rurais e periféricas das cidades como ambiente de maior dificuldade de acesso ao ensino e, por conseguinte, foco primordial de atuação do PBA, e já reflete mesmo que timidamente impactos positivos, como o que se observa no número de alfabetizandos cadastrados nos anos apresentados, o que leva a inferir que, possivelmente houve uma queda também, do número de pessoas analfabetas no Estado.

Em relação à operacionalização do PBA na Paraíba, ao longo do percurso investigativo, observamos a fragilidade no cumprimento das orientações necessárias nos seus documentos oficiais. A análise das narrativas dos grupos focais revelou os limites de atuação em detrimento da insuficiência do acompanhamento, avaliação e de materiais didáticos, desistência de alunos, número de alunos cadastrados superior ao número de frequência diária, número expressivo de alfabetizandos que não são analfabetos absolutos, detectado nos resultados dos testes cognitivos de entrada do ciclo 2010.

Observamos também, que existe uma distância entre o número de alunos cadastrados e a frequência dos alunos em sala de aula, causado pela dificuldade de mobilização desses sujeitos que vivenciam precárias condições de vida e de trabalho, além das mais distintas formas de exclusão social ligadas à pobreza. Os alfabetizadores, nas discussões do grupo focal alegaram que o intervalo de tempo entre o cadastro e início das aulas acarreta a desistência, além da demora dos materiais didáticos que chegam à metade do curso, materiais necessários para desenvolvimentos das atividades em sala de aula, como caderno, livro didático e lápis.

Outro fator, apontado pelos alfabetizadores, diz respeito à consulta oftalmológica, que quando chega os alunos já estão perto de finalizar o curso. Esse é extremamente necessário que seja revisto, uma vez que a maioria do atendimento do Programa é de pessoas idosas e geralmente com problemas na visão, o que dificulta na aprendizagem e consequentemente acarreta a desistência. Também alegam que alguns alfabetizadores agem de má fé, matriculando pessoas que não fazem parte do público alvo, apenas para atingir o número necessário da turma e conseguir a bolsa concedida pelo FNDE. Foi citado, ainda a precariedade dos espaços físicos, onde funcionam as turmas, principalmente quando não funcionam em escolas, tais como: a pouca iluminação, mobília inadequada e espaços pequenos que mal cabem as carteiras escolares, o que desestimulam os alunos a continuarem no curso de alfabetização.

No tocante ao nível acadêmico dos alfabetizadores, principalmente das áreas rurais, é questionável os critérios de seleção, já que não há exigência de formação pedagógica. A formação inicial de 40 horas/atividades é suficiente para preparar esse alfabetizador? Seria possível, nessas condições, formar o alfabetizador com as habilidades requeridas na alfabetização? A nosso ver esses são os limites expressos no desenvolvimento do Programa, que ora sinaliza preocupação com a qualidade da formação do alfabetizador e ora expõe critérios para escolha de um alfabetizador que não atende as demandas do processo de alfabetização.

Outro aspecto observado, diz respeito às condições para o exercício das funções do professor, que são precárias, pois trabalham em caráter voluntário, ou seja, a docência como trabalho voluntário, recebe uma bolsa benefício mensal durante o período de oito meses, período de atuação no Programa, bolsa que, embora reduzida, para uma parcela significativa é a única renda pessoal, apontada por muitos como fundamental para o orçamento familiar.

Outra questão que perpassou este estudo foi compreender como o PBA vem contribuindo na alfabetização desses educandos. O estudo revelou que em muitos casos o educando foi alfabetizado e encaminhado para a EJA, como apresentado no ano de 2005, chegando a 42917 alunos no total de 89458 no referido ano.

Enfim, nesses oito anos houve um aumento considerável no orçamento e na participação dos alunos na EJA, porém não foi suficiente para atingir a meta do Plano Nacional de Educação de superar o analfabetismo, pois estamos no terceiro milênio e o governo federal não conseguiu erradicar o analfabetismo.

O governo federal tem pela frente quatro grandes desafios. O primeiro é incluir a alfabetização de pessoas adultas como etapa inicial da modalidade da EJA. Segundo, é realizar uma chamada convocatória dos brasileiros analfabetos a ingressarem nas turmas de alfabetização. Terceiro, incentivar os que entraram no processo da alfabetização a darem continuidade aos estudos. Quarto, estabelecer uma gestão mais eficiente, que garanta a continuidade dos Programas a longo prazo e seja responsável, preste conta do que faz, haja vista que os relatórios finais não foram apresentados e ninguém foi responsabilizado até o momento.

Esta História, Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba, não termina, até porque a história não tem fim, mas fornece evidências de que as condições de aprendizagem inadequadas, tais como: insuficiência ou inexistência de material pedagógico, ausência do exame e/ou óculos, merenda, espaços físicos inadequados, formação pedagógica dos alfabetizadores, bem como o período de tempo destinado ao Programa são insuficientes para propiciar uma alfabetização eficiente e eficaz.

Referências:

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas São Paulo: Contexto, 2006.

Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: **Lições da Prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura: parte 3. Da 5. Ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil.** Alfabetização e Cidadania. Nº 16, Julho de 2003.

BORGES, Liana. **O SEJA de Porto Alegre.** In. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.)- 9ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007 (Guia da escola cidadã; v. 5)

BLOCH, Marc. Os Annales d'Histoire économique et sociale. In. CHAUVEAU, Agnes. TÉTART, Philippe. (orgs) **Questões para a história do presente.** Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru. São Paulo. EDUSC, 1999.

BURKE, Peter. (org). **A escrita da História: Novas Perspectivas:** tradução de Magda Lopes. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista. 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado.** Brasília. MEC, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso de Posse.** Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/discurs.htm

CHAUVEAU, Agnes. TÉTART, Philippe. (orgs) **Questões para a história do presente.** Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru. São Paulo. EDUSC, 1999.

- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole, 2009.
- COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos Programas, velhos problemas**. 2009.
- DI PIERRO, Maria Clara.; CHILANTE, Ednéia Fátima N.; GIL, Juca. **Políticas de Alfabetização de jovens e adultos na Argentina, Brasil e Chile: um exercício de análise e comparação**. 2008.
- DI PIERRO, Maria Clara. (coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FARIAS, Maria da Salete Barboza de. e WEBER, Silke.(orgs). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: Proposta de Análise do Discurso**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB. 2009
- FERNANDES, Francisco das Chagas. **Nova Política de Educação**. Disponível em: http://www.oei.es/inicial/politica/nova_politica_educacao_brasil.pdf Acessado em: 20/04/2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.
- FLEURI, R.M. **A questão da diferença na educação**; para além da diversidade. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas. MG, 2003
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. 3ª edição. Brasília. Líber Livro Editora. 2008.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FURTADO, V.Q. **Procedimento e Instrumentos de Avaliação Psicomotora**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

9º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **É possível um Brasil Bem Educado**. Brasília,2003.

GADOTTI,Moacir. **O MOVA-SP Estado e Movimentos Populares**. In.Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.)-9ª Ed.São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2007(Guia da escola cidadã; v. 5)

GARRIDO,Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.In. O Coordenador pedagógico e a formação docente**. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; LAURINDA,Ramalho de;CHRISTOV,Luíza Helena da Silva. Orgs. São Paulo. Edições Loyola,2009.

GATTI. Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HENRIQUES, Ricardo e IRELAD, Timoty. **Construção Coletiva: contibuições à educação de jovens e adultos**. Orgs. Claudia Lemos Vóvio e Timothy Denis Ireland. 2ª ed. Brasília: MEC/ UNESCO, RAAA, 2008.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO. João Pedro (Orgs.) **Brasil alfabetizado : caminhos da avaliação** Brasília : MEC/UNESCO, 2006.(Série Avaliação ; n. 1;Coleção Educação para Todos, v. 18)

_____ **Brasil alfabetizado : a experiência de campo de 2004**. Brasília : MEC/UNESCO, 2006.(Série Avaliação ; n. 2; Coleção Educação para Todos v. 19,)

_____ **Brasil alfabetizado : marco referencial para avaliação cognitiva**. Brasília : MEC/UNESCO, 2006.(Série Avaliação ; n. 3; Coleção Educação para Todos v. 20,)

_____ **Brasil alfabetizado : como entrevistamos em 2006**. Brasília : MEC/UNESCO, 2006.(Série Avaliação ; n. 4; Coleção Educação para Todos v. 21,)

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. 2 ed.-João Pessoa,UFPB.Editora Universitária,2008.

- LACOUTURE, Jean. **A História Imediata..** In, LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** Tradução de Eduardo Brandão.4^a.São Paulo: Martins Fontes,1998.
- LEVI , Giovanni. **Sobre a micro-história.** In: BURKE,Peter. **A escrita da História.** São Paulo,Unesp.1992.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** Tradução de Eduardo Brandão.4^a.São Paulo: Martins Fontes,1998.
- LE GOFF, Jacques. LADURIE, Emmanuel Le Roy. DUBY, Georges e Outros. **A Nova História.** Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa.Edições 70.1986.
- LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), Volume V, setembro, 2005.
- MACEDO.E. **Ciência,Tecnologia e Desenvolvimento:**uma visão cultural do currículo de ciências.In:Lopes.A,C.& MACEDO, E,F.(orgs),(2004). Currículo de ciências em debate.São Paulo: Papirus
- MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA:** uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998) / Sérgio Haddad (Coord.). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8). p. 26- 46.
- MARIANO, Mônica; TELES, Jorge Luiz (Orgs.). **Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação.** Brasília: 2006.
- MEIHY,José Carlos Sebe Bom; Holanda, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.**2 ed.São Paulo.Contexto,2010.
- MEC/UNESCO,Série avaliação, nº 05,Coleção Educação para Todos,2006. MEC- **Conferência Regional Preparatória e V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Brasília; MEC/SEF,1998.
- MEC.Educação de Jovens e Adultos.**Políticas e Resultados-1995 -2002.** Brasília,2002.
- MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.**3^a Ed.São Paulo.Hucitec/Abrasco,1994.

- MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,1994.
- MURRIBECA, Maria Lúcia Maia. **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar**. 2ª edição.João Pessoa.Autor associado/ UFPB,2002.
- NEVES, L.M.W. **As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI**. In: COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos Programas, velhos problemas.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos**. Revista da Alfabetização Solidária, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**.São Paulo:Loyola,1987.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade de São Francisco,2002
- Resolução CD/ FNDE Nº 36 de 22 de junho de 2008.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/brasilalfabetizado>. Acessado em: 20/03/2011.
- Resolução CD/ FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/brasilalfabetizado>. Acessado em: 20/03/2011.
- Resolução nº 9-Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/brasilalfabetizado>. Acessado em: 20/03/2011.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Termo de referência para avaliação do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC/SECAD, 2003.
- ROMÃO,E.José. **Compromissos do Educador de Adultos**. In.Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.)-9ª Ed.São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,2007(Guia da escola cidadã; v. 5)

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educar. Curitiba, nº 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A Educação de Jovens e Adultos:** histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora /Editora Autores Associados, 2003.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo.** In: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a ressignificação do conceito.** In Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Orgs. Claudia Lemos Vóvio e Timothy Denis Ireland. 2ª ed. Brasília: MEC/ UNESCO, RAAA, 2008.

SILVA, Luis Inácio Lula da. Discurso de Posse. 2003. Disponível em:
<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/01/44633.shtml>. Acessado em: 12/08/2010

SIQUEIRA, Regina Célia Esteves. **Alfabetização Solidária, 13 anos-percursos e parceiros.** Edneia Gonçalves (coord.). São Paulo: Alfabetização Solidária, 2009.

TELES, Jorge Luis; CARNEIRO, Mônica de Castro Mariano. (orgs). Brasil Alfabetizado: experiência de avaliação dos parceiros. Brasília. MEC/UNESCO. 2006 (Coleção Educação para Todos. (série avaliação, nº 5)

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11ª Ed. São Paulo. Libertad Editora, 2009.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e experiência: Trajetórias de educadores de Jovens e adultos no Brasil.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2006.

Grupo Focal:

Grupo Focal de Coordenadores realizado em: 11 de novembro de 2010. João Pessoa.

Grupo Focal de Alfabetizadores realizado em: 27 de abril de 2011. Sousa.

Grupo Focal de Alfabetizadores realizado em: 04 de maio de 2011. Alagoa Grande.

Grupo Focal de alfabetizandos realizado em: 16 de junho de 2011. Bayeux

ANEXOS