



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

ARILU DA SILVA CAVALCANTE

**EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: desafios sobre
continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB**

João Pessoa – PB
2012

ARILU DA SILVA CAVALCANTE

EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: desafios sobre
continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

João Pessoa – PB
2012

ARILU DA SILVA CAVALCANTE

EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: desafios sobre
continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr. Luís Gonzaga Gonçalves - Orientador
Universidade Federal da Paraíba

Dr. Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás

Ao meu pai Ari (in memoriam), por ter me ensinado o caminho do bem e a nunca desistir dos meus sonhos.

A Ednaldo (in memoriam), por ter passado na minha vida como professor, amigo e esposo, e com quem vivenciei a sensibilidade de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa aqui apresentada contou com muitos desafios, estudos e, principalmente, com encontros e aprendizagens realizados durante todo o processo de construção. Inúmeras foram as pessoas que auxiliaram e incentivaram para que eu pudesse finalizar este estudo. Agradeço a todos e a todas com muito carinho, especialmente:

A minha família, por ter acreditado em mim e por ter sempre me apoiado durante o percurso, oferecendo-me atenção, carinho, compreensão e incentivo;

Ao Professor Luiz Gonzaga, orientador que, com competência e sensibilidade, desafiou-me a superar limites durante o processo de construção da pesquisa. Devo a ele também várias ideias e o acesso a múltiplos textos e teóricos aqui utilizados, que possibilitaram a construção de olhares acerca do tema desta pesquisa. Sua atenção, diálogo e carinho no caminhar desta investigação foram elementos motivadores para a conclusão do trabalho;

Aos Professores Timothy, Severino e Margarida, pela disponibilidade e pelas contribuições significativas para o tema estudado;

À Professora Glória Escarião por toda contribuição dada à pesquisa. Meu obrigado pelo incentivo, consideração, amizade e carinho de sempre.

À Professora Emília Prestes, pelos empréstimos dos livros e pela demonstração de alegria a cada etapa conquistada, desde o processo de seleção até a conclusão do Mestrado;

À amiga Alessandra Mendes, por me incentivar a cursar o Mestrado e que, durante toda a caminhada deste estudo, esteve presente, com paciência e disponibilidade;

A Márcia, amiga baiana que, durante seu processo final de Mestrado, disponibilizou-se a ler meu pré-projeto e, mesmo longe, sempre me motivou a continuar o percurso;

A Giselda Freire e Vanda Negócio, pelo convite e pela confiança em meu trabalho, como formadora no Programa Brasil Alfabetizado do estado da Paraíba;

A Anunciata Clara, pela atenção, pelo apoio e pela confiança, nessa reta final do trabalho, tão importantes para que eu pudesse concluir o Mestrado;

A Socorro, Ailma, Aninha e Eleonora, pelo companheirismo e pelo apoio. Obrigada por proporcionarem momentos tão alegres durante esse processo tão solitário;

Ao meu amigo Raymundo, pelo incentivo diário. Obrigada pela “torcida”, pela paciência e pelo carinho;

A Edna Monteiro e a Eliane Rafael, com cujo apoio, companheirismo, atenção e amizade abriram caminhos para que eu tivesse tempo necessário para cursar as disciplinas e começar a escrever a dissertação.

A Zuleide, Paloma, Ana Maria e Suenia, pelo incentivo e pelas orações durante todo o percurso deste estudo;

Aos primos, Patrícia e Paulinho, pelas transcrições das entrevistas. O apoio de vocês foi fundamental para a conclusão do trabalho;

Às alunas entrevistas, pela disponibilidade e pela abertura para o diálogo. Suas falas foram elemento chave para a compreensão e a problematização da temática;

A todos da Secretaria de Educação de Conde, principalmente, a Elisete Melo, (Secretária de Educação) e a Niedja e Auxiliadora (coordenadoras do PBA e da EJA), pelas valiosas informações.;

A todos os que compõem a Escola Duarte da Silveira, que tiveram paciência e compreensão durante todo o processo;

A todos os que fazem parte da Escola Santa Ângela, pelo apoio nas horas difíceis, principalmente aos meus alunos e à gestora do turno da EJA, Cleide;

Ao meu amigo e gestor Jean, que chegou na hora certa, com apoio e palavras de luz, e ao meu amigo e gestor Otaviano que, desde o início do processo, apoio-me no que era possível;

A Helena Vasconcelos que, tantas vezes, saiu do papel de gestora e se fez presente e amiga, apoiando, incentivando e criando possibilidades para que pudesse escrever a dissertação;

A Patrícia Santos e a Tarcísio Duarte, pelo afeto e pela cumplicidade, por formar esse grupo de amizade e de “autoajuda” tão importante e necessário para dar conta dos desafios e compartilhar angústias e alegrias durante essa trajetória acadêmica;

Aos funcionários da Secretaria do PPGE, pelos auxílios prestados nos momentos de necessidades;

A Rejane, pela disponibilidade em fazer as revisões linguísticas realizadas no decorrer e ao final da elaboração do presente texto.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar os motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA. Este estudo insere, no campo da Educação Popular, a discussão sobre a continuidade da escolarização em EJA. Analisamos, inicialmente, Decretos e Resoluções do PBA, relatórios dos fóruns de EJA e documentos que tratam especialmente da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, a fim de compreender como andam as preocupações e as ações voltadas para a continuidade dos estudos de jovens, adultos e idosos na modalidade EJA. Em seguida, percorremos alguns trabalhos de teses e dissertações que tratam do PBA, visando, especialmente, identificar como são abordados os desafios a respeito da continuidade (ou não) dos alunos egressos do PBA nas várias regiões do país. Completando nosso percurso, entrevistamos cinco alunas egressas do Programa, no município de Conde/PB, na intenção de identificar e analisar as razões pelas quais elas continuam a estudar. É dada atenção aos argumentos capazes de traduzir desejos, inquietações e aspirações. Para tanto, trabalhamos com Análise Temática, a partir da abordagem da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram dados destaques às obras de Freire (2009, 2005, 1998, 1996, 1979), Charlot (2005) e Pozo (2002), entre outros, pelo que trazem sobre relação de saberes e o papel ativo dos educandos, para que o processo de continuidade escolar, na modalidade EJA, sustente-se. Entre os achados da pesquisa, temos que: as entrevistadas pensam o ensinar e o aprender como um meio de bem se relacionar no espaço escolar; aguardam retornos urgentes, como capacitação, para que possam ajudar os mais jovens nas tarefas escolares, conseguir carteira nacional de habilitação, não terem problemas em assuntos de banco e participar ativamente de suas igrejas, entre outras demandas práticas.

Palavras-chave: Programa Brasil Alfabetizado. Alfabetização de Jovens e Adultos. Motivos dos alfabetizandos. Continuidade nos estudos.

ABSTRACT

This dissertation seek to investigate the motives which lead students who conclude the Literate Brazil Programme (PBA), in the municipality of Conde (State of Paraiba, Brazil) to continue (or not) their studies in youth and adult education programmes. Discussion on the continuity of schooling by means of youth and adult education (YAE) is developed within the perspective of Popular Education. We begin by analyzing the Decrees and Resolutions on the Literate Brazil Programme published by the Ministry of Education, reports from the State Forums of Youth and Adult Education and documents which deal specifically with youth and adult literacy in Brazil with a view to understanding current concerns and actions involving the continuity of studies by young people, adults and the elderly in the modality of YAE. We then analyze a number of theses and dissertations which deal with PBA with a view to identifying how the challenges with respect to the continuity (or not) of students who conclude PBA are dealt with in the different regions of the country. Finally we interview five students who concluded PBA, in the Municipality of Conde with the intention of identifying and analyzing their reasons for continuing to study. We dedicate special attention to the arguments capable of translating desires, aspirations and anxieties. To this end, we make use of Thematic Analysis, based on the Content Analysis approach (BARDIN, 2011). The works of Freire (2009, 2005, 1998, 1996,1979), Charlot (2005) and Pozo (2002) amongst others served as important references concerning the relation between knowledge and the active role of learners as a means of sustaining the schooling process in the modality of YAE. Amongst the results of the research we highlight: the interviewees consider teaching and learning as a means of creating good relations in the school context; they await urgent feedback, in the form of training, so that they can help the youngsters with home work, in order to obtain a national driving license, in order not to have problems in dealing with bank matters and in order to participate actively in church activities, among other practical demands.

Keywords: Literate Brazil Programme, Youth and Adult Literacy, literacy student motives, continuity of studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de alunos por segmento.....	30
Quadro 2: Número de alunos matriculados na EJA e no Programa Brasil Alfabetizado no município de Conde/PB.....	30
Quadro 3: Pessoas de 10 anos ou mais não alfabetizadas.....	31
Quadro 4: Pontos do Plano Plurianual de Alfabetização.....	53
Quadro 5: Objetivos do Programa LetrAção.....	83
Quadro 6: Visão de professores/consultores e coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado sobre o seu insucesso.....	85
Quadro 7: Resultados do Programa, no que se refere à continuidade dos estudos alunos participantes do MOVA.....	94
Quadro 8: Perfil das alunas egressas no PBA.....	112
Quadro 9: Motivos da evasão escolar na EJA.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gêneros de livros que os alfabetizados costumam ler – INAF 2005.....	56
Tabela 2: Índice de alunos alfabetizados e matriculados na EJA.....	63

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE –	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CNAEJA –	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CUT –	Central Única dos Trabalhadores
DA –	Deficiência Auditiva
DV –	Deficiência Visual
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA –	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT –	Educação para Todos
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB –	Fundo Nacional de Educação Básica
GEEJA –	Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF –	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS –	Língua Brasileira de Sinais
MEC –	Ministério de Educação
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA –	Movimentos de Alfabetização de Jovens e adultos
Oex –	Órgão Executor
ONG –	Organização Não Governamental
ONU –	Organização das Nações Unidas
OSCIP –	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBA –	Programa Brasil Alfabetizado
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE –	Programa de Educação Especial
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAT –	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE –	Plano Nacional de Educação

PNLA –	Programa Nacional do Livro Didático
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROAJA –	Programa de Alfabetização de Jovens e adultos
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SBA –	Sistema Brasil Alfabetizado
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC –	Secretaria Estadual de Educação
SEEA –	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
SESC –	Serviço Social do Comércio
SMEC –	Secretaria Municipal de Educação e cultura
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UFPE –	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1. A TRAJETÓRIA DE VIDA E O PERCURSO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
1.2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.3. RAZÕES PARA A PESQUISA.....	20
1.4. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	24
1.4.1 Procedimento para a coleta e análise de dados.....	26
1.4.2 Caminhos percorridos para busca de almas egressas do PBA em Conde-PB.....	27
1.4.3 Caracterizando o cenário de investigação: o município de Conde-PB.....	29
2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DECRETOS, RESOLUÇÕES E A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DOS ALFABETIZANDOS.....	33
2.1 BREVES PALAVRAS SOBRE A EJA NO BRASIL E NO MUNDO.....	33
2.2 ANOS 2003/2004 – O PBA – CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E O SURGIMENTO DA SECAD.....	36
2.3 ANOS 2005/2006 – O PBA E A TRANSIÇÃO DO MINISTRO TARSO GENRO PARA FERNANDO HADDAD E O SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO LULA.....	44
2.4 ANOS 2007/2008 - O PBA: REESTRUTURAÇÃO E CRIAÇÃO DA AGENDA TERRITORIAL.....	49
2.5 ANO 2009 – O PBA E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO.....	59
2.6 ANOS 2010 – O PBA E AS NECESSIDADES DE VIDA DOS EDUCANDOS DA EJA COMO FATOR PARA A EFETIVAÇÃO DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	62
2.7 ANO 2011 – O PBA E A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS NAS DISCUSSÕES SOBRE A EJA.....	65
3 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: TEMAS DE ESTUDO E CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTINUIDADE NOS ESTUDOS.....	71
3.1 BREVES PALAVRAS SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS.....	71
3.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	72
3.3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL BRASILEIRA.....	74
3.4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO/2003: ANÁLISE DOS RESULTADOS DE ALFABETIZAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES – A EXPERIÊNCIA DA SEMED- CAMPO GRANDE/MS.....	77
3.5 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCANDOS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS.....	79

3.6 ESTUDO DO PROGRAMA LETRAÇÃO DE 2004 A 2007: DILEMAS E PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO.....	82
3.7 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A PALAVRA, OS ALFABETIZADOS NA RUA DA RESISTÊNCIA DO BAIRRO DA PAZ.....	86
3.8 UMA EXPERIÊNCIA DE CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SEMIÁRIDO DO PIAUÍ.....	89
3.9 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR DE ADULTOS.....	91
3.10 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA POLÍTICA E DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	93
3.11 ASPECTOS CONTRIBUTIVOS DO MANUAL DO PNLA/2008 NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	96
3.12 CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	97
3.13 OLHARES SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PARAÍBA.....	100
 4 RAZÕES DA CONTINUIDADE NAS FALAS DAS EDUCANDAS, DA GESTORA E DE COORDENADORES NO MUNICÍPIO DE CONDE/PB.....	105
4.1 ALFABETIZAÇÃO EM EJA NUMA PERSPECTIVA DE CONTINUIDADE.....	105
4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO.....	108
4.3 CONHECENDO UM POUCO DAS ALUNAS EGRESSAS DO PBA EM CONDE/PB.....	112
4.4 ENSINAR E APRENDER COMO BEM RELACIONAR-SE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	113
4.5 SABERES DE VIDA E TRABALHO <i>VERSUS</i> SABERES DA ESCOLA.....	121
4.6 ESCOLARIZAÇÃO E PROSPERIDADE NA VIDA.....	129
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
 REFERÊNCIAS.....	145
 APÊNDICES.....	150
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores/ Coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado do Município de Conde-PB.....	151
Apêndice B - Entrevistas com sujeitos alfabetizados do Programa Brasil alfabetizado.....	153

A stone path leads through a field of red and yellow flowers. The path is made of irregular stones and is flanked by tall grass and numerous flowers. The flowers are in various stages of bloom, with some showing bright red petals and others showing bright yellow petals. The background is a soft-focus view of the path leading into the distance, surrounded by more flowers and greenery.

***Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz***

Música: Tocando em frente

Renato Teixeira

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA DE VIDA E O PERCURSO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Escrevo este item na primeira pessoa do singular, por se tratar de tão íntimo itinerário que percorri até chegar a esse momento importante da minha vida, o Mestrado. Trata-se de um pouco da minha história com a educação, em especial, a educação de jovens e adultos, e por que não dizer, um namoro apaixonado que, a cada dia, firmo em minha trajetória profissional e de vida e que fez nascer meu objeto de pesquisa desta Pós-graduação.

No antigo ginásio e médio científico, tive a oportunidade de ter um professor de História do Brasil, que fazia a diferença no quadro de docência daquela escola. Era um professor apaixonado pela docência e que carregava, em sua prática, elementos que desconstruíam toda a ideia da relação entre professor e aluno. Diálogo, afetividade, respeito e ética o tornavam “o cara”, que todos os alunos adoravam, e que fazia todos aprenderem os conteúdos de História de forma prazerosa e de maneira crítica. Mais tarde, esse professor, chamado Ednaldo Pequeno Neto (in memoriam), tornou-se meu esposo. Estimulou-me a fazer o vestibular para Pedagogia, por saber do meu encanto pela prática educativa através da sua história com os alunos. Assim, aconteceu: fui aprovada no vestibular, no ano de 1997, e comemoramos essa vitória. Porém, infelizmente, uma fatalidade aconteceu. Fiquei viúva aos 20 anos, no início do Curso de Pedagogia. Foi o “fim do mundo” para mim, no entanto, a fé, minha família e as amigas nascidas na universidade, que perduram até hoje (Alessandra Mendes, Patrícia Guedes, Betânia Lira, Jeane Felix, Stella Márcia e France Pimentel (in memoriam), e professores com práticas parecidas com as daquele “cara”, que um dia me mostrou o outro lado da docência), fizeram-me continuar e concluir o Curso de Pedagogia. Aqui peço licença para citar nomes desses professores: Glória Escarião, Lúcia Muribeca, Luiz Gonzaga, Paulo Pinto, Ana Coutinho, Fábio Fonseca e Maria Eulina. Cada um, com um aspecto singular, fez a diferença nesse caminhar acadêmico, razão por que deixo aqui minha imensa gratidão pelo fato de me darem a oportunidade de vivenciar uma experiência positiva dentro dos elementos apresentados anteriormente, como aluna de nível superior.

Nesse percurso de graduanda, tive a primeira oportunidade de estagiar pelo curso, que era obrigatório. Felizmente, cursei o estágio à noite, em uma sala de EJA. Cada vez que chegava à sala e via o quanto a professora observada era distante dos alunos, lembrava-me de Ednaldo e crescia a vontade de ir para a sala de aula fazer diferente. Assim, ainda como graduanda, fui estagiar no SESI, no projeto “Educação do Trabalhador”, voltado para a educação de jovens e adultos. Uma turma de 35 alunos, de 5ª a 8ª série, foi o presente que ganhei para vivenciar essa rica experiência.

Dada a grande incidência da evasão na EJA (GADOTTI, 2007), esse foi um fato que me encorajou a pensar na proposição de práticas capazes de motivar a participação de pessoas em situação de defasagem escolar a continuarem seus estudos. Trouxe para minha prática todos os elementos que acreditava que faziam a diferença na educação de jovens e adultos. No final do ano letivo, a turma estava com 33 alunos, um resultado sobremaneira gratificante para uma quase pedagoga! Hoje fico feliz ao encontrar esses alunos estudando e empregados em diversos espaços de trabalho. Eles sempre entram em contato comigo e lembram a importância de nossa história como educador e educandos.

A certeza de querer trabalhar com essa modalidade se firmava com os acontecimentos. Como aluna do Curso de Pedagogia da UFPB, fui convidada pelo Professor Fábio Fonseca para ministrar, voluntariamente, uma oficina de leitura no Programa Alfabetização Solidária, que me fez enxergar a precariedade da educação de jovens e adultos em relação à qualificação e à formação de quem iria se responsabilizar pelo início de um processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Ao terminar o curso, fui convidada para ministrar uma oficina de Linguagem e Matemática, no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, pelo governo Lula, com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2003). Nesse momento, ser chamada como pedagoga formada era uma oportunidade ímpar para o início da minha trajetória como recém-concluinte do Curso de Pedagogia, pois queria crescer profissionalmente. Porém, essa oportunidade fez minhas inquietações aflorarem de forma angustiante, ao vivenciar uma política pública para jovens e adultos que deixava a desejar em relação à necessidade de uma formação de alfabetizadores comprometidos com os ideais pautados em uma educação dialógica e para a liberdade e a autonomia dos sujeitos.

Assim, venho fazendo minha trajetória como formadora do PBA até os dias atuais, quando vivo o movimento de luta diária entre colocar em prática os meus princípios e concepções de uma educação de jovens e adultos e a política de governo presente em cada mudança de gestão. Porém, estou conseguindo sobreviver em meio a tantas turbulências

causadas por questões de políticas de governo. Assim, neste breve memorial, narro, nas próximas linhas, um pouco da minha história como formadora do PBA, deixando clara minha aproximação com a temática e com o objeto de estudo, apresentando minha pergunta de pesquisa: ***Quais os motivos que levam os alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado - PBA - a continuarem os estudos?***

1.2 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Minha aproximação com o PBA começou no ano em que o Programa foi criado e implantado no Brasil e na Paraíba. O convite para ministrar a Formação Inicial no PBA me trouxe uma larga experiência e inquietações. Como formadora desse *Programa*, desde 2003, em vários municípios da Paraíba, tive contato mais de perto com uma realidade de que apenas suspeitava. O primeiro impacto foi perceber, nos relatos dos alfabetizadores, durante os processos de formação, suas inseguranças em relação à prática pedagógica na sala de aula. Perguntas como: *O que vou fazer com esses adultos já que nunca ensinei? Como vou alfabetizar adultos, com as famílias silábicas? Tenho que tratá-los como crianças? Tenho que pegar na mão deles já que não sabem escrever? Eles vão só para saírem de casa, mas não aprendem mais nada... Eu estou aqui porque o político me deu esse emprego, mas não sei nem para onde vai uma sala de aula (...)* são exemplos de falas frequentes nos momentos de formação.

Atuando como formadora do PBA, nesses nove anos, a oportunidade de participar das formações iniciais em todos os centros da Paraíba e o contato com muitos alfabetizadores do PBA das cidades do estado me fizeram perceber a realidade das salas do Programa onde a maioria dos participantes não tinha terminado o ensino médio e não tinha experiência na educação. Outro fator que chamava a atenção era que os coordenadores de turmas do Programa que também participavam da formação inicial junto com os alfabetizadores, muitas vezes, estavam na mesma situação de escolarização dos alfabetizadores, ou seja, não tinham formação e qualificação para atuar na EJA.

A experiência me conduziu ao encontro da temática sobre alfabetização de jovens adultos, deu-me a oportunidade de vivenciar várias inquietações e fez com que me aprofundasse na temática ao tentar analisar, de forma crítica e científica, todo o processo do

programa, aproximando-me dos sujeitos participantes para entender bem mais sua permanência no segmento da EJA.

O silêncio sobre o processo de continuidade dos estudos dos sujeitos participantes do programa no segmento da EJA sempre me inquietou e provocou a busca de averiguar a linha de continuidade, por acreditar que o programa, apesar dos limites, também possibilitava avanços, mesmo que esses avanços estivessem invisíveis aos olhos da sociedade, porém não distantes dos olhos de quem acredita no processo de mudança. Saber se as políticas públicas voltadas para a EJA e se as práticas pedagógicas e/ou os desejos pessoais dos sujeitos são motivos para os que, no meio de uma multidão, deram seguimento ao processo de aprendizagem e escolarização é algo necessário para a educação, como também para mim, como educadora do segmento da EJA.

Nesse contexto, a realidade vivenciada como formadora revelava obstáculos com que o Programa se deparava para cumprir com a continuidade dos alfabetizados no segmento da EJA. Os alfabetizadores do PBA revelavam, a cada ano, a repetição dos alfabetizados em suas salas e a falta de interesse dos alunos em seguirem a escolarização na EJA porque não estudariam mais com a mesma professora. Porém, quando questionados por mim, alguns alfabetizadores relatavam a história de alunos que tinham conseguido alfabetizar-se e estavam matriculados na escola mais próxima da localidade de cada egresso. Acreditando que, por diversos motivos, alunos egressos poderiam estar matriculados nas escolas, busquei escutá-los para compreender bem mais o processo de permanência deles no ambiente escolar.

O acesso às salas de EJA do município de Conde, por ser servidora do município, inquietava-me pela baixa demanda de alunos matriculados na EJA e pelo número expressivo de salas de aula do PBA, no entanto, acreditava naqueles que continuavam com os estudos por motivos que eu ainda desconhecia. Ao discutir sobre os motivos e as motivações dos alunos, Massadar (1988) compreendia que há, por parte deles, uma forte vontade de aprender e superar as dificuldades. Para a autora, a afetividade conta muito para quem quer estudar, o que me fez compreender, por meio das falas das alunas, por que, diante de tantos desafios, alguns alunos estão convivendo nas salas de aula das escolas que oferecem a escolarização da EJA no município de Conde.

1.3 RAZÕES PARA A PESQUISA

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de continuidade e escolarização dos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), município de Conde/PB, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da caracterização e da análise dos motivos que impulsionam esse público a dar continuidade aos estudos.

Para esta pesquisa, consideramos importante esclarecer a definição de continuidade nos estudos. Iremos considerar como continuidade a daquele aluno ou aluna que, a partir do processo de alfabetização, prosseguiu nos estudos em espaços escolares e permanece no caminho da escolarização, independentemente de reprovação, do cansaço, da distância da escola ou de outro “motivo limite” qualquer apresentado no percurso como estudante. O processo de continuidade, nesta investigação, levará em conta aquele aluno e aluna que, pelo menos, há dois anos, concluiu o processo de alfabetização no PBA e prossegue na EJA até o momento.

Também consideramos relevante esclarecer que, neste estudo, o termo “motivos” será empregado na perspectiva das ideias de Pozo (2002). O referido autor, ao tratar dos motivos da aprendizagem, explica:

Os motivos para tentar uma aprendizagem podem ser inicialmente extrínsecos e intrínsecos, o mais frequente é que se produza uma mistura ou combinação de ambos, daí que o relevante do ponto de vista da instrução é, a partir desse estado inicial, promover, dentro do possível, a motivação mais eficaz e duradoura, por ser menos dependente de fatores externos, que é o de aprender (POZO, 2002, p. 141).

Nesse sentido, acreditamos que os motivos extrínsecos e intrínsecos devem ser entendidos no processo educativo como um contínuo, para despertar no aluno o desejo de aprender, fazendo com que o educando interiorize motivos que ainda percebe fora de si.

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, LULA, através do Decreto nº 4.834, de setembro de 2003, com o objetivo inicial de “erradicar” o analfabetismo no Brasil, e o de hoje, de universalizar a alfabetização. Com a ideia central de alfabetizar jovens e adultos, o Programa estava sendo considerado como uma porta de entrada para o segmento da EJA, o que caracteriza a linha de continuidade desses alunos no processo de aprendizagem das séries posteriores. Porém, devido à baixa demanda

de alunos egressos do Programa no PBA na EJA, trazemos para este estudo uma análise mais profunda sobre o PBA e o que acontece com o processo de continuidade, interrogando e buscando entender os motivos que efetivam ou não esse percurso. Os principais elementos instigadores de uma análise mais profunda sobre o assunto foram: a ausência de estudos que revelem mais diretamente essas inquietações; os altos índices de taxa de analfabetismo no país, especialmente no Nordeste (mesmo com a existência do Programa, que tem como finalidade universalizar a alfabetização e contribuir para a continuidade dos estudos dos alunos jovens e adultos para o segmento da EJA), o número inexpressível de alunos na Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, os motivos da continuidade de uma parcela mínima, que prossegue a escolarização. Vale a pena ressaltar que as últimas discussões e mobilizações dos fóruns de EJA estão perpassando a questão da continuidade dos estudos dos egressos do Programa e se tornando mais um elemento importante para a realização desta pesquisa.

O número inexpressivo dos alunos na EJA, fase inicial do ensino básico, está sendo aqui considerado a partir dos municípios aos quais temos acesso no estado da Paraíba. Nesse contexto, surge a indagação: O que está sendo feito com os jovens que não têm sucesso na escola? A cada ano, é um desafio maior ser professora da EJA, causado pelo efeito de ausência de aluno matriculado para o segmento. Salas são fechadas, e professores transferidos para os turnos diurnos. Essa realidade também nos remeteu a querer aprofundar nosso estudo.

São relevantes as ações e as estratégias conduzidas pelo governo para efetivar a continuidade e a escolarização dos alunos egressos do PBA, porém a baixa demanda desses alunos inquieta-nos, no sentido de compreender o que está faltando para consolidar a articulação entre o PBA e a EJA e o que leva um aluno (jovem, adulto ou idoso) a continuar estudando, considerando de fundamental importância para uma avaliação do alcance das políticas públicas e práticas pedagógicas. Para tal compreensão, é que corroboramos com uma concepção de Educação Popular¹, que tem como base o diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo para efetivar a conscientização e a emancipação humana. Com esse olhar, resolvemos iniciar um diálogo com os alunos egressos do PBA, do município de Conde/PB, sobre o que os motiva a continuarem estudando. Ressaltamos que, além do PBA, o referido município oferece o acesso à educação de jovens e adultos através do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária -

¹ É um processo e uma práxis político-educativa, dimensionada na perspectiva da apreensão/produção/reformulação, expressão e socialização do conhecimento das classes populares para a ação transformadora e emancipadora. (ROSAS, 2008 p.113)

PROJOVEM²- e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.³

Consideramos que tais motivos sejam bastante singulares a cada indivíduo para prosseguir os estudos, no entanto, as evidências são universais. Bourdieu (1999, p.91) entende que esse processo “é vulnerável à ilusão da evidência imediata ou à tentação de universalizar, inconscientemente, uma experiência singular”. Considerando a singularidade dos motivos apresentados pelos sujeitos, é necessário, paralelamente, compreender diversos motivos, de acordo com outros atores (professores, coordenadores, gestores, entre outros) envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, o que caracteriza a educação popular, em que a educação acontece com os sujeitos, e não, para eles. Assim, a existência do diálogo provoca a pronúncia dos sujeitos para o mundo, como nos lembra Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com os homens que transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2007, p.90).

Ouvir e revelar o que está silenciado provocam um novo pronunciar para mover ações mais próximas da realidade. Assim, escutar os alunos egressos do PBA parece ser o mais coerente e ético com esses que promovem uma linha de continuidade da EJA, que se aproxima da educação popular, pelo fato de procurar emancipar os indivíduos e os grupos sociais. Assim, provocar um novo pronunciar é contribuir, de forma intencional, com a transformação da realidade e, simultaneamente, do próprio ser humano.

Importa uma aproximação com as situações políticas, pedagógicas e/ou de vida, que impulsionam os sujeitos a permanecerem na modalidade EJA ou deixá-la, na espera de contribuir para futuras políticas públicas voltadas para jovens, adultos e idosos.

² O PROJOVEM foi criado em 01/02/2005, com o objetivo de garantir aos jovens brasileiros o direito à educação e à formação profissional.

³ O PROEJA foi criado em 24/06/2005, com uma proposta de integrar a educação profissional à educação básica.

Diante dos questionamentos, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar os motivos que levam os alunos egressos do PBA a prosseguirem seus estudos;
2. Identificar argumentos presentes nas vozes dos egressos capazes de traduzir seus desejos e aspirações;
3. Problematicar o processo de continuidade e escolarização na Educação de Jovens e Adultos, com base nas vozes dos egressos.

O percurso investigativo trilhado para a efetivação deste trabalho se organiza em *quatro* capítulos, incluindo as considerações finais.

O ***primeiro capítulo***, o da Introdução, traz uma sucinta apresentação do objeto de estudo, como também os motivos que nos levaram a optar por este estudo. São apresentados, também, o percurso metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos e o local onde se processou o trabalho de investigação desta pesquisa – o Município de Conde/PB, mais especificamente, as três escolas municipais (Escola João Ribeiro, Escola Manoel Paulino e Escola Maria da Penha Acioly) onde foram encontrados alunos egressos do PBA.

O ***segundo capítulo*** analisa as Resoluções e os Decretos do Programa e os relatórios dos fóruns da EJA sobre as discussões e ações que viabilizam o processo de continuidade dos estudos dos alunos egressos do PBA.

O ***terceiro capítulo*** apresenta um levantamento de algumas pesquisas recentes que tratam do Programa, a partir de vários eixos temáticos. Porém optamos por fazer uma revisão bibliográfica que trouxesse alguns indícios sobre a continuidade dos estudos dos egressos do PBA.

O ***quarto capítulo*** traz uma reflexão sobre o eixo da continuidade a partir do conceito de alfabetização, como também do olhar da gestora, das coordenadoras e das alunas egressas do PBA no segmento da EJA em Conde/PB. Nessa parte do texto, as falas das alunas entrevistadas aparecem como subsídio para a análise do processo de continuidade e de escolarização.

Por último, com as considerações finais, compartilhamos os resultados alcançados com a pesquisa.

1.4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com o objetivo de lançar um olhar investigador sobre a permanência dos alunos egressos do PBA no segmento da EJA no município de Conde/PB, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que corrobora com Minayo (2012), por que responde a questões muito particulares. Nas Ciências Sociais, trabalha com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Isso significa esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos investigados. Nesse sentido, Chizzotti esclarece:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2005, p.79).

A interdependência entre sujeito e objeto reflete significados diversos, que constituem interpretações entrelaçadas na subjetividade humana. Para tanto, o sujeito observador precisa compreender que é parte desse processo de construção do conhecimento, atento não apenas ao que vê, mas também do que se constitui a pesquisa.

Nessa perspectiva, dispusemo-nos a lançar um olhar crítico para o processo de continuidade dos estudos dos sujeitos na EJA, partindo do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, uma vez que o propósito do Governo é de contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados (RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 6 de 16 de abril de 2010).

Os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa tiveram início com a análise documental de Decretos e Resoluções do Programa, dos relatórios dos fóruns de EJA e de outros documentos que tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. O levantamento bibliográfico das dissertações e das teses existentes no banco de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que trataram do PBA, nos processos de investigação, alargou nossos conhecimentos

sobre o Programa em vários estados do Brasil nos fez perceber que o eixo da continuidade estava presente de forma tímida, mas permanente, em outros estudos acerca do Programa. Buscamos referências teóricas e metodológicas nos estudos realizados por Bardin (2011), Minayo (2012) Gil (1999) e Richardson (2009) sobre as abordagens qualitativas e a análise de conteúdo temática.

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, valeu-se de entrevistas e de levantamento documental. Segundo Richardson (2009), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma tentativa de compreender detalhadamente os significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

A metodologia qualitativa selecionada para a realização da pesquisa se definiu como a mais apropriada para acompanhar e analisar a problemática aqui explicitada, por ter possibilitado uma intensa imersão na realidade e uma posição privilegiada para um olhar crítico em torno do contexto da pesquisa, a fim de compreender os motivos que levam os alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado a continuarem seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, tal como se constituiu o objeto de estudo.

A análise desta pesquisa foi realizada na perspectiva da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), das entrevistas e de questionário respondido. A análise de conteúdo pode ser organizada através da análise temática que, para o autor, é “transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (2011, p. 175).

A partir da definição do referido autor, consideramos a análise temática a mais adequada para esta pesquisa por possibilitar que se enfatize o conteúdo através das mensagens, que podem ser percorridas quantas vezes sejam necessárias para diagnosticar os temas relevantes expressos na mensagem através das falas transcritas. Para isso, fizemos uma leitura compreensiva do conjunto do material. Em seguida, exploramos o texto, organizamos os trechos, as frases e os fragmentos e os classificamos em eixos temáticos. Segundo Richardson (2009), o tema vem sendo amplamente utilizado como unidade de registro para se estudarem as motivações, as opiniões, as atitudes, as crenças, entre outros aspectos. Nesse sentido, optamos pela técnica de análise temática, com a intenção de extrair significados que

possibilite entender os desafios da continuidade e da escolarização das alunas egressas do PBA, no município de Conde/PB.

É oportuno evidenciar que, na análise das entrevistas, utilizamos nomes fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

1.4.1 Procedimentos para a coleta e a análise dos dados

Para a coleta dos dados da presente pesquisa, empregamos a entrevista semiestruturada, organizada em torno de quinze questões, de acordo com o formulário (Apêndice I). Consideramos que a entrevista possibilita ao pesquisador obter informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado. Ela é utilizada, geralmente, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para a comparabilidade de diversos casos, em que os meios de natureza subjetiva “só podem ser obtidos com a contribuição dos autores sociais envolvidos” (MINAYO, 1996, p. 108).

Ao comparar as vantagens da entrevista sobre o questionário, Gil (1999, p.118) apresenta algumas vantagens desse instrumento, que favorecem sua aplicação: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que se negar a ser entrevistado; é mais flexível, porquanto o investigador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptá-las mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado bem como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas. Richardson (2009, p. 236) entende que “as respostas a perguntas abertas sem um questionário, as entrevistas, reuniões de grupos, etc., frequentemente são analisadas em base temática”, dando sustentabilidade a nossa escolha em trabalhar nesse estudo com eixos temáticos.

Assim, as entrevistas foram realizadas com os alunos matriculados nas escolas municipais de Conde que participaram do PBA. Para encontrar os alunos, procedemos às visitas no turno da noite, em cada unidade de ensino que contempla o segmento da EJA. Os dados foram coletados nos períodos de 10 a 31 de agosto de 2011 e 20 de março a 18 de abril de 2012. Vale ressaltar que, em 2012, as entrevistas foram aplicadas com o objetivo de aprofundar a temática investigada neste estudo. Foi apresentado e explicado a cada aluna o Termo de Consentimento (Apêndice II), e só realizamos as entrevistas depois do

consentimento de todas. As entrevistas foram feitas individualmente, registradas em um gravador de voz e transcritas para possibilitar a análise de conteúdo (material empírico) dos entrevistados.

No primeiro momento, as entrevistas foram transcritas na íntegra; depois, fizemos uma leitura minuciosa e compreensiva do conjunto do material e identificamos, nas falas, os principais trechos e frases. Em seguida, identificamos os núcleos de sentidos apontados por todos os trechos e, por fim, reagrupamos as partes dos textos por temas encontrados, realizando a técnica de classificação dos elementos que, segundo Bardin,

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos (2011, p. 146)

Com esse entendimento, organizamos as falas por tema, denominados, neste estudo, de eixos temáticos. Por meio do diálogo estabelecido durante as entrevistas, percebemos que as alunas expressavam experiências que representavam os motivos pelos quais buscavam a escola. Assim, procuramos compreender os seus saberes de vida a fim de investigar o que move cada uma a querer aprender o conhecimento escolar. Destacamos os seguintes eixos temáticos: *Ensinar e aprender como bem relacionar-se no espaço escolar; Saberes de vida e trabalho versus saberes da escola e Escolarização e prosperidade na vida.*

1.4.2 Caminhos percorridos para a busca das alunas egressas do PBA em Conde/PB

O primeiro contato para a realização da pesquisa de campo foi iniciado por meio de buscas dos alunos egressos na cidade de Conde/PB. O percurso não foi fácil. Para conseguir encontrar os alunos, passamos por uma verdadeira peregrinação, todavia, a persistência e a esperança de que existiam na EJA foram elementos motivadores para continuarmos as buscas. Por trabalhar na Secretaria de Educação de Conde – SEMEC, no Setor de Planejamento, obtivemos os primeiros dados no próprio setor, quando do levantamento das escolas onde

funcionava a EJA. Em seguida, tivemos o primeiro contato com as diretoras, na ocasião, em reunião com as gestoras de todas as escolas de Conde.

O primeiro obstáculo foi encontrado nesse contato. Quando perguntamos às diretoras se havia alunos na EJA egressos do PBA, a resposta negativa foi unânime e imediata. A partir dessa primeira dificuldade, partimos para uma nova estratégia - procuramos a coordenadora do PBA do município, que afirmou que existiam alunos nas salas da EJA e com uma quantidade significativa, mostrada pelo encaminhamento que faz ao sistema do MEC, quando conduz os alunos para efetuarem matrícula nas escolas que ficam perto de onde havia as salas do PBA. Esses dados poderiam nos ajudar a compreender porque os alunos egressos do PBA continuavam os seus estudos na EJA nesse município. Porém, no contexto, a realidade encontrada não condizia com os dados fornecidos, como detalharemos a seguir.

Por telefone, procuramos contatar com as professoras das oito escolas onde existem salas da EJA, com turmas da etapa I (1º e 2º anos do ensino fundamental I) e da II (3º e 4º anos do ensino fundamental I). Porém, a dificuldade ainda permaneceu no caminho, pois todas as professoras afirmavam que não havia alunos que participaram do programa, e isso contrariava os dados oficiais informados ao MEC pelo município de Conde.

Na persistência de continuar a pesquisa, visitamos as unidades escolares com o segmento da EJA. Das oito escolas onde funciona esse segmento, apenas em três encontramos alunos egressos do programa, totalizando cinco alunas. Nessa busca, detectamos que nem os professores nem a gestão sabiam da participação anterior dessas alunas no PBA. A informação chegava para essas pessoas por meio do nosso contato e do diálogo com as alunas. Isso nos fez entender que o programa não mantinha um vínculo com as escolas.

Nesse contexto, encontramos duas alunas na Escola Municipal Maria da Penha Accioly, localizada em Pituaçu, e duas do PBA, na Escola Municipal Manuel Paulino, localizada na Pousada (ambas as escolas pertencem à zona rural de Conde). A Escola João Ribeiro, localizada no centro do município, foi a única da zona urbana onde localizamos uma aluna oriunda do PBA.

A aproximação com as alunas aconteceu através da visita às salas, perguntando a todos os que ali frequentavam se alguém havia passado pelo Programa Brasil Alfabetizado. É importante ressaltar que as alunas participantes do programa só conseguiram afirmar ser egressas quando explicamos, de forma mais detalhada, que o PBA é o programa que alfabetiza em oito meses e que funciona em espaços fora da escola. Com essa informação,

elas se identificaram e atribuíram características ao citar o nome do professor e do local onde estudaram.

Convidamos cada uma dessas alunas para uma conversa particular e explicamos-lhes os motivos e o objetivo de nossa presença na escola. Quando confirmaram que participariam da pesquisa, procedemos às entrevistas.

Assim, realizamos entrevistas com os alunos egressos do PBA, que estão estudando no segmento da EJA. Foram encontradas cinco alunas que, depois do processo de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado, matricularam-se na Educação de Jovens e Adultos do município de Conde/PB, para continuar os estudos.

Para tanto, sentimos a necessidade de entrevistar a Secretária de Educação, a gestora do PBA local e a coordenadora da EJA de Conde (Apêndices III e IV), para compreender bem mais o processo de continuidade e escolarização dos alunos egressos do PBA. Um retorno para as alunas entrevistadas também surgiu como necessidade de aprofundar os motivos por que continuam seus estudos.

1.4.3 Caracterizando o cenário da investigação: o município de Conde/PB

O universo escolhido para investigar o processo de continuidade e escolarização dos egressos da PBA foi o município de Conde/PB, que tem o PBA desde 2003 como política de alfabetização para a população local. O acesso mais próximo aos gestores, coordenadores e educandos, por trabalhar no município, também foi critério para escolhê-lo.

O município de Conde, cuja área territorial é de 164.80 km², é parte integrante da grande João Pessoa, distante 22 km da capital do estado da Paraíba. Tem uma população de 21.418 pessoas, das quais, 14.495 são do segmento urbano, e 6.923, do rural (IBGE 2010). Além de sua sede municipal, tem o Distrito de Jacumã, que ascendeu a essa condição em 1997. As demais localidades, como, por exemplo, Gurugi, Pituaçu, Oiteiro, entre outras, configuram-se como povoados. Gurugi, Ipiranga e Mituaçu são cadastrados na Fundação Cultural Quilombo dos Palmares como comunidades negras, ou seja, remanescentes de Quilombos.

Com a presença de demandas diversificadas no município, como as comunidades quilombolas e as indígenas, os pescadores e dos agricultores, a Coordenação do PBA e da EJA

local informou que não existem turmas específicas para atender a essa população e que os alunos que almejam estudar têm que procurar as salas de aula próximas às localidades onde moram.

No que diz respeito ao aspecto educacional, o Sistema de Ensino é composto por uma Rede Municipal de Ensino com 22 (vinte e duas) escolas e cinco creches para uma demanda de 4.064 (quatro mil e sessenta e quatro) alunos nos segmentos de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, conforme quadro demonstrativo de matrícula inicial em 2011:

Quadro 1: Quantidade de alunos por segmento

SEGMENTOS	Nº DE ALUNOS
CRECHE	120
PRÉ-ESCOLA	510
ANOS INICIAIS	1753
ANOS FINAIS	1279
EJA	402
TOTAL	4064

Fonte: EDUCACENSO 2011- Conde/PB

Vale ressaltar que o número de alunos matriculados na EJA, no município de Conde, ainda é baixo, em relação ao número de turmas e de alunos matriculados no PBA do período de 2007 a 2011, como podemos verificar na tabela abaixo:

Quadro 2: Número de alunos matriculados na EJA e no Programa Brasil Alfabetizado no município de Conde/PB.

Ano	Nº de alunos – EJA Séries Iniciais - Etapas I e II	Nº de Alunos – PBA
2007	397	476
2008	324	514
2009	354	539
2010	269	444
2011	175	619

Fonte: Relatório da Gestão Educacional do município de Conde/2011

Comparando o número de alunos matriculados na EJA com os do PBA, percebemos que a demanda é muito baixa para o número de atendidos pelo Programa. A queda no segmento da EJA é visível, o que nos faz perceber que a linha de continuidade dos alunos da modalidade EJA de Conde é baixa. Esses dados ficam mais claros quando observamos o número de pessoas analfabetas ainda existentes no município, na tabela demonstrativa do IBGE/2010, referente às pessoas não alfabetizadas do Brasil, da Paraíba e de Conde:

Quadro 3: Pessoas de 10 anos ou mais não alfabetizadas

Brasil	14.604.155
Paraíba	638.826
Conde – PB	3.659

Fonte: Dados do IBGE/2010. Site disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em: 20/04/2012

Através dos dados fornecidos pelo Censo/2010 e pelo Relatório/2011 do município de Conde/PB, podemos concluir que o número de atendidos pelo Programa, desde 2007, é quase o mesmo de pessoas ainda analfabetas no município. A soma do número de atendidos pelo Programa chega a 2.592, e o número de pessoas analfabetas no Conde/PB ainda é de 3.659. Esses dados revelam a baixa demanda de alunos matriculados na EJA, o que resultou no número inexpressivo de egressos do PBA em nossas buscas. Vale ressaltar que, apesar de termos encontrado um número pequeno de alunas egressas do PBA nas salas de EJA, em Conde, não foi dado de desânimo para nosso estudo, pelo contrário, aguçou mais as nossas inquietações para sabermos por quais motivos essas alunas continuam seus estudos diante de tantos obstáculos.

*Do que adiantam?
Placas. Bulas, instruções...
Do que adiantam
Letras impressas das canções?
Do que adiantam
Gestos educados, convenções?
Do que adiantam
Emendas, constituições
Se o teto da escola caiu
Se a parede da escola sumiu
Sem dente o professor sorriu
Calado recebeu dez mil
E depois assistiu na Tevê
Em cadeia para todo o Brasil
O projeto, a tal salvação
Prestou atenção e no entanto não viu
A merenda, que é só o que atrai
A cadeia para qual o rico vai
Despachantes, guichês, hospitais
E os letreiros de frente pra trás
Aos olhos de quem
Só aprendeu o bê-á-bá
Pra tirar carteira de trabalho
E não entendeu Zé Ramalho cantar
Vida de gado
Povo marcado
Povo feliz*

Música: Mobral

Os Paralamas do Sucesso

2 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: DECRETOS, RESOLUÇÕES E A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DOS ALFABETIZANDOS

2.1 BREVES PALAVRAS SOBRE A EJA NO BRASIL E NO MUNDO

O País já viveu diferentes trajetórias na Educação de Jovens e Adultos, através de Programas e Campanhas para a Alfabetização de Jovens e Adultos, que tentaram conduzir políticas para solucionar o problema do analfabetismo no Brasil⁴. A perpetuação da problemática persiste no cenário da educação até os dias atuais. Essa constatação é visível nas políticas públicas, nos debates, nas pesquisas científicas e nas práticas pedagógicas, nas mais variadas tentativas de encontrar caminhos para amenizar os índices de analfabetismo no país.

Não é nossa intenção apresentar um percurso detalhado das campanhas e dos programas da EJA no Brasil, já que existem inúmeros livros e pesquisas sobre o assunto⁵. É relevante considerar que há uma necessidade básica de aprendizagem da população da EJA, que precisa de uma educação que promova a continuidade dos seus estudos. Nesse sentido, existe a necessidade de institucionalidade e continuidade, para superar modelos dominantes de campanhas emergentes e/ou iniciativas de curto prazo. A questão da continuidade, que nos interessa fundamentalmente, desde então, vem sendo comprometida na perspectiva dos Programas que, historicamente, recorrem à mão de obra voluntária e a recursos humanos não especializados. Cristine Costa Brasil (2012, p.2) considera que “um dos maiores problemas ocorridos com os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil é a falta de continuidade, pois vários programas foram extintos por motivos políticos”. Dessa forma, evidencia-se, nos Programas, a falta de uma efetivação do processo de alfabetização que prime pela continuidade dos estudos, para, por meio da educação, dar dignidade às pessoas. A referida autora, ao falar dos Programas de Alfabetização, enfatiza que “vários programas

⁴ Sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, consultar: Educação popular e educação de jovens e adultos, de Vanilda Pereira Paiva: São Paulo: Edições Loyola, 1995; Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: MEC-Inep, 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 29/03/2012.

⁵ Ver BRASIL.C.C. História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias atuais. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristineCostaBrasil.pdf>. Acessado em 30/03/2012. DI PIERRO. M. C. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <http://www.sciello.br/pdf/ccedes/v21n55/541.pdf>. Acessado em 30/03/2012.

ajudam, realmente, a alfabetizar, mas devemos pensar numa continuidade de estudo para os alfabetizados, pois muitos deles desistem de estudar por motivos como trabalho e família” (BRASIL, 2012, p. 7). Assim, corroboramos com a autora que fatores relacionados ao trabalho e à família podem ser razão para os alunos desistirem de estudar, porém também podem ser motivos para a continuidade dos estudos, como evidenciado em nossa pesquisa.

Já referimos que o tema do nosso estudo é o da continuidade dos alfabetizandos, evidentemente, em etapas posteriores ao da alfabetização. Nesse sentido, 2003 será o nosso ponto de partida, por ser o ano do mais novo programa de alfabetização no país, o Programa Brasil Alfabetizado, criado no primeiro ano do governo Lula. Para isso, examinamos os documentos oficiais sobre o Programa a que tivemos acesso, visando entender o que expressam sobre a continuidade dos estudos de jovens e adultos egressos do PBA, e analisamos as resoluções e os decretos do Programa, buscando sinalizações que nos possibilitassem compreender a política do PBA, que deveria ser **“porta de entrada”** para a continuidade do EJA. Visávamos identificar indício quanto à continuidade aos alunos egressos do PBA. Antes de adentrar os documentos do Programa, abordaremos alguns dos problemas nos cenários mundial e nacional referentes à EJA.

No cenário mundial, são visíveis os problemas educacionais apresentados ao longo da história da EJA. Contudo, os resultados de permanência do analfabetismo ainda é um dos problemas preocupantes nesse contexto ampliado. Dados oficiais apontam que, no mundo, ainda há 773.954 milhões de jovens e adultos analfabetos (UNESCO, 2006)⁶, uma realidade preocupante, que provocou vários momentos distintos de reflexões, sistematização de ideias e planejamento de metas. Esse desafio ainda está distante de ser equacionado em todo o mundo.

Diante desse quadro deficitário de sujeitos alfabetizados ou em processo de posterior ao da alfabetização, encontramos no caminho vários momentos importantes de enfrentamento ao analfabetismo no mundo e no Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - reuniu os representantes da Cúpula Mundial da Educação e criou o Marco de Ação de Dakar no ano de 2000, que estabeleceu atingir a meta de Educação para Todos – EPT até 2015.

⁶Dados colhidos em 2006 pela UnescoInstitute for Statistics e estão disponíveis no site: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/60temasEPT> . Acessado em 10 de abril de 2010.

Entre as metas⁷ apresentadas, a *aprendizagem de jovens e adultos* e a *alfabetização* configuram-se como as portas de ingressos para solucionar outros problemas dessas populações necessitadas de atendimento em muitos dos direitos sociais previstos no âmbito dos órgãos internacionais e nacionais. A alfabetização é um dos direitos legalmente previstos, e para garantir seu atendimento, têm sido cobradas políticas públicas capazes de impulsionar ações voltadas para diminuir a situação de analfabetismo no país.

No ano de 2001, a realização da 5ª sessão da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003 – 2012), que estabeleceu um Plano de Ação coordenado pela UNESCO:

O Plano adota uma visão renovada da alfabetização, enfocando as metas do Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) relativas à satisfação das necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, que incluem a redução do analfabetismo em 50% e a eliminação das disparidades entre mulheres e homens no acesso à educação básica de qualidade e às oportunidades de educação ao longo da vida (UNESCO, 2008, p. 22).

Percebemos que a preocupação com a questão do analfabetismo é grande, e as ações para sua redução não parecem otimistas, com anúncios de renovações a partir dos estabelecidos em organizações anteriores. Propostas de ações mostram que as realidades sobre o analfabetismo apresentam metas a serem alcançadas. Porém, no ano 2000, esse quadro foi alarmante e preocupante, nos países da América Latina e no Caribe, onde persiste um percentual acentuado de analfabetismo da população com mais de 15 anos, que oscila de 2% a 50% da população.

A situação do Brasil, nessa análise do início da década, não foi indiferente: tínhamos um número que corresponde a 15.892.900 da população, com mais de 15 anos, relativo a 13% da população (UNESCO, p. 34, 2008). Essa situação descortina ações de políticas públicas de educação de jovens e adultos, no Brasil, com dois sentimentos distintos e antagônicos: o de desesperança e o de esperança. O sentimento de esperança gira em torno do fortalecimento de políticas públicas de educação.

Nessa perspectiva, o Brasil ainda vive o desafio de universalizar a Educação Básica, contudo, esse direito ainda não foi garantido a todos os brasileiros. A Pesquisa Nacional por

⁷ Metas: 1. Cuidados e educação na primeira infância; 2. Educação primária universal; 3. Aprendizagem de jovens e adultos; 4. Alfabetização; 5. Gênero; e 6. Qualidade. Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/dirhumanos/decDdakar.htm>>. Acesso em 25 mar 2012.

Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2007/2008, mostra que, no Brasil, cerca de 10% da população com mais de 15 anos ainda não foi alfabetizada.

Numa perspectiva otimista e de compromisso com a educação, o Brasil, no ano de 2003, apresentou o Programa Brasil Alfabetizado, que visava ampliar o cumprimento da legislação educacional brasileira, mais precisamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 - quando assegura, em seu artigo 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). No inciso 2º do mesmo artigo, o texto da Lei incide sobre a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem as oportunidades educacionais, considerando “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (idem, 1996). Nesse sentido, as ações governamentais lançam, mais uma vez, um Programa, o PBA, voltado para a EJA, com o objetivo de amenizar a situação ainda lastimável da educação brasileira - o analfabetismo de jovens e adultos.

2.2 ANOS 2003/2004-O PBA-CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E O SURGIMENTO DA SECAD

No primeiro ano do mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), o Programa Brasil Alfabetizado - PBA - foi criado através do Decreto de Nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Todavia, foi executado antes do decreto de criação, pelas resoluções 018 de junho e 046 de novembro do mesmo ano, considerando-se a data de criação (08/09), quando se comemora o dia Internacional da Alfabetização.

Nesse sentido, o decreto 4.834 criava o PBA e instituiu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos⁸ e a Medalha Paulo Freire⁹. Nesse período, o senador Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque assumiu como ministro da educação e criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). No artigo primeiro desse Decreto, fica estabelecido, de forma objetiva, que o Programa estava sendo criado com a

⁸ A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos foi criada como órgão colegiado de caráter consultivo, com o objetivo de assessorar o MEC na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de EJA. Essa Comissão era composta por personalidades reconhecidas nacionalmente e por pessoas indicadas por instituições e entidades representativas da área educacional, designadas pelo Ministro do Estado da Educação.

⁹ A medalha Paulo Freire foi criada com o objetivo de premiar personalidades e instituições que se destacassem nos esforços de “erradicação do analfabetismo no Brasil”.

finalidade de “erradicar o analfabetismo no país”. Essa foi uma proposta otimista, diante dos altos índices de analfabetos e da dimensão territorial do país, e o PBA ficou caracterizado, a princípio, como mais uma campanha voltada para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Lembramos que, bem antes do Decreto de criação do PBA, foi publicada a Resolução de nº 18, de junho de 2003, que estabeleceu as orientações para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do PBA. Assim, foram iniciadas as primeiras formações iniciais e continuadas e as primeiras turmas do PBA. Contudo, o Programa se instaura como campanha nacional, com meta desafiadora de erradicar o analfabetismo no Brasil, pautado na Constituição Federal (1988) e nas políticas que garantem e asseguram o direito e a efetivação da educação de jovens e adultos no Brasil, como é possível averiguar:

CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;

CONSIDERANDO a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular;

CONSIDERANDO a necessidade de promover ações políticas de inclusão social, por meio de ações distributivas da União;

CONSIDERANDO a relevância de estimular ações supletivas e redistributivas, para correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, por meio da implantação de programa específico de erradicação do analfabetismo em todo o território nacional;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para habilitação e apresentação de projetos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado [...] Autoriza a apresentação de pleitos de assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Alfabetizada, para o exercício de 2003. (BRASIL, 2003, RESOLUÇÃO, nº 018 de 10 de julho).

A partir das considerações acima elucidadas, a Resolução apresentava os pleitos de assistência financeira para o exercício do Programa no ano de 2003. O Programa indicava a falta de elementos ou suportes para cumprir a meta almejada. Começava sem recursos necessários para o andamento do processo de alfabetização e os princípios de continuidade dos sujeitos alfabetizados nas séries posteriores à alfabetização. Assim, estruturas administrativas e pedagógicas faltavam nessa fase inicial, como: livros didáticos, lugares com condições mínimas de espaços e carência de alfabetizadores experientes e qualificados.

Constatei tal afirmação *in loco*, na experiência que vivenciei como formadora no/do referido Programa, desde sua implantação, e que esses aspectos não foram pontuados nas referidas resoluções. Tudo isso deixava fragmentada a mais nova política pública do governo Lula para a EJA. Sabemos que o processo educativo também requer, além desses elementos acima citados, um tempo para transição e possível mudança de determinadas situações. Nesse sentido, o Programa apresentava a proposta de alfabetizar, em tempo real de seis a oito meses, os alfabetizandos que participariam do PBA. Seria possível isso? Será que o Programa tinha que começar como mais uma política pública, pelos mesmos caminhos de campanhas e programas anteriores que, evidentemente, não trouxeram resultados satisfatórios para os índices elevados de pessoas jovens e adultas analfabetas?

Para a execução do PBA, os órgãos e as entidades convenientes ou parceiras seriam os estados, o Distrito Federal e os municípios; entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos de ensino superior); organizações não governamentais (ONGs) e a organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), que executariam programas de alfabetização de jovens e adultos. Para ocorrerem tais parcerias, seriam apreciados os projetos que contivessem ações de alfabetização de jovens e adultos, e/ou a capacitação de alfabetizadores, e repassada aos órgãos parceiros a quantia de R\$ 15,00 (quinze reais), por mês, para pagamento de cada aluno a ser alfabetizado.

Diante de todos esses trâmites para a execução do PBA, surgem inquietações em relação à forma como a Resolução desenhava a operacionalização entre o programa, o alfabetizador e o alfabetizando, inclusive, ao tratar a forma de pagamento. Cada alfabetizador receberia por aluno a ser alfabetizado, sem ser enfatizado, em nenhum momento, qual o caminho ou procedimento para a efetivação do processo de alfabetização. Assim, ficou claro que o Programa se instalava como mais uma campanha de governo. Essa questão fica mais clara ainda, quando se preocupa com a quantidade de alunos matriculados, e não, com o processo de alunos a serem alfabetizados, e reforça a questão da quantidade de alunos, e não, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, quando delega o pagamento por número de alunos aos órgãos e às entidades parceiras do PBA da seguinte maneira:

Caberá aos órgãos e entidades convenientes/parceiras fazer o pagamento aos alfabetizadores, mensalmente, de acordo com **o número de alfabetizandos efetivamente em sala de aula, devendo ser descontado daquele pagamento o número de evadidos no mês anterior** [grifo nossos], se houver evasão de mais de 10% (dez por cento), conforme previsto no § 5º do artigo 2º. (Artigo 8º da Resolução 018 de julho de 2003)

Podemos perceber, neste artigo, que não estava visível a menção ao processo de continuidade da etapa posterior ao término do Programa. A medida tomada diante do aluno evadido era apenas a de desconto “por cabeça” ao alfabetizador, ao invés de alguma ação pedagógica de resgatasse a motivação para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, caberia questionar: qual formação e atitudes apresentariam o alfabetizador no Programa? Seria o alfabetizador aquele que só pretendia ganhar dinheiro por aluno presente ou por aluno alfabetizado? A referida resolução também exigia, no processo, que se avaliasse a efetivação da alfabetização, com arquivo mensal da frequência e uma produção escrita do alfabetizando, cuja meta era de que, no mínimo, 90% das pessoas tivessem sido atendidas no final dos seis meses.

Podemos afirmar que tanto as resoluções quanto o decreto de criação do primeiro ano do PBA não contemplavam a complexidade do processo de alfabetização, considerando que alfabetização é um processo contínuo, que exige o movimento de idas e vindas, como salienta Freire (2009, p. 20), ao lembrar a complexidade do processo de alfabetizar:

[...] a propósito da complexidade desse processo. A um ponto, porém, referido várias vezes nesse texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura dessa implicam a continuidade da leitura daquela.

Fica clara a ideia da alfabetização como um processo contínuo, porém a Resolução nº 018 não apresentava indícios de que o processo de aprendizagem deveria ser ressignificado continuamente, com encontros e desencontros sobre o ato de aprender e ensinar, valorizando os ritmos, os estilos e as razões de/para a aprendizagem de cada indivíduo envolvido no processo educativo. Isso se confirma na análise da Resolução de 2004, de execução do PBA.

Paralelamente ao primeiro ano de execução do PBA, outras questões referentes à alfabetização de jovens e adultos no país eram discutidas e avaliadas. Nessa perspectiva, tem-se o V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, ocorrido em Cuiabá, em 2003, com o tema: “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”. O Fórum, nesse momento, discutia a alfabetização de pessoas jovens e adultas como cumprimento de um direito humano e fundamental, elencando alguns compromissos que promovessem a garantia da continuidade dos estudos dos alfabetizandos: “garantia de

integração dos sujeitos educandos aos sistemas de ensino, em continuidade aos processos iniciais de aprendizagem”, e a “valorização e apoio ao papel do MEC na mobilização e participação da sociedade, em busca de recursos necessários para a educação de qualidade – acesso, permanência e sucesso” (ENEJA, 2003).

Regulamentado pelas resoluções de nº 14 de março e nº 19 de 24 de abril de 2004, o segundo ano do PBA foi executado na gestão de um novo ministro da educação, Tarso Genro, que criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais, através da participação dos cidadãos em políticas públicas que ampliam o acesso à educação. Nesse novo contexto, o MEC passa por uma reestruturação institucional e administrativa. Assim, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que era o órgão responsável pelo processo de alfabetização de jovens e adultos, e a Educação Continuada de Jovens e Adultos (EJA), de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, passam, a partir desse ano (2004), a integrar uma única secretaria, a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o que trouxe impactos significativos para a EJA.

Por fim, nos marcos políticos, há que se evidenciar o espaço ocupado pela EJA, hoje, na agenda dos governos, focalizando o impacto da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação (MEC), para a implementação das políticas de EJA a partir de 2004, e analisando, ao mesmo tempo, a presença dos fóruns de EJA do Brasil nos últimos treze anos, como organização social, com seus limites e suas potencialidades de atuação e mediação na constituição dessa modalidade como política pública (MACHADO, 2009, p. 19-20).

É relevante a importância da SECAD e dos Fóruns para a intensificação das ações voltadas para as políticas públicas para a EJA, porquanto teve um papel fundamental no PBA, quando passou a ser responsável pela alfabetização e pela educação na modalidade EJA, o que fomentou, a partir dessa fusão, oportunidades para avanços das políticas de educação continuada e a promoção da inclusão educacional de diversos segmentos que ainda vivem processos de exclusão, no que se refere aos sistemas de ensino no país.

¹⁰A SECAD passou a ter a seguinte nomenclatura: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2011). Seu objetivo é de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acessado em 01/04/2012.

A primeira Resolução nº 14 estabelecia orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do PBA, a serem executados pelo FNDE, no exercício de 2004. Já a segunda Resolução, a de nº 19, estabelecia os critérios e o procedimento de transferência de recursos financeiros do PBA para os estados, o Distrito Federal e os municípios, considerando, dessa vez, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), que estabelecia, entre seus objetivos, metas e programas para alfabetizar dez milhões de jovens e adultos em cinco anos, até o fim da década, ou seja, “erradicar o analfabetismo”.

A Resolução FNDE/CD nº 14/2004 determinava que o Programa deveria ser executado apenas com a participação de parceiros autorizados a pleitearem a assistência financeira, estabelecendo suporte legal para o programa:

§ 1º A assistência somente poderá ser pleiteada por:

I – entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior;

II – organismos da sociedade civil, sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos.

Nesse contexto, essa Resolução apresentava a exigência dos projetos para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos”, a carga horária entre 240 horas/aulas e 320 horas/aulas, equivalentes a seis a oito meses de duração, com carga horária semanal mínima de 10 horas, confirmando a mesma estrutura do ano de 2003. Contudo, apresentava como uma das competências dos órgãos/entidades convenientes o primeiro indício de que oportunizaria uma ação para o processo de continuidade dos alunos egressos a etapas seguintes da EJA, ao declarar:

Orientar os alfabetizadores para que informem e encaminhem os alfabetizados, em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e adultos, conforme oferta disponível na localidade (BRASIL, 2004, RESOLUÇÃO, de nº 14 de março).

Percebe-se, com base na referida citação, que o Programa se aproxima da modalidade EJA. A questão passava a ser posta, mas sua efetivação parecia ainda continuar distante das realidades existentes nos estados e nos municípios. Será que teríamos ofertas de turma de EJA em todas as localidades, como nas zonas rurais, por exemplo?

A minha vivência como formadora, nas formações iniciais do Programa, dava indícios, nos três primeiros anos, de que a aproximação entre o Programa e a modalidade EJA ainda tinha ficado muito tempo no papel. Como os alunos matriculados não eram impedidos de se rematricular no Programa, tínhamos aí a constatação de um entrave concreto quanto à continuidade nas formações iniciais. Ouvia-se: *“Como podemos incentivar os alunos para a EJA se acontecendo isso a gente fica sem número de alunos para reabrir a turma no ano seguinte?”* *“A gente vai bem perder a bolsa, professora?”* Os alfabetizadores também evidenciavam, durante as formações, que o tempo de oito meses não era suficiente para o processo de alfabetização e alegavam que os alunos não estavam prontos para prosseguir com os estudos no segmento da EJA.

Verificamos que a Resolução nº 19/2004 mencionava outras exigências e prioridades para a obtenção de recursos destinados à formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Delimitava o público para o Programa, considerando os municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 20% da população com 15 anos ou mais, conforme o censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Esses dados estatísticos apontavam, ainda, o alto índice de analfabetismo no país e suscitavam um olhar mais específico aos municípios com altos índices de população analfabeta, o que caracterizava que o Programa começava a buscar saídas que atendessem às realidades regionais e locais.

A referida resolução solicitava aos órgãos e às entidades parceiras o número de alfabetizadores, de turmas e de alfabetizandos e a possível carga horária para a formação, como também apresentava a responsabilidade deles. O Ministério da Educação (MEC) formularia políticas para a erradicação do analfabetismo; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) seria responsável por promover assistência financeira, normatizar, coordenar, monitorar, fiscalizar, promover cooperação técnica e avaliar a aplicação dos recursos; o Órgão Executor (Oex) receberia e executaria os recursos financeiros, e a Comissão Nacional de Alfabetização acompanharia a execução e a fiscalização.

Ainda na Resolução nº 19/2004, considerava-se que as diversidades regionais e culturais do país implicavam flexibilidade de procedimentos para o alcance das metas. Porém, continuava ainda em caráter de campanha, ao continuar desconsiderando toda a complexidade que o processo de alfabetizar exige, principalmente, quando permanece com o desenho do processo de alfabetização em oito meses e sem critérios, em relação ao perfil dos sujeitos que iriam alfabetizar, o que caracterizava um público de alfabetizadores apenas com o ensino médio e, muitas vezes, sem experiência na área de educação. Também estabelecia como

critério que os beneficiários do Programa seriam os estados, o Distrito Federal e os municípios que apresentassem à Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA – do MEC os indicadores de analfabetismo do censo de 2000 (IBGE) e os dados de matrícula do primeiro segmento da EJA do Censo Escolar do ano anterior.

Como já citado, o documento contemplava as diversidades regionais e culturais do país, visando promover a flexibilidade de procedimentos para o alcance de metas. Trazia, em seu desenho, a preocupação em executar o Programa em municípios de região metropolitana, com números absolutos de população analfabeta iguais ou superiores a trinta mil habitantes, conforme dados do IBGE (2000), e pretendia atender às demandas sociais apresentadas no quadro abaixo.

- A. Populações indígenas, bilíngues, fronteiriças ou não
- B. Populações de campo e remanescentes de quilombos
- C. Pessoas com deficiência auditiva (DA) e/ou visual (DV)
- D. Pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência

Fonte: Resolução CD/FNDE nº 19, de 24 de abril de 2004

A preocupação com a diversidade, apresentada tanto nas considerações quanto no quadro acima, como objetivo de se efetivar a ação de alfabetização, chama-nos a atenção para o aspecto do respeito a diversas realidades que existem no contexto do país e que é necessária a prática educativa para o desencadeamento da aprendizagem durante toda a vida. É preciso viver as diferenças, mas também aprender com elas. E mesmo diante da diversidade, o ato de aprender é inesgotável, como nos lembra Brandão:

O aprendizado individual e coletivo do saber é inesgotável, ainda mais em um mundo de culturas destinadas a se encontrarem cada vez mais em e entre as suas diferenças originais, e a se transformarem, inclusive, através do diálogo livre e fecundo entre as pessoas, seus saberes, símbolos e significados; também a educação deveria ser pensada e vivida como algo absolutamente inclusivo, universal, diferenciado, dialógico, e...”para toda a vida” (2009, p. 10)

Assim, as especificidades, no processo de aprendizagem, precisam ser consideradas para que ela seja significativa para toda a vida. Porém, ter consciência dessa diversidade e não

ter ações suficientes para sua execução é mais um fator preocupante. Seria necessário considerar essas especificidades desde a escolha do alfabetizador, da programação pedagógica da formação inicial e continuada e do próprio ato de alfabetizar. O exemplo disso é que, nas formações iniciais, éramos surpreendidos, como formadores do PBA, no estado da Paraíba, com pessoas que iriam alfabetizar a partir de diversas demandas sociais, como indígenas, ciganos, quilombolas, entre outros. Destacamos que, em nenhum momento, éramos informados pela Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), responsável, no estado da Paraíba, pela execução do PBA, da presença desses grupos sociais, que mereceriam uma proposta pedagógica própria, contemplada na formação.

Mesmo com todas as dificuldades expostas, o PBA apresentava avanços ao tentar atender a demandas específicas e ao fomentar, naquele momento, a efetivação de ações que “erradicassem o analfabetismo”, principalmente quando priorizava os municípios com altos índices de pessoas analfabetas. Contudo, terminava mais um ano de execução do Programa, com vários aspectos a serem repensados para promover mudanças no cenário brasileiro, no que concerne aos altos índices de analfabetismo.

2.3 ANOS 2005/2006 – O PBA E A TRANSIÇÃO DO MINISTRO TARSO GENRO PARA FERNANDO HADDAD E O SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO LULA

Em mais um ano de execução do PBA, houve outra mudança de ministro - Tarso Genro deixa o cargo e assume o Ministério da Educação, o Professor Fernando Haddad. Nessa versão, o terceiro ano do PBA é normatizado pela Resolução de nº 23, de junho de 2005, que estabelecia critérios e procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do PBA aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Entre os documentos oficiais considerados nas resoluções anteriores, a partir dessa resolução, estão consubstanciados o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Brasil sem Homofobia, como meio de promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnica, de gênero, de orientação afetivo-sexual, ético-racial e às pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência.

Como formadora também responsável pela formação inicial do PBA, na Paraíba, ressalto que os conteúdos e os materiais organizados por uma comissão escolhida pela

GEEJA, da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, mantinham-se os mesmos de anos anteriores. Portanto, não eram contemplados assuntos que discutissem temáticas sobre os programas¹¹ citados na Resolução nº23/2005, que também se respaldava no PNE, enfatizava a possível demanda de alunos egressos do PBA ao segmento da EJA e convocava a organização entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, com o intuito de articular ações de acesso, oferta e permanência, como podemos observar em seu artigo 2º., § 3º da Resolução nº 23, vigente no ano de 2005:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios se organizarão para progressivamente, e de acordo com o PNE, atender os egressos do Programa Brasil alfabetizado por meio da oferta de vagas do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A resolução nº 14/2004 só orientava os alfabetizadores que informassem e encaminhassem os jovens e os adultos para os cursos. A Resolução nº 23/2005, por estar em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE¹², chama a atenção dos entes federados para a oferta de vagas progressivas no segmento educacional aos egressos do PBA. Concluímos, assim, que houve um avanço sobre o princípio de continuidade nessa resolução, que já era pauta de discussão nos Fóruns da EJA. Nesse sentido, o VII ENEJA (2005), realizado em Goiás, referendava a exigência de continuidade dos estudos dos alunos da EJA como garantia de direito à educação:

¹¹ A Resolução nº23/2005 contém os seguintes Programas: 1 - Programa Nacional em Direitos Humanos, que garante a participação e o controle social das políticas públicas em Direitos Humanos, em diálogo plural e transversal entre os vários atores sociais. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>: Acessado em 09/04/2012. 2 - O Programa Brasil Sem Homofobia, que foi lançado em 2004, a partir de uma série de discussões entre o governo federal e a sociedade civil organizada, com o intuito de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), por meio da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas. Disponível em <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilsem>: Acessado em 09/04/2012.

¹² Dentre as metas do PNE, algumas estão relacionadas diretamente a ações voltadas para a EJA, como: 1. Assegurar, em cinco anos, a oferta da Educação de Jovens e Adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não tenha atingindo esse nível de escolaridade. 4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas do ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização e de ensino, exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. BRASIL/FNDE/Plano Nacional de Educação.

Os Fóruns, como legítimos movimentos em prol da EJA, mantêm-se cada vez mais irredutíveis em defesa do cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia da continuidade em nível da educação básica, pública e gratuita, e à educação ao longo da vida (ENEJA, 2005).

Percebe-se a partir do contexto discutidos nos Fóruns que há preocupação ativa sobre a continuidade dos alunos da EJA na Educação Básica. Sendo, assim, os Fóruns de EJA vem sendo essenciais para o avanço da Educação de Jovens e Adultos no país.

Ainda no artigo da Resolução nº 23/2005, é apresentada mais uma ação de articulação para a continuidade da escolarização dos alunos em classes da EJA, ao assegurar uma comunicação entre o Programa Fazendo Escola¹³ e o PBA:

Nos estados, Distrito Federal e os municípios beneficiados pelo Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola, a coordenação pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado no OEx deverá estabelecer contato com a equipe Coordenadora do programa Fazendo Escola, de forma a promover a articulação para a continuidade da escolarização dos alunos em classes de educação de jovens e adultos, em consonância com o explicitado na resolução específica daquele programa (BRASIL, FNDE/MEC, Resolução nº 23/2005).

No ano de 2005, a sinalização para as ações de continuidade dos alunos egressos do PBA já estava sendo evidenciadas na execução do Programa. Essas ações foram exigidas, a partir daquele ano, em todas as resoluções posteriores. Todavia, parecia não se efetivar no Programa a ação mais direta nos locais onde funcionavam as salas do PBA e as escolas das respectivas localidades. Estratégias mais diretas, como a visita das professoras da modalidade da EJA às salas do PBA e a visita dos alunos, com o alfabetizador do PBA, à escola mais

¹³No governo de Fernando Henrique Cardoso, era conhecido como Programa “Recomeço”, destinado a municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,500. Na gestão do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa passa a ser chamado “Fazendo Escola”. Era destinado ao atendimento educacional dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos e voltado para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o Ensino Fundamental. O programa era desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), pelos governos estaduais e municipais, por meio da transferência de recursos administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em caráter suplementar.

próxima da sala do Programa, possibilitaram uma convivência dos alunos do PBA com o ambiente escolar.

Com a preocupação de alcançar especificamente as demandas sociais, a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da República inscreveu, em seu Projeto político-pedagógico (PPP), o Programa Pescando Letras¹⁴, com o objetivo de ampliar o direito de acesso à alfabetização promovida pelo MEC por meio do PBA. Assim, esse Programa promovia o acesso à alfabetização para os pescadores profissionais e aquicultores familiares, através do PBA. Considerando as dificuldades que essa demanda social enfrenta, o Pescando Letras empregava uma metodologia para valorizar a riqueza de sua cultura em seus estreitos vínculos com o ambiente. Nessa perspectiva, considerava a alfabetização “apenas o começo de um processo mais amplo de aprendizado da escrita e da leitura, da continuidade da escolarização, de formação permanente legada ao trabalho” (BRASIL, 2005), cujo objetivo geral era de

atender à necessidade urgente de alfabetização dos pescadores e pescadoras profissionais e aquicultores e aquicultoras familiares, jovens e adultos, numa perspectiva de educação continuada, tomando em consideração o contexto sócio-político dessa população e o desafio de fortalecer a sua participação na construção de espaços democráticos (BRASIL, 2005).

Observamos que a proposta do Programa Pescando Letras estava respaldada em uma concepção que considerava, no cotidiano de uma sala de alfabetização, as práticas sociais específica desses alunos e reconhecia, em suas práticas pedagógicas, “a existência de tipos de expressão e comunicação que se fazem presentes na vida dos pescadores profissionais e aquicultores familiares” (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, consideramos que existiam Projetos que sinalizavam ações que buscavam sustentar o processo de continuidade, como o Programa Pescando Letras. No entanto, apesar das ações projetadas para atender aos altos índices de analfabetismo, ainda não apresentavam resultados significativos. Talvez até por falta de ações locais que efetivassem o processo de alfabetização proposto pela política pública de alfabetização.

O governo Lula chega ao fim do seu primeiro mandato, e a EJA passa a fazer parte das 26 ações prioritárias no Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação (PDE). O PBA

¹⁴ O Projeto Pescando Letras tinha, entre as metas apresentadas, no projeto de elaboração a redução de 50% dos índices de analfabetismo entre pescadores profissionais e aquicultores familiares até 2007, atuando em todo o território nacional.

inicia seu quarto ano de execução regido por duas Resoluções e segue o caminho das tentativas. A Resolução de nº 22 de 20 de abril de 2006 é a primeira que iremos mencionar. Estabelece os critérios e os procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do PBA para os estados, o Distrito Federal e os Municípios. Pautando-se em documentos oficiais, programas e planos já referendados por resoluções anteriores, acrescenta a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para o credenciamento de ações dos entes federados, no âmbito do PBA, reforçando o cumprimento da Lei de nº 10.880 publicada no ano de 2004, que tratava de instituir o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à Educação de Jovens e Adultos, quando autorizava o repasse de recursos financeiros para o PBA.

A Lei demonstrava a expectativa da continuidade dos alunos do PBA ao segmento da EJA quando, em seu artigo 3º, parágrafo 3º, instituía o programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, sendo que os recursos financeiros a serem repassados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios seriam calculados a partir de duas bases:

- I. Nos dados oficiais do censo escolar realizado pelo INEP, relativo ao ano imediatamente anterior ao do atendimento; ou
- II. No número de alfabetizados pelo Programa Brasil Alfabetizado, nos termos da regulamentação.

Fica evidente que o governo esperava um aumento da demanda no segmento da EJA migrados do PBA, ao supor o número de alfabetizandos pelo Programa, com o objetivo de acertar com ações que promovessem o processo de continuidade dos egressos do PBA.

Verificamos que, ao estabelecer critérios e condições para o processo de adesão ao Programa, o documento deixava claro o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, ao defender como critérios para adesão ao Programa índices baixos de alfabetização de jovens e adultos em cada município, calculados pela SECAD, e o número de alfabetizandos atendidos no PBA. Porém, no mesmo ano, é publicada a Resolução nº 031 de 10 de agosto de 2006, que trazia a mesma estrutura da Resolução nº

22/2006, contudo, avançava significativamente ao se pautar no Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização¹⁵.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização, que tem por objetivos garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados e atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos.

Em seu quarto ano, o Programa amplia suas metas, próximo às exigências no cenário mundial, ao contemplar a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, que é parte integrante da Educação para Todos, na resolução acima mencionada. Contudo, a parte supracitada deixa claro que, para garantir as necessidades básicas de aprendizagem, teria que estar ligada a programas de aprendizagem apropriados. Estaria a gestão local dos estados e dos municípios que aderiram ao PBA atendendo às peculiaridades necessárias e às demandas exigidas? A citação supracitada também aponta que os programas deveriam estar em conjunção com o acesso equitativo à educação básica continuada de adultos. Em vários anos de execução, o PBA já estaria promovendo o acesso à educação básica continuada de jovens e adultos? O PBA terminava mais um ano de execução, na tentativa de ampliar as oportunidades para as pessoas que não tiveram acesso à educação básica ou não permaneceram nela.

2.4 ANOS 2007/2008 - O PBA: REESTRUTURAÇÃO E CRIAÇÃO DA AGENDA TERRITORIAL

Com a continuidade do governo Lula em 2007, o PBA passa por uma avaliação e reestruturação. Nesse contexto, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) atendeu à reunião extraordinária, que ocorreu em Brasília, no dia 06 de fevereiro do mesmo ano, que teve como pauta única o PBA. A reunião teve representação de

¹⁵ Evento realizado em Dacar, no ano de 2000 com o objetivo de discutir educação para todos (Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004: Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007).

diversas instituições governamentais e não governamentais¹⁶. Foram considerados alguns pontos positivos, no que se refere à mobilização, que culminava com o aumento de 50% de matrícula na alfabetização. Porém a queda da taxa de analfabetismo acontecia de forma lenta, o que indicava que não se resolveria o problema apenas com mobilização. Ao serem apresentados os dados sobre os índices de analfabetismo no país, foi identificado que a maior taxa estava concentrada no Nordeste, com 58%, o que correspondia a 18% da população analfabeta dessa região. Destacamos, dessa reunião extraordinária, os princípios observados para o novo redesenho do PBA, a saber:

a) a construção de um consórcio político entre os governos federal estadual e municipal; b) escolarização através do fortalecimento da alfabetização e da EJA como política pública, e do aumento da participação dos entes públicos no Programa; c) **alfabetização como porta de entrada, articulada à continuidade**; d) oferta de educação para todos com qualidade, através do incentivo à formação de professores, do monitoramento da gestão do Programa, da metodologia e da expectativa dos atores; e) cobertura e atendimento nacional; f) focalização territorial, através do atendimento a segmentos específicos da população e da utilização da capacidade técnica de cobertura das ONGs; g) abordagem intersetorial envolvendo educação e direitos humanos (Relatório-Síntese da Reunião Extraordinária da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos / MEC / SECAD, 2007).**(Grifos nossos)**

Na efervescência do Programa, a preocupação com a continuidade dos estudos dos egressos do PBA é evidenciada e se configura, no mesmo ano, no IX ENEJA (2007), ocorrido no Paraná. As discussões sobre as políticas de EJA, como um direito, intersetorialidade e controle social reconhecem que a escolarização deve ser uma obrigação do poder público como a EJA, um direito público e subjetivo na educação básica. As discussões são intensificadas nesse encontro com reflexões que se pautaram nas necessidades de

¹⁶ Participaram dessa reunião os seguintes membros: Adelaide Laís Parente Brasileiro (dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA Brasil); Célio Cunha (UNESCO); Edna Castro de Oliveira (Fóruns de EJA); Eliene Novaes Rocha (CONTAG); Heleno Manoel G. de Araújo Filho (CNTE); Isabel Aparecida dos Santos (Segmento etnicorracial); Jeanete Beauchamp (Secretaria de Educação Básica SEB/MEC) Maria Cristina Vargas (MST); Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (UNDIME); Moema Vieser (Educação Ambiental); Sérgio Haddad (Ongs com experiência em EJA) e seu suplente Moacir Gadotti; Timothy Denis Ireland (DEJA/SECAD/MEC); Neroaldo de Azevedo Pontes (CONSED), como convidado. Participaram também da reunião membros da equipe do DEJA, Tancredo Maia, Adriana Pinto Rodrigues e mais duas outras pessoas, cujos nomes não conseguimos registrar. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/book/export/html/878>. Acessado em 01/04/2012.

Pensar no Programa Brasil Alfabetizado como um fluxo contínuo e permanente de mobilização, identificação de alfabetizandos através de censos em conjunto com outras Secretarias (intersectorialidade da EJA).

Garantia de continuidade da escolarização oficial para os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado que desejarem (Relatório do IX ENEJA, 2007, p. 29).

Para entendermos a reestruturação do Programa, faremos uma análise do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do PBA, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos, de quinze anos ou mais. A partir desse ano, o PBA passa a ser reestruturado no momento em que é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC/FNDE, 2007). Um dos avanços apresentados no referido Decreto foi a delimitação das parcerias apenas com as secretarias estaduais e municipais de educação, e não mais, com as ONGs, por se acreditar que, como são responsáveis pela oferta dessa modalidade de ensino, por certo assegurariam a matrícula dos egressos do Programa garantindo, assim, a continuidade dos seus estudos.

Em sua nova versão, o PBA prioriza o atendimento aos estados e aos municípios com maiores índices de analfabetismo, considerando o Censo Demográfico de 2000 do IBGE, porém a maioria desses estados e municípios estava localizada na Região Nordeste. É identificado, nesse Decreto, que o Programa passa a priorizar quem iria alfabetizar, ao estabelecer que os alfabetizadores tivessem que ser majoritariamente professores da rede pública da educação básica.

Até o ano de 2006, as resoluções e os decretos não estabeleciam critérios para o alfabetizador, e esse papel era desempenhado por qualquer pessoa que tivesse interesse em alfabetizar, tornando-se voluntário no processo de alfabetização do Programa. Essa situação nos remete a inúmeras pessoas que chegavam ao meio das formações iniciais mandadas por inúmeros políticos, o que caracterizava o PBA, infelizmente, como “cabide” de “emprego precário” de estados e municípios.

O Decreto nº 6.093/2007 acrescenta o tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -como podemos observar no artigo 14º desse documento:

O programa Brasil Alfabetizado, consiste na transferência automática de recursos financeiros em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, conforme as orientações e diretrizes expressas na Resolução CD/FNDE n 13/2007 e no pagamento de bolsas aos alfabetizadores, aos coordenadores de turmas e ao tradutores intérpretes de LIBRAS e visando à universalização do ensino fundamental por meio de ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Percebemos a ação de universalizar a alfabetização como uma estratégia de inclusão, ao ser acrescido ao Programa o tradutor de intérprete de LIBRAS, considerando a necessidade de promover políticas de inclusão social e educacional. Todavia, é necessário ressaltar que, como formadora do programa, as demandas locais de pessoas não alfabetizadas das salas de aula, na Paraíba, não apresentaram pessoas com necessidades especiais, visto que, nas formações iniciais, não houve a participação de tradutores de intérpretes de LIBRAS. Nesse sentido, algumas indagações são elucidadas: Não teria havido demanda no PBA de jovens e adultos com necessidades especiais? Quais foram os parâmetros para essa ação? Houve campanha de divulgação nas localidades para que os surdos participassem do PBA? Nesse contexto, cabe destacar que a política de inclusão também é necessária no âmbito da EJA, afinal, há possibilidade de esse grupo social ficar à margem da garantia e do direito de estudar pela falta de atenção a mais uma de suas peculiaridades e necessidades.

É relevante lembrar que, também em 2007, é lançado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos/PNLA/2008, já que não havia, até então, nas políticas educacionais do país, uma avaliação sistemática de obras didáticas voltadas para o processo de alfabetização de jovens e adultos. Porém, mesmo sendo um recurso didático importante para o alfabetizador, somente um material didático não é suficiente para a complexidade do processo de alfabetização. Ressalte-se que é sobremaneira importante o alfabetizador ter formação e qualificação específica, o que nos leva a analisar o próximo aspecto desse novo formato do Programa.

Assim, analisamos, nessa nova estrutura do PBA, o olhar para quem iria alfabetizar. O decreto nº 6.093 entende que alfabetizadores são os voluntários do Programa que devem realizar “as tarefas de alfabetização em contato direto com os alunos” (BRASIL, 2007, Art. 3 § 1º) É relevante a preocupação da Resolução ao tentar estreitar a relação entre alfabetizadores e alfabetizando com uma ação mais direta, *in loco*. Porém, compreendemos que ser alfabetizador requer mais do que realizar tarefas de alfabetização com os alunos envolvidos no processo. Para tanto, é indispensável à formação pedagógica qualificação,

monitoramento e comprometimento, em vista de um resultado significativo do processo de alfabetização.

Para ilustrar com uma experiência concreta, no contexto onde eu estava inserida como formadora, era visível a permanência de pessoas alfabetizadoras com o ensino médio. Não se viam, nas formações iniciais, professores da rede pública e com ensino superior, como estabelecia o decreto nº 6.093/2007. Os relatos dos alfabetizandos em formação eram desestimulantes, ao mencionarem que os professores da rede pública não queriam participar do Programa depois de trabalhar o dia inteiro na escola e assumir uma sala de aula de alfabetização para ganhar quase nada.

No referido Decreto, também foi criado o Plano Plurianual da Alfabetização, cujo requisito para receber assistência técnica e financeira era de que estados e municípios teriam que elaborar um Plano Plurianual de Alfabetização com, no mínimo, os seguintes pontos:

Quadro 4: Pontos do Plano Plurianual de Alfabetização

I- Metas de alfabetização de jovens e adultos relacionadas: ✓ À demanda; ✓ À taxa de analfabetismo; e ✓ Aos indicadores educacionais específicos.
II- Metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas
III- Diretrizes pedagógicas de alfabetização
IV- Sistema de acompanhamento e gestão do Programa
V- Sistema de avaliação dos resultados do Programa

Fonte: BRASIL, FNDE/MEC/Decreto Nº 6.093, de 24 de abril de 2007.

As metas acima citadas como requisitos para o Plano Plurianual de Alfabetização exigiam uma organização que possibilitasse resultados eficazes para o alcance do objetivo do Programa. No capítulo IV, que trata da execução do programa, o Decreto apresenta o compromisso com a continuidade dos egressos do PBA, quando exige do ente federado selecionado adesão ao Programa, de acordo com o Artigo 14º, Parágrafo 1º, nesses termos: “Compromisso com a continuidade da educação dos alfabetizados, por meio da oferta progressiva de vagas do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, DECRETO Nº 6.093, de 24 de abril de 2007). Seria apenas a oferta de

vagas o suficiente para atrair os egressos do PBA à modalidade de EJA, dando continuidade ao processo de alfabetização? Será que mover ações de motivações dialogando com os alunos provocaria uma repercussão positiva na linha da continuidade? Possibilidades ainda necessitavam ser pensadas e organizadas no quinto ano de execução do Programa.

Nesse mesmo ano, a Resolução de nº 032, de 2 julho de 2007, estabelecia orientações e diretrizes para a concessão de bolsa ao PBA, exercício de 2007. Essa Resolução traz, em seu contexto, que 32,5% das pessoas idosas não são analfabetas e que o artigo 20, da Lei nº 10.741/2003, que instituiu o Estatuto do Idoso, assegura o direito a educação, respeitando sua peculiar condição de idade. Se a continuidade dos estudos dos jovens e dos adultos é fragmentada, imagine a de uma pessoa idosa, com necessidades específicas para se alfabetizar e continuar estudando. Seria a razão de um idoso, seu ritmo de aprendizagem, idêntica à de um jovem e de adulto quanto a prosseguir nos estudos? A condição da relação professor/aluno seria diferenciada pela necessidade que uma pessoa idosa tem de conviver? Estaria uma pessoa idosa buscando estudar para trabalhar? Apontar a necessidade de atender a esse público foi fundamental, porém a especificidade de trabalhar com essa demanda requer uma atenção mais cuidadosa por causa das necessidades existentes nessa faixa etária.

De fato, compreendo, como professora alfabetizadora da rede municipal de João Pessoa, que os alunos idosos, no processo de alfabetização, têm motivações voltadas para atender às suas necessidades mais imediatas de vida e continuarem estudando. Os desejos, quando atingidos, podem produzir uma perda do sentido de continuidade dos estudos. Por exemplo: ler a Bíblia, tirar a habilitação de condutor de veículo, receber, sem ajuda, o pagamento no banco. Os motivos que os impulsionam a ir à escola precisam ser compreendidas com mais atenção. A continuidade que esperam do ambiente escolar é, muitas vezes, diferente da de outro adulto ou de um jovem.

Pesquisas acerca dos gêneros de livros que os alfabetizados gostariam de ler confirmam motivos que levam, muitas vezes, o aluno à escola. O exemplo está no interesse pela Bíblia como um dos gêneros textuais mais presentes na vida dos alunos, como é constatável na publicação do 5º Indicador Nacional de Alfabetização pelo Instituto Paulo Montenegro, de 2005, com o seguinte quadro:

Tabela 1: Gêneros de livros que os alfabetizados costumam ler – INAF 2005

	TOTAL	Alfabetizados Nível Rudimentar	Alfabetizados Nível Básico	Alfabetizados Nível Pleno
Bíblia ou livros religiosos	45%	46%	48%	47%
Romance, aventura, policial, ficção	30%	19%	32%	49%
Livros didáticos	21%	16%	19%	33%
Poesia	15%	12%	18%	19%
Biografia, relatos históricos	15%	9%	16%	26%
Livros técnicos, de teoria, ensaios	11%	4%	9%	22%
Autoajuda, orientação pessoal	11%	5%	9%	22%
Não costuma ler livros.	21%	29%	15%	7%

Fonte: Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF - 2005

Verificamos, entre os gêneros textuais apontados pelo INAF 2005, que a Bíblia e os demais livros religiosos são os mais utilizados pelos alfabetizados de nível rudimentar. Isso confirma que essa população precisa acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas, encontrar-se com outras pessoas e realizar desejos e sonhos.

Em 2007, também é publicada a Resolução de nº 045 de 18 de setembro, cujos dados apontam que, em 1.103 municípios brasileiros, a taxa de analfabetismo é superior a 35% da população com 15 anos ou mais, segundo o censo do IBGE de 2000. Esse resultado sinaliza mais um aspecto que pode contribuir com o processo de escolarização dos alunos egressos do Programa, ao

10. estabelecer a interlocução com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos estadual e/ou municipal para buscar garantir a continuidade do estudo dos alfabetizando egressos do Programa Brasil Alfabetizado;
11. estabelecer articulação do Plano Plurianual de Alfabetização com as ações municipais e estaduais, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Observamos, a partir das atribuições elucidadas, que o gestor local tem a responsabilidade de articular ações de alfabetização com a continuidade na EJA, oferecida nas redes públicas de ensino. Contudo, ainda encontramos situações fragmentadas de articulação

nos estados e nos municípios, visto que não existem escolas próximas às localidades onde funcionavam as salas do PBA, principalmente na zona rural, o que contribui para que os alunos desistam de continuar a escolarização.

Outro aspecto importante, nessa reestruturação do PBA, foi a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o Programa avança na dimensão pedagógica, ao introduzir testes de entrada e de saída dos alunos, através da Matriz de Referência de Matemática, Leitura e Escrita, lançada pelo MEC, por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que tem como objetivo apresentar um conjunto de capacidades em matemática, em leitura e escrita, para avaliar os saberes que os alunos já detêm ao entrar no PBA e os adquiridos ao saírem do processo final de alfabetização.

Contudo, nós, formadores do PBA na Paraíba, percebíamos que, nas formações iniciais, os alfabetizadores nunca tinham aplicado os testes nem conheciam a Matriz de Referência. Esse documento de avaliação ficava sob a responsabilidade dos coordenadores de turma, “agentes que supervisionam o andamento do processo de aprendizagem” (BRASIL, DECRETO Nº 6.093, de 24 de abril de 2007). A partir dessa nossa realidade, indagamos: Como entender um instrumento de avaliação elaborado para subsidiar o trabalho do professor que pode não chegar às suas mãos? Fica evidente que o andamento do Programa ainda precisava ser reorganizado no estado da Paraíba.

A Resolução de nº 45, de 18 de setembro de 2007, contempla vários outros aspectos que inovam a estrutura do PBA, em relação a anos anteriores. A elaboração de Planos de Formação Inicial e Continuada, a consultoria aos municípios prioritários (35% ou mais da população de 15 anos acima analfabeto), o Sistema de Supervisão do Programa Brasil Alfabetizado e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) são elementos que apresentavam uma nova dinâmica para a execução do PBA, que poderia possibilitar garantias ao processo de continuidade.

Com uma base nos anos anteriores, o PBA, em seu sexto ano de execução, faz poucas mudanças depois de toda a reestruturação ocorrida no ano de 2007. Normatizado pela Resolução de nº 36 de 22 de julho de 2008, o PBA considera a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação básica ou não permaneceram nela. Assim, visa contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio e ações de alfabetização.

Enquanto o PBA ofertava as vagas contribuindo para a universalização da alfabetização, o X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu em Rio das Ostras (2008), embasava suas discussões no caminho da luta pelo direito à educação de qualidade social para todos e defendia a continuidade dos estudos ao acreditar nas lutas pela EJA e buscar uma formação cidadã e uma educação continuada ao longo da vida:

A luta pela educação de jovens e adultos pode ser caracterizada como uma forma de movimento que, em diferentes conjunturas, atua com demandas extremamente diferenciadas, requerendo a formação da(o) educadora/or popular, no sentido de qualificá-la (o) para dar conta das demandas dos movimentos pela infância, de quilombolas, de pessoas com deficiência, de movimentos por direitos humanos. A qualificação da(o) educadora/or popular requer a valorização da experiência aliada à formação crítica para o exercício profissional. Os diferentes contextos de atuação da EJA – como expressão de concepções da educação formal e não formal – remetem à consideração das vertentes de escolarização, da formação cidadã e da educação continuada ao longo da vida (Relatório do X Encontro de Educação de Jovens e Adultos, 2008, p. 03).

Podemos perceber que os Fóruns de EJA expressavam preocupações com o conjunto de lutas sociais e populares em favor da EJA, no entanto, apresentavam também “o desafio de se pensar a EJA não mais restrita à escolarização e, muito menos, à alfabetização como ação pontual, tampouco propor a educação básica e profissional desatrelada de um projeto de Brasil soberano” (Relatório do X Encontro de Educação de Jovens e Adultos, p. 03, 2008).

É importante ressaltar que dentre as ações de políticas públicas voltadas para EJA também houve um movimento da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos¹⁷ que foi criada em 2008, com o intuito de articular o PBA à modalidade de EJA que, segundo Ireland, era uma forma de garantir a continuidade dos estudos.

No intuito de solucionar a evidente dificuldade de articular os dois programas de uma forma mais eficaz e **garantir a continuidade dos estudos**, o Ministério lançou em 2008 a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, incentivando e induzindo a implementação de Comissões Estaduais

¹⁷ De acordo com o MEC, a Agenda Territorial tem o objetivo de firmar um pacto social com o intuito de melhorar e fortalecer a EJA no Brasil. Site disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12308&Itemid=619. Acessado em: 20/04/2012.

de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos incumbidas com as tarefas de planejamento e controle social, e de Comissões Estaduais de Informações sobre Alfabetização e EJA no Estado para elaborar Planos Estaduais de Ação e Aplicação de execução das Agendas territoriais (IRELAND, 2011 a, p. 12) (Grifos nossos)

É visível o esforço de fortalecer uma política que articule o processo de alfabetização com a continuidade na EJA, por meio da criação da Agenda Territorial. Em relação à continuidade, podemos também observar que o PBA, na Resolução de nº 36/2008, tratava de garantir a continuidade das ações de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Formação Continuada de alfabetização iniciadas em 2007. Na execução do Programa, essa Resolução continua delegando aos alfabetizadores e coordenadores de turmas a tarefa de informarem os alfabetizados sobre a continuidade da escolarização, bem como o encaminhamento dos egressos do PBA para cursos da EJA, ofertados pelo sistema de ensino público. Todavia, chama a atenção, em parágrafo único, aos Exe. que ainda não oferecem cursos de EJA, como podemos averiguar:

Parágrafo Único: Os Exe. que ainda não oferecem cursos de EJA em seu sistema devem demonstrar quais alternativas públicas de continuidade da escolarização disponíveis para os egressos do Programa Brasil Alfabetizado.

E continua no parágrafo 1º, em seu artigo 17º:

As Secretarias Estaduais que aderirem ao Programa deverão proceder à estruturação e à institucionalização de Agenda Estadual de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e da Educação de Jovens e adultos.

A Agenda Estadual de Desenvolvimento Integrado é um planejamento coletivo de ações de educação de jovens e adultos (Alfabetização, Ensino fundamental – 1º e 2º segmento e Ensino Médio) no território do Estado e se consolida por intermédio da criação de comissões estadual e municipais de alfabetização e educação de jovens e adultos como estratégia para articulação das ações de alfabetização e de EJA.

Fazendo uma leitura dessa situação, compreendemos que a política para a EJA do Programa procurava uma articulação entre os estados e os municípios, numa tentativa de universalizar a alfabetização e a continuidade dos estudos dos alunos egressos do PBA,

reafirma esse compromisso na Resolução de nº 45 de 2007, ao complementar as condições aos entes executores para o recebimento de recursos de apoio à ação de alfabetização.

Comprometerem-se organizar, de forma progressiva, e de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), o atendimento aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, por meio da oferta de vagas do ensino fundamental de Educação de Jovens e adultos (Artigo 15º).

Percebemos que o Programa continuava direcionando ações estratégicas, visando ao acesso à educação básica, tentando, dessa forma, cumprir o objetivo de universalizar a alfabetização no Brasil. No entanto, os Fóruns de EJA continuavam questionando os Programas do Governo Federal, como estratégia de lutar pela garantia de Programas que objetivavam atingir efetivamente a continuidade dos estudos das pessoas jovens, adultas e idosas:

Os Fóruns continuam questionando o formato dos Programas Brasil Alfabetizado e PROJOVEM, lembrando **que não se pode prever qualidade sem que se assegure a continuidade de estudos** (grifos nossos); quando se improvisam educadoras(es) sem formação apropriada; com fornecimento de bolsa insuficiente, marcada por atrasos de pagamento e de prazos que não observam necessidades impostas pela diversidade geográfica e cultural do Brasil (Relatório do X Encontro de Educação de Jovens e Adultos, p. 03, 2008).

O Fórum, ao questionar os Programas Federais, reporta-se a questões fundamentais, que possam garantir uma educação de qualidade e que assegurem a continuidade dos estudos dos alunos. Mostra o desafio de avançar na institucionalização da EJA, para garantir e efetivar programas e projetos que atendam ao público dessa modalidade de ensino.

2.5 ANO 2009 - O PBA E A NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO

O PBA, como política pública voltada para a EJA, dava continuidade e era normatizado pela resolução nº 12, de 3 de abril de 2009, tendo como objetivos centrais:

I – Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os municípios.

II – Colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando às ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos Estados, no Distrito federal e nos municípios por meio tanto da transferência direta de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes executores que aderirem ao Programa quanto do pagamento de bolsa a voluntários.

Sete anos depois, encontramos o PBA na luta por amenizar o problema do analfabetismo no país e garantir a educação como um direito de todos. Apresenta, pela primeira vez, em seus objetivos, o princípio da educação ao longo da vida, que evidencia a busca por ações que promovam a linha da continuidade. A referida Resolução trata do assunto considerando ações que envolvam estratégias de níveis macro e micro, como podemos observar neste fragmento:

Art. 16. Os EEExs deverão orientar os alfabetizadores e coordenadores de turmas a informarem os alfabetizandos sobre a continuidade da escolarização, bem como a encaminharem os egressos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertados em seu sistema de ensino público, providenciando as condições necessárias para sua matrícula.

Parágrafo Único. Os EEExs que ainda não oferecem cursos de EJA em seu sistema devem indicar em seu PPA/Alfa quais as alternativas públicas de continuidade da escolarização disponíveis para os egressos do Programa Brasil Alfabetizado, providenciando as condições necessárias para sua matrícula.

O artigo e o parágrafo acima citados fazem compreender que o Programa está atento à situação de não ter, ainda, causado um impacto nas matrículas da EJA e que precisa reformular e fortalecer estratégias que contribuam com a efetivação de políticas públicas de direito a educação para todos. Nesse sentido, devem ser repensadas várias questões referentes aos pontos pedagógicos, financeiros (bolsas pagas aos voluntários do Programa) e de articulação efetiva com o segmento da EJA.

O XI Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos – ENEJA/2009 - é realizado com reivindicações que colocam em pauta pontos políticos de lutas cotidianas em

favor da EJA. Assim, questões problematizadas, como a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Educação Básica – FUNDEB, o diálogo mais próximo com a SECAD e a inclusão da diversidade na agenda da EJA são consideradas, ao mesmo tempo, como avanços de ações governamentais por introduzirem a discussão:

É preciso considerar que o atual governo federal, ainda que com percebidos avanços quanto ao lugar ocupado pela EJA na agenda política da União, não rompeu com a concepção de educação de jovens e adultos elaborada no bojo das reformas neoliberais do Estado e da educação no país na década de 1990, cuja execução se materializa no desenvolvimento de fragmentadas ações/experiências desenvolvidas sob a lógica da parceria “conciliatória” e no desenvolvimento de programas, em geral, pulverizando recursos e sobrepondo ações. Nesse sentido, o vasto “cardápio” de programas e projetos atuais (Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, entre outros) não se constituíram em uma política pública de Estado com efetividade social. (Relatório Síntese do XI – ENEJA, Belém do Pará, 2009).

As discussões sobre a temática caracterizam a fragmentação dos projetos e dos programas que o legado histórico de exclusão dos jovens e adultos analfabetos nos evidencia, mesmo com o reconhecimento desses avanços nos últimos anos. O XI ENEJA também trouxe como ponto de reflexão a “garantia da continuidade dos educandos oriundos das classes de alfabetização do movimento popular na rede pública de ensino, respeitando a sua diversidade” (XI ENEJA, 2009, p. 9), para sustentar a necessidade de políticas que garantam a continuidade dos estudos dos alunos na EJA. Lembramos, ainda, que foi no ano de 2009 que o Brasil sediou a Sexta Conferência da UNESCO de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), que reforçava “a centralidade da educação de adultos na perspectiva da aprendizagem e educação ao longo da vida para o desenvolvimento sustentável e social e culturalmente justo e democrático” (IRELAND, 2011). Nessa perspectiva, “a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem” (Marco da ação de Belém – VI CONFINTEA, 2010, p. 7).

O país vivia uma discussão em que a EJA era um direito básico, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Porém ainda permanecia com Programas que não efetivavam uma política pública de Estado e apresentavam dificuldades de encaminhar os egressos para as turmas de EJA no sistema regular de ensino.

2.6 ANO 2010 - O PBA E AS NECESSIDADES DE VIDA DOS EDUCANDOS DA EJA COMO FATOR PARA A EFETIVAÇÃO DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

A Resolução nº 6/2010 apresenta uma preocupação com as pessoas idosas matriculados no PBA, ao considerar “que um percentual significativo dos alfabetizandos inscritos em turmas do Programa Brasil Alfabetizado têm mais de 50 anos de idade e apresentam problemas de visão” (BRASIL, CD/FND/Resolução nº 6 de 16 de abril de 2010). Nesse sentido, ficam as perguntas: Seria interessante um olhar específico para atender à demanda do público idoso no PBA? Seus interesses pelos estudos seriam os mesmos do público jovem e adulto?

Apesar de apresentar, nas resoluções anteriores como nas discussões dos Fóruns de EJA, a questão da continuidade, o PBA continua apontando uma baixa demanda de alunos egressos do Programa na EJA. O quadro¹⁸ apresentado no XII ENEJA, em Salvador/BA, no ano de 2011, representa a atual realidade referente ao baixo índice de alunos alfabetizados e matriculados na EJA, que foi apenas de 10% no ano de 2010:

Tabela 2: Índice de alunos alfabetizados e matriculados na EJA

Ciclo	Adesão	Atendimento	Reinscritos				
				Não alfabetizado	Alfabetizado e não matriculado na EJA	Alfabetizado e matriculado na EJA	Total
2008	1.115	1.322.765	—	274.32 (46%)	286.223 (48%)	35.904 (6%)	596.450 (45%)
2009	1.469	1.872.807	153.008 (8%)	439.452 (51%)	357.687 (42%)	57.859 (7%)	854.998 (46%)
2010	1.443	1.551.295	260.321 (17%)	145.888 (48%)	128.173 (42%)	28.694 (10%)	302.755 (20%)

Fonte: Brasil/MEC/XII ENEJA: Salvador/BA, 2011.

¹⁸Exposição do Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos DPAEJA/SECADI/MEC, Sr. Mauro José da Silva, na Mesa Redonda: A Política Pública de EJA: da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020), que ocorreu no XII ENEJA, em Salvador/BA, no ano de 2011.

Nos dados evidenciados nesse período, pode-se inferir que o número de alunos matriculados na EJA teve uma constante queda em todos os segmentos, o que nos leva a perceber a fragmentação que ainda há entre o processo de alfabetização e a continuidade dos estudos na modalidade de EJA. A queda de matrículas, no primeiro segmento do ensino fundamental, é evidente, e isso não caracteriza a continuidade dos egressos do PBA na EJA. Assim, compreendemos que o Programa não trazia impacto de crescimento na modalidade, e a linha de continuidade, mais uma vez, fica comprometida, razão por que é necessário rever e criar novas ações para efetivar a articulação entre o PBA e o segmento de EJA.

Através dessas inquietações, lembramo-nos do Documento Base em preparação para a CONFINTEA (2009), que apresenta, ao discutir os desafios da EJA, no Brasil, o crescimento da população idosa nessa modalidade e diz:

Idosos começam a representar um número bastante significativo na população brasileira e tenderão a representar cada dia mais, face ao aumento da expectativa de vida (vive-se mais, portanto) e ao envelhecimento considerável de um significativo contingente de população. Em decorrência dessas constatações, o Brasil hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, haja vista a aprovação do estatuto do Idoso. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizam, ou nem se alfabetizam, no país, ainda responde por grande parte do contingente não alfabetizado. Por outro, a concepção do aprender por toda a vida exige repensar políticas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relega-los ao ócio e a atividade pouco criativa e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão de herança cultural (Documento Base em preparação à CONFINTEA, 2009, p.2)

É interessante ressaltar a visibilidade dada a essa demanda da população da EJA e lembrar que, uma das ações realizadas foi parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, para tentarem resolver as questões relacionadas à visão, com a distribuição de óculos, através do Projeto Olhar Brasil¹⁹, aos alunos matriculados no Programa, na tentativa de assegurar que continuassem a estudar. Ainda nesse ano, observamos

¹⁹ Lembramos que O Projeto Olhar Brasil tem como objetivo contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, a partir da prevenção, identificação e correção de problemas visuais em educandos matriculados na rede pública de ensino da Educação Básica, primeiramente os do Ensino Fundamental (1º ao 8º/1º ao 9º ano) e em alfabetizando do “Programa Brasil Alfabetizado” e, a partir da mesma ação, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população com idade igual ou acima de 60 anos (*Brasília, 2008, p.10*).

que, na Resolução de nº 6/2010, as atribuições do Ente Executor (EEx) eram as mesmas exigências das Resoluções anteriores, no que se refere a orientar e encaminhar os alunos egressos do PBA para os cursos de EJA²⁰.

A UNESCO (2009) lançou um material sobre o desafio da alfabetização global, que discute sobre as políticas de alfabetização em vários países e, ao citar o Brasil, espera que o PBA possa ser efetivamente a porta de entrada para as séries iniciais da educação básica:

Coincidindo com o início da Década para a Alfabetização, o governo deu novo impulso à alfabetização de jovens e adultos estabelecendo uma secretaria nacional. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade enfoca os grupos da população a quem historicamente o acesso foi negado. Houve um aumento de 25% do orçamento em 2005 – resultado de um novo interesse na qualidade dos programas de alfabetização que também conduziram a programas mais longos e a novas ferramentas de monitoramento e avaliação. Os estados e os municípios em particular aumentaram os níveis de investimento. Atualmente, há iniciativas para oferecer educação básica continuada em nível primário e secundário para quem participou do programa de alfabetização *Brasil Alfabetizado*, oferecido pelo governo em 2003 – 2008 (UNESCO, 2009, p. 44).

Convém enfatizar que é preciso articular as políticas de EJA, por meio do diálogo entre os órgãos do governo e a sociedade civil, já que “o diagnóstico da realidade de jovens e adultos demonstra a desarticulação ainda existente nas ações governamentais, o que não contribui com o desenvolvimento de políticas públicas eficientes para jovens e adultos” (Documento Base à preparação da VI CONFINTEA, 2009).

É mister valorizar e entender o potencial daqueles que desejam prosseguir com os estudos, mas que, comumente, não são incentivados ou não dispõem de ação institucional específica para essa questão. Nessa situação, lembramo-nos do Documento Base em preparação à CONFINTEA (2009), ao se reportar à organização da EJA com base nas necessidades dos educandos:

Tempos na organização da EJA são fundamentais para possibilitar que aprendizados escolares se façam. Para além dos instituídos, cabe instituir tempos outros, de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola e aprender. São necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos,

²⁰Ver orientação de encaminhamento dos alunos egressos do PBA nas Resoluções de nº 12/2009, p. 12 e na de nº 6/2010, p. 5.

e por isso organizar tempos flexíveis, segundo as possibilidades de cada grupo pode contribuir, em muito, para garantir a permanência e o direito à educação (Documento Base à CONFINTEA, 2009, p. 5).

Repensar a EJA, a partir do que os educandos pensam e desejam, é necessário para garantir que continuem os estudos entre a alfabetização e as séries posteriores. No entanto, “a concepção básica do programa não mudou e as dificuldades em articular a alfabetização com a sua continuidade em programas de EJA e outras políticas públicas sociais do governo se mostraram complexas” (IRELAND, 2011, p. 8). O PBA ainda vive o desafio de articulação com a EJA, para garantir que os egressos não só tenham acesso à educação, mas também permaneçam estudando e tentando realizar seus sonhos. Pensar a continuidade dos estudos na EJA passa pela discussão do lugar das demandas dos sujeitos vinculados ao Programa.

2.7 ANO 2011 – O PBA E A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS NAS DISCUSSÕES SOBRE A EJA

O exercício 2010 do PBA passou a ser regulamentado pela Resolução 32, de 1º de julho de 2011, que apresenta algumas alterações para a execução do Programa, quais sejam: não aceitar instituições privadas de fins lucrativos como formadoras, formação continuada obrigatória para os coordenadores, prestada pela instituição formadora, e as condições indispensáveis para aderir ao ciclo de 2011, com a obrigatoriedade de preencher o relatório de situação final do alfabetizando das turmas de 2008, 2009 e 2010 no SBA, e transferência de recursos mediante prestação de contas em dia ao FNDE.

Ressalte-se, porém, que ainda permanecem aspectos que consideramos entraves para o processo, como a ação alfabetizadora de caráter voluntário e as bolsas pagas pelo FNDE/MEC aos voluntários cadastrados no PBA para exercerem as funções de alfabetizadores, coordenadores e intérpretes de Libras.

Outros fatores preocupantes são a existência do PBA, há quase dez anos, e a permanência dos altos índices de analfabetismo no país. No último censo (2010), os dados mostram que ainda existem 14.604.155 pessoas não alfabetizadas no Brasil, o que demonstra o desafio que o país tem que enfrentar para superar o analfabetismo. Para Ireland (2011),

esses dados ainda permanecem, por causa das fragilidades que existem no Programa, e explica:

Assim, apesar da pequena redução no índice de analfabetismo no período, os dados gerais sobre o atendimento do Programa Brasil Alfabetizado nos últimos três anos (2008 – 2010) apontam várias fragilidades. A primeira e mais óbvia é a ineficácia relativa do programa. Nos três anos de 2008 a 2010 quase 50% dos educandos que concluíram o programa não se alfabetizaram. Dos que concluíram o programa com sucesso, somente 6% em 2008, 7% em 2009 e 10% em 2010 se matricularam nos sistemas municipais ou estaduais de EJA. Assim, o risco de uma regressão ao analfabetismo permanece iminente (IRELAND, 2011, p. 14).

Fica evidente, com essas informações, que a questão do analfabetismo continua desafiando os poderes públicos, nos três níveis federados, bem como a sociedade civil organizada, o que exige um novo olhar para a EJA. O número baixo de matrícula e a não continuidade dos estudos caracterizam fragilidade, portanto, é necessário situar a EJA como prioridade na política nacional de educação, através de novos olhares.

Nesse contexto, o XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no ano de 2009, contemplava, em suas discussões, a vez e a voz dos atores da EJA, quando defendia uma “maior representatividade e valorização da fala do segmento dos educandos da EJA nos diversos fóruns e nos ENEJAS” (Relatório – síntese do XI ENEJA, 2009, p. 10). Cumprindo a necessidade exposta no XI ENEJA, aconteceu em Salvador, Bahia, dos dias 20 a 23 de setembro de 2011, O XII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que contempla as presenças e as falas dos educandos da EJA com a Mesa Temática intitulada *Configuração do campo da EJA: olhares dos educandos*.

A importante presença dos educandos da EJA compondo uma mesa no ENEJA pode ser considerada um avanço se pensarmos, na ocasião oportuna, em novas ações voltadas para a EJA, com base nas falas dos educandos que vivenciam os obstáculos diários para sobreviver ao não abandono dos estudos. No entanto, o PBA continuava o desafio atendendo aos jovens, aos adultos e aos idosos sem escolaridade. Diante dessa situação, Mauro José da Silva (2011) apresenta²¹, no XII ENEJA/2011, várias perspectivas para a execução do Programa. Entre os

²¹Exposição do Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos DP AEJA/SECADI/MEC, Sr. Mauro José da Silva, na Mesa Redonda: A Política Pública de EJA: Da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020), que ocorreu no XII ENEJA, em Salvador/BA no ano de 2011.

pontos apresentados, está o desafio da continuidade dos alunos egressos do PBA na EJA, como podemos observar abaixo:

- Comprometimento dos dirigentes com a gestão do PBA;
- Qualificação da gestão local para execução do programa;
- Qualidade na formação inicial e continuada;
- Articulação e intersetorialidade;
- Continuidade na EJA;
- Valorização dos bolsistas;
- Ampliação da equipe da coordenação geral de alfabetização.

Podemos diagnosticar que a preocupação com a continuidade dos estudos dos alfabetizados é vista pelos que fazem política pública para a EJA como um desafio complexo. Porém, entendemos que somente a oferta não garante a qualidade da aprendizagem para os estudantes.

Outro documento importante -*Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores* - lançado pelo MEC para o exercício 2010, foi executado no ano de 2011, criado especificamente para orientar e apoiar os coordenadores de turmas do PBA. O referido documento também se preocupou em traçar ações para garantir a continuidade dos estudos aos egressos do PBA, explicitando orientações²² semelhantes já postas em resoluções anteriores.

Depois de dez anos, encontramos, no cenário da discussão sobre a educação brasileira, o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020²³. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Em relação à EJA, a meta é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, até 2015, erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Para alcançar a referida meta, o PNE traz as seguintes propostas de ação:

²²Ver orientações no Documento: *Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores*, 2009, p. 20.

²³O Projeto Lei que aprova o novo PNE foi enviado pelo governo federal ao Congresso, em 15 de dezembro de 2010, e aguarda a tramitação do plano no Senado Federal.

Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem;

Promover chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade;

Executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos (Projeto Lei do PNE 2011-2020, p. 11) Grifo nossos.

A ênfase à continuidade dos estudos é dada, no referido documento, a partir da estratégia de implementação de ações de alfabetização, revelando a preocupação e o desafio da continuidade e da escolarização dos alunos jovens, adultos e idosos no país.

Nesse universo de inquietações reais, apresentadas no âmbito da EJA, sobretudo em relação aos sujeitos que participaram do PBA, existe uma demanda de alunos que se esforçam para continuar estudando e vale a pena indagar: Quem são? Por que continuam estudando? Quais os fatores que motivam e/ou garantem que continuem no processo de escolarização?

Com a intenção de compreender as possibilidades e os limites que garantam (ou não) a continuidade dos estudos dos egressos do PBA, partimos da ideia de escutar os educandos da EJA, procurando entender o que faz com que esses sujeitos continuem estudando, para que nossa pesquisa possibilite novas formas de compreender o problema.

Partimos do processo de escolarização dos alunos egressos do PBA na educação de jovens e adultos, por acreditar que a continuidade nos estudos tenha acrescentado algo às histórias de vida, às experiências e aos saberes desses alunos. Ou, ainda, que os desejos, as necessidades, os motivos e os significados que eles alimentam ultrapassam, muitas vezes, as delimitações pensadas para o processo educativo, permitindo que permanecessem nos espaços escolares. Assim, anunciamos a nossa pergunta de pesquisa: ***Quais os motivos que levam os alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado - PBA - a continuarem os estudos?*** Para ver o alcance desta pesquisa, sentimos a necessidade de verificar alguns estudos sobre o PBA que já foram ou estão sendo realizados no Brasil. Para tanto, apresentaremos relevantes

pesquisas que serviram para um diálogo acadêmico, mas cujo foco não é estritamente o estudo do Programa Brasil Alfabetizado, o processo de continuidade dos estudos dos sujeitos da EJA.

*Cantoria eu faço muita
É o meu tema predileto
Logo vê quem me assunta
É buscar o rumo certo
Vivo da minha labuta
Sofro mas não fico quieto
Arrespondo essa pergunta
Que é de um analfabeto*

*O que é mió no mundo?
Nesse mundo o que é mais?
O que é mió no mundo?
Me diga se for capaz....*

*... antoncêscuita seu moço
que agora eu vou dizer
nada dimió terá
que saber ler e escrever
nada de pior conheço
do que ser analfabeto
sem saber diferençã
o errado do que é certo*

*tudo que no mundo existe
como acabo de explicá
tem a sua serventia
não há mesmo o que negar
resumindo a cantoria
que fiz com dedicação
digo com sabedoria
repito como lição
a mió coisa que existe
no mundo é a indução*

Música: INDAGAÇÕES DE UM ANALFABETO

Moraes Moreira

3 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: temas de estudo e considerações sobre a continuidade nos estudos

3.1 BREVES PALAVRAS SOBRE AS PRODUÇÕES ANALISADAS

Consideramos que todas as 12 (doze) produções aqui apresentadas são sobremaneira relevantes para se repensarem a alfabetização e a continuidade dos estudos de jovens e adultos. O olhar apresentado em cada pesquisa sobre o PBA, as tentativas de ações específicas, adaptadas às realidades locais, a partir do programa federal, a preocupação apresentada em quatro pesquisas sobre o processo de continuidade (ou não) e os variados temas investigados a partir das fragmentações do Programa apenas fortaleceram nossas inquietações sobre a continuidade dos estudos dos egressos do PBA, fazendo-nos constatar que o problema é complexo, de difícil solução, e os discursos ufanistas de “erradicar o analfabetismo” são exagerados. O programa não consegue vencer o seu lado terrível de política compensatória, inventariar empregos provisórios, em condições precárias, para professores, na maioria das vezes, não preparados para realizar a proposta. Mesmo assim, há mais aproximação entre as estruturas do governo federal e os movimentos organizados da sociedade (leia-se fóruns), que são responsáveis pela alfabetização de jovens e adultos e pela EJA, como modalidade de ensino.

Uma das questões centrais acerca dos debates na área da EJA é a continuidade dos estudos dos alunos que são alfabetizados pelos Programas executados em vários estados e municípios do país. Os indícios sobre a continuidade (ou não) dos estudos apresentados nos trabalhos serviram para compreender os motivos que eles interrompem o processo, como os possíveis motivos que dariam sentido à continuidade. Entretanto, temos muito claro que apenas a oferta de vagas na modalidade da EJA não é suficiente para efetivar a continuidade dos alunos no processo de escolarização. Precisamos compreender as especificidades da EJA a partir de sua demanda, escutando as falas dos alunos, como se procedeu em uma das pesquisas aqui analisadas: “busquei fazer emergirem as vozes daqueles que, legitimamente, têm o direito de nomear o mundo segundo os seus saberes e suas experiências, contribuindo, sincronicamente, para construção sistemática da Educação de Jovens e Adultos, compartilhando, através de narrativas singulares, suas leituras de mundo” (LINS, 2008, p. 21).

3.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Nas duas últimas décadas, o Brasil vivenciou sucessivas políticas públicas educacionais voltadas para enfrentar o analfabetismo no Brasil²⁴, no entanto, ele continua sendo um dos grandes desafios da contemporaneidade. Segundo Ferraro (2009), a alfabetização é a largada para o processo de escolarização, e não conseguir dar esse primeiro passo significa excluir-se totalmente do direito à educação. Assim, a alfabetização é um processo inicial, que necessita do prosseguimento em etapas posteriores, para dar sentido à continuidade dos estudos e à escolarização. Em consonância com essa problemática, vários estudos já foram realizados no Brasil, em diversas universidades. Segundo levantamento realizado por Santos (2012), no primeiro semestre de 2009, existem, no banco de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - 14 (catorze) trabalhos que abordam especificamente o PBA, mas “apenas oito dão enfoque ao descritor “Programa Brasil Alfabetizado” em seu título” (SANTOS, 2012, p. 180). Porém, só conseguimos ter acesso a dez trabalhos completos, pois, das demais pesquisas²⁵, só estão disponíveis os resumos, e sua análise não é satisfatória.

A partir do acesso às leituras dessas pesquisas, fizemos uma busca mais minuciosa dos trabalhos que focavam a questão da continuidade dos alunos egressos do PBA - a modalidade da EJA - e constatamos que nenhuma das pesquisas tratava, especificamente, dessa problemática. Porém, dos trabalhos aqui analisados, quatro sinalizam a questão da continuidade (ou não) dos egressos do PBA. Não pretendemos analisar até a exaustão cada estudo de dissertação ou tese realizado sobre o PBA, mas apresentar, brevemente, dez estudos, remetendo-nos, ao mesmo tempo, a reflexões necessárias apontadas em cada trabalho. Porém faremos uma análise mais detalhada dos trabalhos de Aguiar (2005), Garcia (2006), Mello (2008) e Lins (2008), por apresentarem indícios sobre a questão da continuidade (ou não) dos estudos. Para isso, dialogaremos com esses autores na análise de

²⁴ Ver História inacabada do analfabetismo no Brasil. FERRARO, Alceu Ravello – São Paulo: Cortez, 2009.

²⁵ Além dos trabalhos analisados, existem as seguintes pesquisas que tratam do PBA: Avaliação de Impacto utilizando registros administrativos e dados secundários: experiência o Programa Brasil Alfabetizado. SILVA, Marcelo Pessoa da. Escola Nacional de Ciências Estatísticas -2008; O analfabetismo na fase atual do capitalismo. ROSAS, Judy Mauria Gueiros. UFPE -2008; Identificação do (autor) reconhecimento da cidadania pelos sujeitos alfabetizados pelo Programa Brasil Alfabetizado no Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho – CEPACS, 2003 A 2006. LOURENÇO, Iris Soares. Centro Universitário Euro- Americano – 2008, Relações entre **consciência**, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado. CAVALCANTE, Ana Paula Campos. UFMG – 2009.

dados, remetendo, ao mesmo tempo, a reflexões necessárias apontadas em cada estudo e anunciaremos nossas inquietações através da pesquisa.

3.3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL BRASILEIRA

Organizamos a análise a partir de uma ordem cronológica. Assim, a primeira pesquisa a ser analisada é a de **Alexandre da Silva Aguiar (2005)**, intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira - o Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Piauí*, apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói – RJ. Essa pesquisa teve como objetivo apresentar o analfabetismo de pessoas jovens e adultas no Brasil, com base nas desigualdades sociais e na violência simbólica cometidas contra os mais pobres em nosso país.

Para realizar a pesquisa, o autor escolheu como universo os municípios de Alto Longá e Luís Correia, do estado do Piauí. Apresenta, a partir do PBA, a situação de cada município e mostra a execução do Programa em cada localidade e as séries de dificuldades e entraves existentes no processo de implantação e acompanhamento de uma política de alfabetização, na perspectiva da educação continuada.

Para problematizar sua pesquisa, ele apresenta uma inquietação pertinente sobre o PBA, quando provoca no leitor, através do título, a seguinte pergunta: Por que o Programa Brasil Alfabetizado não deve repetir o modelo das grandes campanhas de alfabetização postas em práticas em nosso país nas últimas cinco décadas? E para analisar e responder a essa questão, aponta diversos aspectos do programa, através de falas de gestores, coordenadores, alfabetizadores e alfabetizados do PBA. Também informa que o PBA tem como entidades parceiras do Programa o Serviço Social do Comércio – SESC, a ALFALIT (entidade ligada à Igreja Universal) e o BB EDUCAR (do Banco do Brasil).

O primeiro indício sobre a questão da continuidade aparece quando aborda algumas preocupações do MEC em relação ao PBA:

Entre as principais preocupações do programa, segundo o MEC, está o fato de se considerar a qualidade da aprendizagem do aluno no processo de alfabetização, pois o Brasil Alfabetizado objetiva incorporar hábitos de leitura e escrita e introduzir conhecimentos básicos de matemática ao

cotidiano dos alfabetizandos, além de incentivá-los à continuidade dos estudos (AGUIAR, 2005, p.45).

O processo de aquisição da escrita e da leitura é um meio de estimular os egressos do Programa a prosseguirem os estudos, porém ressalta a importância de um trabalho articulado, que garanta a continuidade, e explica que “um dos principais problemas é a pouca importância dada por alfabetizadores e gestores municipais ao processo de continuidade dos estudos dos alunos egressos da alfabetização” (AGUIAR, 2005, p. 32).

Outra questão que o autor levanta sobre o PBA são as metas do Programa que, para o pesquisador, são gigantescas. Aponta que, só no ano de 2004, haviam sido cadastrados 75 mil alunos/alfabetizandos no estado, o que demonstra uma ênfase maior à alfabetização, pois afirma que, por mais que se tenha investido na ampliação da oferta de EJA, no estado do Piauí, não causou impacto nas matrículas da referida modalidade, visto que “essa ampliação não vem acompanhando o que seria uma provável demanda gerada pelos alunos egressos dos cursos de alfabetização” (AGUIAR, 2005, p. 41).

Entre os elementos estudados pelo autor da pesquisa, ele volta a chamar a atenção sobre nosso tema de estudo, que é a linha da continuidade dos sujeitos que passaram pelo programa. No entanto, o pesquisador se preocupou em destacar mais as questões que demonstram a não continuidade nos estudos, ao contrário de nosso objetivo, que é, exatamente, o de compreender os motivos que levam os alunos egressos do PBA a continuarem estudando.

São os seguintes os elementos para a não continuidade dos estudos dos concluintes do PBA:

Primeiro porque essa oferta é bastante deficitária, principalmente nas áreas rurais, o que obriga os alunos a fazerem longos deslocamentos até a sede dos municípios. Depois porque os alunos sentem-se inseguros para frequentarem as classes de EJA oferecidas pela rede pública de ensino, que implicam o mesmo rigor das classes de ensino regular e estão pouco adaptadas para receber esse público. Por último, tem a relação afetiva entre alfabetizadores e alunos que, como já vimos acima, acaba por se tornar uma relação de dependência (AGUIAR, 2005 p. 61).

Esses aspectos dizem respeito à necessidade de articulação entre o Programa e a EJA, para que se propicie a continuidade e a escolarização dos alunos, considerando que, ainda, as

ações locais aparecem fragmentadas e isoladas e que não há uma política clara e orientações e estratégias do poder público que viabilizem essa continuidade:

O que se constatam são grupos agindo isoladamente, quase que alfabetizadores agindo isoladamente, fazendo o que podem e como podem. Não existe nenhum órgão regulador em nível local. O desenho é frágil e possibilita a manutenção de velhas práticas conservadoras. O dinheiro público não é controlado. Descentraliza-se, mas se retira a responsabilidade dos municípios, em muitos casos, que apenas respondem pela tarefa que lhes cabe, sem qualquer preocupação com a coordenação da política pública de EJA que lhe pertence, e com a organização da continuidade de estudos para os egressos dos projetos de alfabetização (AGUIAR, 2005, p.620.).

Além de constatar a fragilidade que há na execução local, quando se reporta à estrutura do Programa, o autor considera que outros fatores contribuem para questões de desigualdade que não deixam de representar violências, preconceitos e estigmatizações dos sujeitos, como por exemplo: a distância, a metodologia inadequada e a relação interpessoal. Ainda nesse sentido, o pesquisador mostra que a educação de jovens e adultos tem uma marca histórica de violações que, ao tentar possibilitar a educação como um direito de todos, encontra, na maioria das políticas públicas, vários problemas que comprometem a qualidade e a validade do que está sendo ofertado. Evidencia que existe um processo de exclusão que, no referido estudo, é também considerado uma violência. Nesse sentido, Aguiar (2005) constatou, em sua investigação, que a questão da continuidade é vista pelas entidades parceiras do Programa como sugestão, e não, defendida como direito. É como se, para orientar o encaminhamento dos egressos, a escola cumprisse o dever da continuidade.

Aguiar (2005) também verificou que foram adotadas medidas urgentes a se proceder na execução do programa, entre as quais, destaca-se a prioridade na formação inicial e continuada tanto dos alfabetizadores quanto dos gestores e dos coordenadores envolvidos, direta ou indiretamente, com o processo de práticas de alfabetização. Em relação à continuidade dos estudos dos egressos do PBA, Aguiar (2005), no final de sua investigação, considera que os alunos que concluem os cursos de alfabetização não ingressam nas classes de EJA como se esperaria.

Assim, conclui que o PBA é uma política governamental muito distante de alcançar as metas almejadas e que, diante de tantas fragilidades, causa violências contra os jovens e os adultos participantes. Em síntese, defende este ponto de vista:

Assim é que, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado não se compromete seriamente com a qualidade de oferta da alfabetização, deixando de lado as preocupações que se limitam apenas ao quantitativo, como sugerem suas gigantescas metas, a alfabetização de jovens e adultos corre sério risco de perpetuar as violências simbólicas cometidas contra o seu público, através de estigmatizações e preconceitos, que naturalizam as desigualdades e os próprios limites da qualidade de sua oferta: a falta de luz, de água, de merenda, de instalações adequadas, além de professores mal preparados corroboram isso (AGUIAR, 2005, p. 603).

Diante de tantas precariedades e fragilidades, o PBA, de acordo com o autor, corre o risco de repetir os mesmos erros de campanhas e programas passados e considera um desafio construir rede de apoiadores locais, embora afirme que a construção é fundamental para que o PBA garanta a universalização da alfabetização e a continuidade dos estudos dos egressos como um direito.

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

Ivanise Maria Rotta apresenta, na Universidade Católica Dom Bosco, no ano de 2006, uma pesquisa que aborda uma experiência por meio da qual procurou diferenciar o processo de alfabetização com uma metodologia que atendesse às necessidades dos sujeitos com base em suas realidades. Ao intitular sua pesquisa ***Programa Brasil Alfabetizado/2003: análise dos resultados de alfabetização de um grupo de professores – a experiência da SEMED- Campo Grande/MS***, a pesquisadora teve como objetivo central descrever e analisar os resultados da prática de um grupo de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande no PBA, no ano de 2003. Ressalta, ainda, que, para analisar os resultados do processo de alfabetização, foi considerado o grupo de professores titulados e não titulados²⁶ do PBA da Secretária Municipal de Educação – SEMED, de Campo Grande/MS.

A autora considera que os objetivos do PBA se aproximam de todos os programas e campanhas que ocorreram no histórico da EJA, ou seja, são objetivos que apostam para a abolição do analfabetismo. No entanto, lembra que, apesar de vários Programas voltados para

²⁶ A autora refere-se a professor titulado aquele que tem formação de nível superior específica para a docência, o Curso de Pedagogia, e ao professor não titulado, o alfabetizador que tem apenas o ensino médio.

a EJA, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o ALFASOL, as informações de cada censo realizado só constataam que o analfabetismo ainda persiste no país.

Rotta (2006) esclarece que, em busca de resultados significativos, a SEMED oferecia cursos de capacitação aos professores titulados e não titulados e tinha como principais objetivos: subsidiar os professores com embasamento teórico, desenvolver atividades práticas alfabetizadoras e oportunizar discussões e trocas de experiência entre os alfabetizadores.

Apesar de as diretrizes que norteiam o PBA não apresentarem diversos instrumentos de avaliação e autoavaliação específicos para os alfabetizadores, Rotta (2006) mostra que a equipe da EJA/SEMED criou outros instrumentos para avaliar as práticas de alfabetização. Ao analisar esses instrumentos de avaliação, no que se refere às justificativas sobre a não alfabetização dos alunos, foi verificado que todos os professores (titulados e não titulados) atribuíram toda a “culpa” ao alfabetizando, demonstrando que, para ensinar e aprender, basta ter o papel ativo do docente, e o passivo, do discente, ou seja, professor ensinando, e aluno aprendendo.

A referida pesquisa apresenta nos resultados que, mesmo com metodologias próximas à realidade dos educandos, cursos teóricos e troca de experiências, a formação específica para o ato de alfabetizar faz a diferença nos resultados das práticas. Assim, apresenta que os professores titulados desenvolveram melhor o trabalho de alfabetização, com 13, 4% de alunos evadidos, enquanto os professores não titulados registraram mais do que o dobro, 29% de evasão. Em relação ao processo de alfabetização, foi diagnosticado que os professores titulados alfabetizaram 63, 6% dos alunos matriculados, que foram até o final da etapa, enquanto os não titulados alfabetizaram apenas 44,8%. Rotta (2006) considera que a formação em Pedagogia pode ser o diferencial no processo de alfabetização, face ao tipo de formação que esse curso oferece.

Ela entende que encontrar o resultado de 63,6% de aprovação pelos professores titulados é bastante significativo, porém aponta que essa pesquisa possibilita novas interrogações e problematizações. Nesse sentido, consideramos pertinente a inquietação de saber quantos desses alunos aprovados pelos professores titulados deram continuidade aos estudos e quais motivos os fizeram prosseguir (já que a pesquisa não revelou esses dados), o que dá respaldo a nossa pesquisa.

Assim, concluímos que encontrar esses indícios constatados na pesquisa mencionada é sobremaneira importante para se repensarem as políticas que devem ser voltadas para pessoas

jovens e adultas e o papel de todos os atores envolvidos no processo de execução, com vistas a efetivar a alfabetização de jovens e adultos. Porém, investigar aspectos que resultaram em caminhos para novas possibilidades aos sujeitos que participaram do PBA também é de grande relevância para as políticas educacionais e para novas pesquisas sobre a EJA.

3.5 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCANDOS: EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Em sua pesquisa de Mestrado, *Alfabetização de adultos na perspectiva de educandos: experiências pessoais e sociais* (2006), **Stella de Lourdes Garcia** analisou quais experiências pessoais e sociais se relacionaram com o início da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva de adultos alfabetizandos. Os participantes dessa pesquisa foram os alfabetizandos do PBA do município de São Carlos -SP.

A autora apresenta o PBA como a mais recente campanha de alfabetização do Governo Federal, que tem o objetivo de alfabetizar a população com 15 anos ou mais, que não teve a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Apresenta o município de São Carlos/SP como capital da tecnologia, mas mostra uma dicotomia entre desenvolvimento e desigualdade socioeconômica, que aponta, ainda, um alto índice de analfabetismo. Expressa o PBA como uma campanha que se diferencia das anteriores por fazer articulação entre diferentes segmentos sociais e por não trazer uma linha pedagógica definida, o que conduz os executores do Programa a seguirem metodologias de acordo com sua realidade. Nesse contexto, Garcia (2006) apresenta seu primeiro olhar sobre a continuidade dos egressos do PBA, ao apontar alguns avanços do Programa, a saber:

Algumas mudanças já foram implantadas em 2004, como a ampliação do período de alfabetização de seis para oito meses, aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores, aumento da quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas, implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa; maior oportunidade de continuidade de escolarização, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios (GARCIA, 2006, p. 77).

A garantia da continuidade estava representada entre os aspectos positivos que ocorriam no ano de 2004, no entanto, “a proposta ainda necessitava de ajustes” (GARCIA, 2006, p. 77). Nesse sentido, a autora descreve a experiência de um trabalho conjunto entre o Movimento de Alfabetização - MOVA – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC, como um processo que possibilita transformações na EJA, ao expor que,

após três anos de trabalho, iniciado em 2003, as pessoas envolvidas com a educação de adultos do município de São Carlos, tanto educandos, educadores do MOVA – São Carlos, do Brasil alfabetizado, profissionais da SMEC e da UFSCar se empenham juntos, em processo de transformação da educação de jovens e adultos, que irá envolver também os educadores da EJA de 5º a 8º série, garantindo que os participantes possam concluir a escolaridade com a mesma qualidade na relação que vem sendo travada entre educador e educandos no processo de alfabetização e nas séries iniciais (GARCIA, p. 83, 2006).

Com essa ação conjunta, a autora mostrou que havia um compromisso social com os alfabetizandos e uma preocupação em formar professores alfabetizadores, em cujas práticas apresentassem metodologias eficazes a fim de obter resultados positivos no final do processo, “possibilitando que os participantes pudessem dar continuidade à educação formal” (GARCIA, 2006, p. 83). Contudo, no final da ação de alfabetização do PBA, em parceria com todas as instituições acima citadas, viu-se que o processo de continuidade dos egressos do PBA continua fragmentado por vários motivos, como podemos observar em suas análises:

Os educandos que iniciaram o processo de alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado, também foram convidados a participarem das salas de aula da EJA, termo 1 e 2, que foi implantada na mesma EMEB onde funcionavam as turmas do Brasil Alfabetizado. Desses educandos, nove ao todo, somente sete prosseguiram nas salas de EJA. Os outros dois não deram continuidade aos estudos por diferentes motivos. Um deles era portador de deficiência auditiva e, segundo ele, não gostou das aulas da EJA por causa do horário que foi estendido em 1 hora a mais do que nos encontros de alfabetização, prejudicando a entrada em seu trabalho, exercido após o horário da escola. O educando não desistiu de seu processo de alfabetização e conseguiu matricular-se em uma sala de aula do MOVA- São Carlos. O outro educando chegou a se matricular nas aulas da EJA, mas interrompeu os estudos antes do término do segundo bimestre (GARCIA, 2006, pp. 99 e 100).

As falas acima apresentadas são bem representativas para a interrupção dos estudos, verificados também na nossa investigação, ao escutar, pela segunda vez, as alunas que davam continuidade aos estudos depois do PBA, mas que, por motivos próximos aos relatados na referida pesquisa, não prosseguiram com a escolarização, como veremos na nossa análise de dados.

A referida autora expressa que alguns dos alunos continuaram os estudos na EJA e refere que “ir aos encontros, inicialmente de alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado e depois dar continuidade nas aulas de EJA, representa um novo universo de atuação e, conseqüentemente, uma nova conquista propiciada pelo início do processo de alfabetização e pela continuidade dos estudos” (GARCIA 2005, p.130). Assim, compreendeu que alguns continuaram por causa das contribuições que o processo de aprendizagem ofereceu, através da escrita e da leitura, que possibilitaram inúmeras ações aos sujeitos envolvidos.

Garcia (2006) apresenta, no referencial teórico, a caracterização da sociedade informacional e algumas desigualdades configuradas em seu interior, para discutir o sentido de alfabetização crítica na perspectiva freireana. No final de sua pesquisa, constata que o aprendizado da leitura e da escrita permitiu aos sujeitos que participaram do PBA experiências positivas na esfera pessoal e social, promovendo caminhos para a autoestima, que transformaram algumas situações de opressão vivenciadas. Ela considera que ler e escrever significa apropriar-se de um instrumento que pode intervir na realidade, como coloca Freire:

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979, p. 72).

Remetemo-nos a Paulo Freire para reafirmar a pesquisa da autora sobre o sentido de ler e escrever, como possibilidades de se atuar na sociedade, onde a leitura de mundo contribui para possíveis transformações das situações de opressão que cada educando ainda vivencia. A pesquisa possibilitou-nos entender que a escrita e a leitura promovem para os alfabetizando condições de enfrentamento de novos desafios e de alcance de novas conquistas.

Mesmo tendo diagnosticado em sua investigação, ao caracterizar os educandos participantes da entrevista, a não continuidade dos estudos após o processo de alfabetização, a autora aponta que “os dados obtidos por meio da realização das entrevistas revelam que os educandos reconhecem a importância da continuidade da escolarização para a possibilidade de enfrentar novos desafios e de alcançar novas conquistas” (GARCIA, 2006, p. 146-147). Em suas considerações, ela aponta que são necessárias práticas de alfabetização cujas metodologias estejam voltadas para a união entre a leitura do mundo e a leitura da palavra e considera a dialética entre a dimensão instrumental e a comunicação como um processo essencial para a transformação social. Isso exige compromisso ético e político e uma sólida formação dos alfabetizadores.

3.6 ESTUDO DO PROGRAMA LETRAÇÃO DE 2004 A 2007: DILEMAS E PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO

Apresentaremos, a seguir, a pesquisa de **Ângela Rita Christofolo de Mello**, *Um estudo do Programa Letração de 2004 a 2007: dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso*, defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2008.

O Programa Brasil Alfabetizado, cujo objetivo era o de erradicar o analfabetismo no país (MELLO, 2008), foi fonte inspiradora do Programa Letração, em Mato Grosso, no ano de 2004, e também entrou com auxílio financeiro. Assim, o Programa Letração foi pensado dentro de um contexto maior, idealizado pelo Governo Federal, que seria o PBA. Enquanto se pensava, na esfera federal, em ações voltadas para políticas públicas que mobilizassem toda uma organização para “erradicar” o analfabetismo no país, o estado do Mato Grosso não pensou em ficar de fora e criou, a partir dos princípios do PBA, o Programa Letração, com o objetivo de alfabetizar, em três anos, todos os 11,1% de analfabetos do referido estado.

Nesse sentido, a experiência do Programa, no estado de Mato Grosso, tornou-se fonte de pesquisa da referida dissertação no ano de 2008, cujo trabalho trazia inquietações sobre os dilemas e as perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos nesse estado. Essa pesquisa teve como objetivo apresentar o desempenho do Programa Letração no referido estado, realizado no período de 2004 a 2007. Como se baseava no PBA, o programa que nascia em Mato Grosso também tinha objetivos, em parte, semelhantes ao do Programa do Governo Federal, como podemos averiguar neste quadro:

Quadro 5: Objetivos do Programa LetrAção

✓	Garantir à população não alfabetizada do estado de Mato Grosso, tanto do meio rural quanto do meio urbano, o direito à alfabetização, por meio de cursos com duração de cinco meses.
✓	Assegurar aos alfabetizandos a continuidade dos seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
✓	Proporcionar não só a aprendizagem do ler, escrever e contar, como também as ferramentas de análise e de reflexões sobre a realidade, respeitando-se as diversidades locais e culturais.
✓	Atuar em parceria com as três esferas de governo, secretarias e órgãos afins, instituições públicas e privadas e sociedade civil organizada.

Fonte: (MELO, 2008, p. 68)

Assim, o Programa LetrAção, aprovado pelo ministro Cristovam Buarque, 2003, tinha a ousadia de alfabetizar 224.760 pessoas que não tinham escolarização, no período de três anos, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação– SEDUC e, como podemos observar no quadro acima, preocupava-se com a continuidade dos estudos dos alunos participantes do Programa. Por isso pretendia expandir, em três anos, em parceria com todos os municípios, a oferta do primeiro segmento aos alfabetizandos oriundos do LetrAção, a fim de vincular o processo de erradicação do analfabetismo com a EJA.

Com o intuito de contribuir para a continuidade dos estudos dos egressos do LetrAção, o estado de Mato Grosso cria, em 2006, o Projeto Beija Flor, com o objetivo de disponibilizar vagas nas escolas estaduais, o que Mello explica com mais detalhes:

Na época o projeto foi considerado como sendo uma das estratégias mais completas pensadas para atender jovens e adultos em Mato Grosso. Desenvolvido pela equipe da SEDUC, o projeto tinha como meta ampliar para todos os municípios a modalidade da EJA. Prevendo, com isso, o atendimento a mais de sessenta (60) mil jovens e adultos que se encontravam em distorção idade e ano de escolarização. Com o projeto-experimental, o aluno jovem ou adulto deveria concluir a Educação Básica em nove anos. O ensino seria ofertado em três segmentos, com duração de três anos cada, sendo o primeiro segmento para os anos iniciais (1º ao 4º); o segundo segmento para os anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 8º); e o terceiro segmento para os três anos do Ensino Médio. A inovação estava na redução do Ensino Fundamental de oito para seis anos, no tempo de permanência em sala de aula, que foi reduzido de quatro para três horas diárias e, também, na oferta de lanche para esses educandos (MELLO, 2008, p. 42).

Com a ideia de uma política que rompesse com a filosofia de campanha assistencialista e compensatória, asseguravam metas embasadas no Plano Nacional de Educação – PNE - e no Plano Estadual de Educação – PEE/MT. Entretanto, a pesquisa constatou que o sucesso esperado não foi diagnosticado nos resultados e deixou a meta de oportunizar a continuidade do processo de escolarização em escolas municipais e estaduais do estado do Mato Grosso muito aquém do que assegurava o Programa, como afirma a autora da pesquisa:

A equipe executiva tinha muito clara a necessidade de pensar em estratégias para que os alfabetizandos fossem encaminhados para os anos iniciais do Ensino fundamental, após o curso de alfabetização. Tivemos acesso ao “Projeto de ampliação de atendimento à Modalidade de Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso” que foi encaminhado a SEDUC no ano de 2004. Antes mesmo do Programa LetrAção ser lançado, o projeto de ampliação ao atendimento a EJA já estava pronto. Porém, os indicadores nos mostram que menos de 1% dos egressos do LetrAção, estão hoje, estudando no segmento da EJA(MELLO, p. 195, 2008).

A autora considera que os alunos não continuam os seus estudos por vários motivos, observadas durante a pesquisa. Entre eles, estão: a falta de escola com o segmento da EJA perto de suas residências, a ausência de transporte e do segmento em horários matutino e vespertino. Nesse contexto, Mello (2008) apresenta, através das falas de professores/consultores e coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado/LetrAção, a visão sobre o não sucesso do Programa em relação à continuidade dos egressos para a EJA. O quadro organizado abaixo explicita bem mais essa situação:

Quadro 6: Visão de professores/consultores e coordenadores do Programa Brasil Alfabetizado sobre o seu insucesso.

Em relação à criação de mecanismos que garantissem a continuidade dos alunos que concluíram o LetrAção a Profa. Rosa Persona, que ficou responsável pelo trabalho de coordenação na região de Cuiabá e Várzea Grande, explicou que foram feitos projetos de ampliação de atendimento na modalidade da Educação Básica da EJA. Esses projetos foram reformulados várias vezes. No entanto, segundo a professora, eles não saíram do papel.
A Profa. Cancionila explicou que o projeto de ampliação de vagas para assegurar a continuidade do processo de escolarização dos egressos do LetrAção ficou pronto antes de o Programa ser lançado em agosto de 2004.
“A continuação foi colocada como prioritária dentro da visão de alfabetização que tinham os consultores”, reforçou o Prof. João Henrique.
No depoimento do Prof. Leonir a garantia da continuidade dos alfabetizandos em processos de escolarização, é explicitada como sendo a questão que a equipe mais discutia no início. Porém, essa meta tornou-se muito difícil de realizar devido à falta de uma política orçamentária para as escolas estaduais direcionadas para a EJA.
Segundo o Prof. Leonir havia inclusive solicitações por parte dessesalfabetizandos para que se construíssem escolas nos seus bairros, para que eles pudessem dar continuidade aos estudos. Essas reivindicações eram levadas para as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, porém sempre esbarravam na questão do financiamento.
O Coordenador Geral encerrou as suas contribuições falando que, apesar de todas as dificuldades, enquanto coordenador, ainda acredita no Programa, porém admite que haja certo descaso com a EJA e falta apoio por parte de toda a sociedade mato-grossense.

Fonte: Mello (2008, p. 142)

Há evidências de que houve intenções para a continuidade dos egressos do Programa na EJA, porém a falta de articulação entre os órgãos do estado evidencia o prejuízo deixado para aqueles que, possivelmente, teriam motivos para continuar o processo pós-alfabetização. Mesmo assim, fica a seguinte questão: E os alunos que continuaram não tinham essa realidade ou, mesmo com todos esses empecilhos, têm motivos para prosseguircom os estudos?

O baixo índice de alunos egressos do Programa LetrAção nos aponta que é preciso investigar os motivos mais fortes pelos quais os alunos egressos do PBA, diante de tantas adversidades, continuam estudando no segmento da EJA. Porém, consideramos importante registrar nosso pensamento sobre a EJA, ao concordar com a autora, quando evidencia, em suas considerações finais, que pensar em acabar o analfabetismo está muito além de implementar políticas pontuais e que baixar o número de pessoas jovens e adultas sem escolarização é um desafio complexo, que exige inúmeros procedimentos distintos, tanto na

execução de programas quanto no próprio segmento da EJA. Dessa forma, Mello (2008) conclui sua investigação, fazendo referência à importância da continuidade dos estudos, ao afirmar: “Esperamos que o Estado de Mato Grosso, por meio da criação de novos “Centros de EJA” em todo o Estado, possa resolver o problema do analfabetismo e atender a demanda existente para a continuidade no processo de formação integral e continuada, por toda a vida” (MELLO, 2008, p. 197).

3.7 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COM A PALAVRA, OS ALFABETIZADOS NA RUA DA RESISTÊNCIA DO BAIRRO DA PAZ

Em seu estudo desenvolvido na Universidade Católica de Salvador (BAHIA, 2008), *Alfabetização de jovens e adultos: com a palavra, os alfabetizados na Rua da Resistência do Bairro da Paz*, Maria José de Farias Lins resolveu escutar os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Seu trabalho teve como objetivo compreender, a partir dos discursos de jovens e adultos egressos do Programa AJA Bahia/Brasil Alfabetizado²⁷, em que medida a efetivação da alfabetização contribuiu para melhorar suas condições de vida. Essa pesquisa tem uma aproximação significativa com nosso estudo, porquanto pretendemos investigar o que motiva os alunos egressos do PBA a continuarem seus estudos.

O trabalho foi desenvolvido com um universo constituído por 71 educandos de quatro salas de aula do Programa, no período de 2003 a 2004. Ao contextualizar os cenários mundial, nacional e local, a autora apresenta o PBA como um Programa que é instaurado para articular a continuidade da escolarização e promover o acesso à educação para a população de, aproximadamente, 15 milhões de brasileiros jovens e adultos, com mais de 15 anos. Apresenta uma breve análise das mudanças ocorridas no Programa, durante os anos de 2003 a 2007, e considera que o PBA vem possibilitando discussões a respeito da implementação de política pública na EJA e se distancie de ser mais uma campanha, entre tantas outras que já ocorreram no Brasil.

²⁷O AJA Bahia/ Brasil Alfabetizado é um Programa que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos, resultante de parcerias entre o MEC, a Secretaria de Educação do Estado, as Secretarias de Educação dos Municípios e de cincocampi das Universidades Públicas Estaduais e contou, também, com a participação de profissionais engajados na luta pela EJA.

A pesquisa aponta o princípio da continuidade quando a autora apresenta o acompanhamento das ações a partir da estruturação do AJA Bahia/Brasil Alfabetizado nos municípios que aderiram ao Programa. Assim, refere que uma das metas seria promover ações que garantissem a continuidade dos estudos por todos os alfabetizandos que construíram a base alfabética. Uma dessas ações foi o levantamento da quantidade de jovens e adultos alfabetizados que foram encaminhados à escola de vinculação. Para esse levantamento, a ação foi constituída de mapas, através dos resultados finais, estava sob a responsabilidade dos orientadores pedagógicos, dos coordenadores pedagógicos e da Coordenação Colegiada do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA.

Ao ouvir as vozes dos jovens e dos adultos que fizeram parte da pesquisa, a autora constatou que o ato de ler e escrever possibilitou a concretude de desejos dos sujeitos para conviverem melhor com as demandas apresentadas no contexto de história de vida de cada um. São falas que sempre remetem à realização de desejos próximos do cotidiano, como por exemplo, escrever um bilhete, anotar o recado do telefone para a patroa, ler e fazer uma receita diferente, pegar um ônibus e resolver as coisas no banco.

Minha experiência como professora alfabetizadora demonstra essa realidade. Tenho alunos motivados a continuarem seus estudos com o sonho de tirar habilitação, ler a Bíblia, escrever um cartão para a neta, que mora longe, e cantar no coral da igreja. Essas situações demonstram que o mover de cada aluno a estudar para aprender a escrever e ler está voltado para a realização dos desejos que, muitas vezes, não ultrapassam a vida corriqueira de cada alfabetizado. Contudo, a autora da dissertação considera que as vozes dos jovens e dos adultos apontaram para o fato de que estar alfabetizado significa estar em outro lugar, ocupar uma nova posição no mundo. Assim, uma das ações do Programa AJA Bahia/Brasil é a de promover a “Continuidade dos Estudos por todos os alfabetizandos que construíram a base alfabética” (LINS, 2008, p. 58), considerando que a continuidade possibilita viver mudanças em vários aspectos, como no trabalho, na saúde, no lazer e na educação, buscando o desejo de uma vida que valha a pena ser vivida.

A investigação de Lins (2008) mostra, no entanto, que, os entrevistados, mesmo com vontade de continuar estudando, muitos deixam o processo por fatores sociais, como relata a referida autora:

As falas dos alfabetizadores e dos alfabetizados remetem às precárias condições de vida deles, no que se refere à moradia, ao trabalho, à saúde, ao lazer, dentre outros. Muitos deixam de frequentar as aulas regularmente quando é preciso ir trabalhar na plantação — no cultivo do sisal, algodão, café, de sol a sol — em lugares distantes da moradia e dos espaços das salas de aula, ou então, quando chove e não dispõem de guarda-chuva e agasalho para enfrentar o frio intenso (LINS, 2008, p. 65).

Ficam evidenciados os motivos de não continuar os estudos por diferentes aspectos, contudo, no estudo, foi apresentada também a necessidade que o educando tem de aprender a ler e a escrever para estar inserido de forma mais digna na sociedade - fator essencial citado pelos sujeitos pesquisados, mas que não representa o suficiente para efetivar os direitos das pessoas jovens e adultas alfabetizadas, como ressalta a autora:

Os sujeitos jovens e adultos dessa pesquisa têm esse sentido internalizado e suas falas traduzem a busca por aprender a ler e escrever para atender às demandas postas por uma forma de viver em que diz ser necessário estudar para ter emprego, mas que, na realidade, essa não é mais uma verdade absoluta. Ainda assim, o acesso à alfabetização em um mundo regido pela leitura, pela escrita, pelas novas tecnologias da informação é condição necessária, mas não suficiente para a construção de estratégias mais adequadas à luta pela efetivação dos direitos de cada ser humano (LINS, 2008, p. 107).

Para os sujeitos da pesquisa, independentemente da alfabetização, eles deveriam ser aceitos pela sociedade de forma digna e mais humana, posto que o respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos é um imperativo ético, e não, um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996). No entanto, segundo os discursos dos entrevistados, os egressos do Programa vivenciaram mudanças importantes, ao sair da condição de não alfabetizados para alfabetizados, em relação à melhoria de suas condições de vida, mesmo para aqueles que não continuaram a estudar na EJA.

De acordo com os resultados do estudo, para melhorar as condições de vida dos sujeitos entrevistados, é preciso efetivar seu direito à educação, independentemente dos tempos humanos, o que, apesar de indicar um avanço em relação à emancipação política, não significa que a emancipação humana tenha sido alcançada totalmente. Nesse aspecto, lembramos que não basta efetivar o direito à educação. É preciso garantir uma educação de qualidade, em que se efetivem o acesso aos estudos e a permanência neles.

Consideramos de suma importância para a política pública voltada para pessoas jovens e adultas uma pesquisa em que a autora resolveu escutar as vozes dos principais autores nesse processo de luta ainda a ser vencido, o analfabetismo. Entretanto, a dissertação, apesar de ter apresentado como uma das ações do Programa AJA Bahia/ Brasil Alfabetizado o processo de continuidade dos egressos para a EJA, não nos deixa pistas concretas sobre a continuidade na modalidade educação de jovens e adultos. O que nos leva a crer que são necessárias pesquisas, ações e estratégias para entender e estimular os que têm potencial para prosseguir nos estudos e fortalecer os inúmeros motivos que os fazem estudar.

3.8 UMA EXPERIÊNCIA DE CONSULTORIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SEMIÁRIDO DO PIAUÍ

Seguindo o percurso das produções sobre o PBA, encontramos também a tese de Doutorado de **Adriana de Medeiros Farias**, intitulada: ***Uma experiência de consultoria em Educação de Jovens e Adultos no semiárido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticas públicas***, apresentada na Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2009, que teve como problematização a análise da experiência realizada no estado do Piauí, no período de junho a dezembro de 2007, em 50 municípios da região do semiárido nordestino, desvelando a forma e o conteúdo do desenvolvimento da Consultoria e problematizando-a como expressão de terceirização das ações do governo federal nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, com a consequente precarização das relações de trabalho. Assim, a partir da experiência de acompanhar a questão técnica e pedagógica dos gestores dos municípios com percentual igual ou superior a 35% de analfabetismo, foi implantado o Programa Brasil Alfabetizado.

O PBA é apresentado na pesquisa como um dos principais programas do governo Lula para o campo da Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo de erradicar o analfabetismo no país é considerado audacioso. Concordamos com a autora quando afirma que os objetivos do PBA vão muito além das condições históricas, porquanto somos marcados por inúmeras fragmentações que dificultam o êxito da EJA como direito à educação básica.

Para ampliar o atendimento da demanda de jovens e adultos analfabetos em regiões onde a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado estava baixa ou com pouca eficiência, o MEC lança todo um trabalho de consultoria, com o objetivo de assessorar tecnicamente os municípios, para que os convênios fossem executados, e esperava que o número de adesões

diretas fosse ampliado. Nesse contexto, a consultoria auxiliaria na implementação de supervisão das ações do PBA.

A autora da tese analisa, de forma crítica, todas as resoluções do PBA, tece várias críticas em diversos aspectos, no que se refere a sua execução como política pública para a EJA, e assevera:

Apesar de apresentar, em sua formulação, objetivos “ousados”, o Programa reproduz características gerais históricas, presentes em quase todos os programas elaborados para a EJA: tempo limitado para funcionamento (durante a gestão do governo que o propõe), tempo reduzido para oferta das aulas, emprego da terceirização de serviços (para não configurar relações empregatícias de trabalho), descentralização para estados e municípios da execução das atividades-fim, descontinuidade das ações, desarticulação com o sistema formal de Ensino, ausência de ações de continuidade de escolarização, transferência direta de recursos com constantes atrasos no repasse, caráter “voluntário” dos educadores envolvidos, recursos restritos para pagamento dos educadores e, portanto emprego do sistema de bolsas (“ajuda para despesas”), limites na supervisão e avaliação das ações do programa, além de outros, de ordem política: relação clientelista entre distribuidores de bolsa e os que dela se beneficiam, em virtude das condições precárias de trabalho, uso político do programa e dos poucos resultados, “marketing” de governo junto aos estados e municípios e à população de modo geral (FARIAS, 2009 pp. 136 e 137).

A ausência de ações de continuidade de escolarização foi apontada pela autora que, inquieta, pensava sobre ações para a EJA, sem envolver os atores principais do processo - os alunos. Considerando que o processo de alfabetização dos sujeitos é a porta de entrada para a escolarização e um passo para a continuidade escolar, o contrário disso nos remete ao processo de exclusão:

A alfabetização no sentido censitário, de capacidade de ler e escrever um bilhete simples, não é mais que um primeiro passo na caminhada cada vez mais longa representada pelo processo de escolarização. Mas é o primeiro passo! Não conseguir dar esse passo significa a exclusão total do direito à educação. Dá-lo com demora significa não só defasagem nos estudos, mas probabilidade de exclusão da escola adiante (FERRARO, p. 169, 2009).

O MEC também colocava, entre as responsabilidades estabelecidas para o trabalho da consultoria, uma ação por meio da qual os consultores deveriam prestar serviço técnico-pedagógico aos gestores locais na implantação/fortalecimento de sistemas autônomos de EJA

nos municípios, com o objetivo de lançar ações que possibilitassem a continuidade dos estudos dos egressos do PBA na EJA.

Com o objetivo de analisar as experiências das consultorias em EJA, para desvelar os limites das ações que tinham como estratégia reverter os resultados obtidos pelo PBA, consideramos que as reflexões de Farias (2009) remetem à necessidade de se revisarem as políticas públicas voltadas para a EJA, com a provocação de que se faz urgente pensar uma educação de qualidade, que garanta a continuidade dos sujeitos no processo de alfabetização. Isso significa superar as políticas emergenciais empregadas no campo da EJA. Reconhecendo as limitações inerentes ao programa, Farias (2009) considera que a descontinuidade das ações alfabetizadoras é provocada pela ausência de um Sistema Nacional de EJA, o que aumenta ainda mais o retorno dos alunos ao Programa. Diagnosticou que as ações focalizadas promovidas pelas políticas não efetivaram a universalização da Educação Básica no Brasil e entende que é necessário intensificar as ações da Educação de Jovens e Adultos como um direito, e não, como uma oportunidade.

3.9 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ALFABETIZADOR DE ADULTOS

Em sua pesquisa, *Programa Brasil Alfabetizado: possibilidades e limites na prática de formação docente do alfabetizador de adultos*, Maria de Fátima Cavalcante Gomes (2009) levou em consideração o aspecto da formação do alfabetizador do PBA. Esse título nos faz refletir criticamente sobre o docente alfabetizador da educação de jovens e adultos, em específico, os alfabetizadores do PBA. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como finalidade analisar o programa, sobretudo o que possibilita e limita a prática de formação do docente alfabetizador de adultos.

O PBA, como política pública, é apresentado nessa pesquisa como criação do governo Lula para saldar a dívida social e antiga que o país tinha com os excluídos ao direito à aquisição da leitura e da escrita. Essa aquisição foi considerada um mecanismo de acesso à cidadania. Nesse sentido, o governo do estado do Ceará abraça também a preocupação e insere, através do Governo Federal, o PBA, que passa a ser conhecido como Alfabetização e Cidadania. Segundo Gomes, em solenidade do Programa, o governador local da época anuncia o Ceará como o estado pioneiro na eliminação do analfabetismo e compara a um fato histórico:

O estado do Ceará, através do Governo Estadual, se insere no Programa Brasil Alfabetizado, passando a ser conhecido como Alfabetização e Cidadania, que favoreceu a concepção de combate ao analfabetismo, ideia de abolição trazida pelo Ministro da Educação, na época, Cristóvão Buarque e foi abraçada pelo então governador Lúcio Alcântara no seu mandato como governador do Ceará. Em um de seus discursos realizados em solenidade do Programa, afirmou que o Ceará seria pioneiro na eliminação do analfabetismo, assim como o foi na abolição da escravidão em 25 de março de 1884 (GOMES, 2009, p. 74).

Segundo a autora, os dados estatísticos do final do governo de Alcântara não convergiam com o sonhado discurso feito na época da implantação do PBA no estado. Encontramos, na referida pesquisa, um princípio de continuidade, quando Gomes (2009) se refere à educação como um direito de todos. Assim, apresenta a continuidade como direito à educação ao falar do Programa Alfabetização e Cidadania:

Entretanto, a prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, o direito constitucional ao Ensino Fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da educação de adultos nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de educação de adultos com outras políticas as quais possam facilitar a continuidade do direito à educação. (GOMES, p. 51, 2009)

Nesse sentido, a autora estabelece que os egressos do programa precisam continuar a estudar, pois esse é um direito constituído nas políticas de EJA. Também é preciso haver articulação entre as ações de alfabetização e a EJA. Com essa preocupação, embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído no Ceará, ela afirma que são preocupantes os resultados oficializados pelo IBGE. Com isso, resolve analisar a prática de formação do docente alfabetizador de adultos dos alfabetizadores do Programa Alfabetização e Cidadania/ Brasil Alfabetizado, por acreditar que as investigações possam contribuir com as políticas públicas de EJA e promover ações que amenizem os altos índices de pessoas não alfabetizadas, tanto no Ceará quanto nos outros estados do Brasil.

A partir de entrevistas com alfabetizadores do programa e observações feitas durante a formação continuada deles, a autora mostra que os estudos realizados nas formações dos alfabetizadores do PBA possibilitaram a reflexão crítica de sua prática. Também ressalta que

outros fatores desafiam sua formação continuada: a falta de material didático, o ambiente de trabalho e o valor da bolsa, considerados nas falas dos entrevistados.

3.10 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA POLÍTICA E DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Diante de tantas inquietações já apresentadas pelas pesquisas aqui mencionadas, encontramos a tese de **Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda (2009)**, *Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado*, que nos revela as práticas das políticas públicas de formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos. Essa pesquisa, apresentada na Universidade Católica de São Paulo, teve como objetivo investigar os avanços e as dificuldades na formação dos educadores de jovens e adultos, no período de 2000 a 2006, tendo como foco o PBA (2003 e 2006) e o MOVA/Guarulhos.

Para demonstrar a fragilidade ainda existente na AJA, a pesquisa traz à tona a insistência dos programas em professores leigos no processo de formação e deixa uma lacuna em relação à formação e à qualificação dos professores na alfabetização de pessoas jovens e adultas. Ao mesmo tempo, apresenta a falta de compromisso do PBA, como política pública, em capacitar seus alfabetizadores, quando coloca o programa nas mãos de instituições alfabetizadoras, por meio de convênios, e a responsabilidade da gestão da alfabetização, dando-lhes autonomia para promover a formação inicial dos alfabetizadores e escolher uma metodologia. Sepúlveda (2009) deixa clara a distância entre quem pensa e quem faz a educação de jovens e adultos, o que torna a gestão e o educador sujeitos do processo, e os educandos, meros objetos (MARMOZ, 2003).

Sepúlveda (2009) apresenta o PBA como uma política pública que foi criada para atender às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escolarização na infância, e cujo objetivo específico era de abolir o analfabetismo no país até o ano de 2006. Lembra também que o Ministro Cristovam Buarque anunciava o PBA como meta prioritária para resolver o problema da alfabetização de pessoas adultas até o final do mandato do presidente Lula e usava o slogan “O Analfabetismo Zero”, como objetivo central do PBA. Todavia, recorda que, para o ministro, o público de professores para o Programa seriam educadores das escolas públicas que trabalhariam em turno inverso ao da escola. Nesse sentido, vislumbrava diminuir os índices de analfabetismo no Brasil. No entanto, a proposta não chegou a se

concretizar, visto que o Ministro Cristovam Buarque deixou o cargo, que foi assumido pelo Ministro Tarso Genro.

Com esse contexto, os alfabetizadores do PBA tinham a realidade de pessoas voluntárias, muitas vezes, apenas com o ensino médio e sem nenhuma formação específica para a metodologia da alfabetização. Assim, a pesquisadora resolve investigar os avanços e as dificuldades na formação dos educadores de Jovens e Adultos, tendo como foco o PBA (período 2003 e 2006) e o MOVA/Guarulhos.

A política de formação dos educadores do MOVA/Brasil Alfabetizado contava com uma equipe composta de seis coordenadores e uma assessoria pedagógica, responsáveis por todo o planejamento e pela execução das formações iniciais e continuadas dos alfabetizadores. Também promoviam realizações de fóruns, encontros regionais, nacionais e preparavam o material didático para as formações. Com todo esse aparato, a pesquisadora resolve averiguar a política de formação dos alfabetizadores, tendo-a como universo de pesquisa.

Ainda escutando os alfabetizadores, cuja maioria não tinha formação específica na área de educação, a pesquisa também mostra as fortes reivindicações deles em expressar o desejo de ser tratados como profissionais, apesar de serem conscientes dos limites, e apontam a necessidade de qualificação e de condições para trabalharem como educadores da EJA.

Mesmo não sendo o processo de continuidade o foco da referida pesquisa, a autora também resolveu conhecer um pouco dos alfabetizados do Programa. Nesse ponto, ela (2009) anuncia elementos que demonstram alguns motivos pelos quais os alunos ainda continuam estudando, como podemos perceber em seu relato:

Em geral, o que esses alfabetizados têm mais em comum é o desejo de aprender a ler, escrever e contar, e com isso eles acreditam conseguir um futuro melhor para si, e, principalmente para seus filhos. Atribuem ao fato de aprenderem a ler, escrever e contar uma perspectiva melhor de empregos e de melhores salários, além de outros benefícios, tais como: facilidade de se comunicar, de ensinar as lições escolares aos seus filhos, entender uma bula de remédio, ler a bíblia e outros livros, assumir uma liderança política em sua comunidade, entender as contas domésticas e os serviços bancários e outras aspirações pessoais (SEPÚLVEDA, 2009, pp.187-188).

Os indícios mostram que as aspirações pessoais estão fortemente presentes nas falas dos alunos. Mesmo com a presença de motivos que envolvem dimensões maiores, como ser líderes políticos e ter a possibilidade de conseguir um emprego e salário bons, seriam as

aspirações mais práticas do seu cotidiano motivos fundamentais para a linha da continuidade nos estudos? Acreditamos que não apenas isso, mas também a possibilidade de conquistar a equidade, a justiça e a igualdade de condições para o desenvolvimento humano, independentemente de credo, raça, classe social etc. Quando falam dos desejos, revelam o quanto gostariam de ler para ajudar aos filhos e aos netos ou assumir condições de vida mais dignas para eles também! O estudo apresenta, nesse sentido, características que dão a certeza de que o nosso estudo é necessário.

É nesse sentido que sentimos a necessidade de apresentar, na análise da pesquisa de Sepúlveda (2009), os resultados do Programa, no que se refere à continuidade dos estudos dos alunos participantes do MOVA/ Brasil Alfabetizado – Guarulhos/SP:

Quadro 7: Resultados do Programa, no que se refere à continuidade dos estudos dos alunos participantes do MOVA

Alunos que frequentaram as aulas do MOVA/Brasil Alfabetizado	3.508
Alunos evadidos do Programa	962 (27,50%)
Alunos que cursaram até o fim do Programa	2.546 (72, 50%)
Alunos que manifestam intenção de continuar seus estudos	1.799
Alunos que deram continuidade aos estudos no Ensino Supletivo	470 (13,50%)
Alunos que deram continuidade aos estudos nas salas de EJA	127 (0,3%)

Fonte: Tese de Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda - Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado – 2009.

Segundo os dados da pesquisa supracitada, dos 127 alunos que foram estudar nas salas da EJA, 48% voltaram para as salas do MOVA/Brasil Alfabetizado. É curioso e necessário pensar nesse retorno. Quais seriam os motivos? É preciso lembrar que esses alunos não deixaram de estudar, porém deram continuidade aos estudos sem prosseguir na escolarização, ou seja, permanecendo nas salas de alfabetização. Um número baixo de alunos continuou a estudar. Portanto, é preciso investigar por que uma população de tantos alunos participantes de Programas de Alfabetização e do segmento da EJA deixa os estudos, e outra parcela continua percorrendo a difícil tarefa de conciliar a vida cotidiana (casa, família, religião, emprego, etc...) com a escola.

Em meio a tantas inquietações, a referida pesquisa considerou, no final, que há uma exigência mínima na política pública de EJA a respeito da qualificação e habilitação para o exercício da docência. Afirmar também que as propostas atendem às principais necessidades de um currículo para a EJA, porém as metodologias estão distantes da realidade da maioria dos alfabetizadores, que não têm uma formação pedagógica com competências e habilidades necessárias para a prática pedagógica do processo de alfabetização de jovens e adultos. Quanto à política de formação dos educadores para a EJA, a autora considera alguns avanços nas temáticas e nas propostas, no entanto, entende que ainda há muitas fragilidades a serem sanadas, com políticas públicas mais eficazes para todos os sujeitos envolvidos no processo.

3.11 ASPECTOS CONTRIBUTIVOS DO MANUAL DO PNLA/2008 NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Ana Maria Soek apresenta sua dissertação, no ano de 2009, com o título **Aspectos contributivos do manual do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado**. Tal pesquisa teve como objetivo identificar, analisar, comparar e avaliar as perspectivas e os encaminhamentos do trabalho pedagógico com alfabetização de jovens e adultos apresentados no Manual do Alfabetizador do Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização PNLA/2008, visando identificar os elementos teóricos, didáticos e metodológicos que contribuem para a formação do alfabetizador do PBA.

A partir dos altos índices da população ainda não alfabetizada, a pesquisa caracteriza o PBA como uma campanha que visa promover a alfabetização de jovens e adultos em todo o país, em parceria com os governos estaduais e municipais, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior.

Com todas as fragilidades apontadas na pesquisa sobre o PBA, a autora resolveu investigar as perspectivas de trabalho pedagógico apresentadas nos manuais do Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA/2008), porque acredita que isso pode contribuir para a formação dos alfabetizadores do PBA. Como o Programa trabalha, principalmente, com alfabetizadores populares, a autora considera que, para o processo de alfabetização de jovens e adultos, são necessários cursos de formação pedagógica e que o manual pode contribuir para as ações alfabetizadoras desses profissionais não titulados. Contudo, afirma que é necessária uma formação ampla e específica para a execução de práticas alfabetizadoras e que a formação do alfabetizador deve ser tarefa das

instituições de ensino superior, e não, dos programas lançados para o processo de alfabetização, o que torna as políticas para a EJA ineficientes e fragmentadas. Isso deveria ter rumo contrário e ser a bandeira de luta do direito à educação dos sujeitos não alfabetizados. Ela refere que

[...] os programas de alfabetização de jovens e adultos trabalham com alfabetizadores populares, ou seja, alfabetizadores da comunidade, que em geral não é exigida a formação mínima para atuar nesses programas, necessário seria rever a função desses programas, desenvolvendo-os na intenção de torná-los políticas eficientes na luta pela alfabetização da população (SOEK, p. 73, 2009)

A ausência da formação dos alfabetizadores acarreta, segundo a pesquisadora, a precariedade na prática, mesmo com a existência de um manual do alfabetizador com orientações pedagógicas para o processo de alfabetização. Contudo, constatou-se na pesquisa que o manual do alfabetizador, mesmo com suas lacunas metodológicas e teóricas, diferencia-se e torna-se importante no meio educacional, por conter elementos que auxiliam a quem ensina e a quem aprende. Porém enfatiza que a formação do alfabetizador é muito mais ampla, e os cursos de formação de professores devem preparar esse profissional.

A pesquisa não fez menção direta ao princípio da continuidade. Assim, consideramos importante a temática investigada para as ações voltadas para a EJA e damos continuidade a nossa análise com a penúltima pesquisa aqui elencada.

3.12 CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A dissertação de **Vanessa Petró**, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2009 - é intitulada: ***Cidadania, emancipação e imaginário social: um estudo sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos***. Sua finalidade foi de analisar as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos, sob o prisma de uma tríade conceitual composta por cidadania, emancipação e imaginário social, que procurou identificar como as políticas para a área são capazes de interferir no acesso à cidadania dos envolvidos, construir uma nova forma de inserção social

ou atuar de maneira a desenvolver mecanismos de invisibilidade da desigualdade e da condição de subcidadãos.

Para atender ao objetivo proposto, a autora partiu da atual política brasileira para a alfabetização de jovens e adultos. Percebendo que essa política é organizada de forma descentralizada em todo o país e com a participação dos estados, dos municípios e das organizações civis, analisou o Programa Brasil Alfabetizado, na tentativa de investigar como se apresentavam as possibilidades de cidadania e de emancipação dos alfabetizandos participantes das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos. Por ser uma política organizada por diferentes instituições que são conveniadas ao PBA, mas que têm autonomia para desenvolver as ações de acordo com as linhas de atuação, a autora da pesquisa selecionou dois convênios para a realização do estudo: A Prefeitura e a Central Única dos Trabalhadores de Porto Alegre.

Foi identificado, no PBA, que há uma política social que se configura de diversas formas, uma vez que o Programa prevê, em sua estruturação, a participação de diferentes instituições. No convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o PBA integrava ações do Programa de Alfabetização de Adultos – PROAJA, que tinha como componentes o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, com o objetivo de promover a alfabetização e capacitar os alfabetizadores que eram professores ou educadores populares. A parceria da CUT com o PBA recebeu o nome de “Todas as Letras”, porque abarcava a proposta inserida na formação da CUT, que seria voltada para a realidade dos trabalhadores.

Na referida pesquisa, foi identificado que existem várias ações voltadas para a EJA, porém são alteradas a cada governo e, por mais que existam várias iniciativas, não há uma diversidade de propostas, e os programas são executados, quase sempre, sob uma mesma orientação. Segundo **Petró**,

[...] a educação de jovens e adultos seguiu duas principais linhas distintas. Em uma direção, encontramos ações educativas que trabalham com princípios que aliam a alfabetização ao movimento popular. Nessa perspectiva o processo educativo é visto como emancipador, promovendo a conscientização política dos setores populares e incentivando a sua organização e autonomia, tudo isso voltado para um projeto de transformação social. Em outra direção, nos deparamos com práticas pedagógicas que têm como foco a transmissão de um conjunto de conhecimentos sistematizados. Sendo assim, o processo educativo na alfabetização de jovens e adultos centra-se na meta de oferecer a

escolarização que não foi atingida na idade considerada apropriada (PETRÒ, 2009, p. 53,).

O modo como se configura o PBA permitiu que a pesquisa identificasse que há um longo caminho a ser percorrido no processo entre a construção e a implementação de uma política social. A descentralização permitida pela configuração do PBA admite ações para o processo de alfabetização, através de cada instituição conveniada, de acordo com as especificidades e os objetivos propostos para cada público com o qual se almejava trabalhar.

Dessa forma, constatou-se que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre conduzia suas ações de forma mais ampla, sem aproximar o projeto de um público específico, deixando que a metodologia a ser trabalhada ficasse sob a responsabilidade do educador e atrelando a concepção de cidadania ao acesso à educação. Enquanto a CUT estabelecia um projeto mais específico de acordo com sua área de trabalho, ou seja, o mundo do trabalho, fixava critérios metodológicos bastante claros, e a noção de cidadania estava atrelada à ideia de trabalho.

É interessante ressaltar que, apesar de seu foco não ser a questão da continuidade, a pesquisa identifica sua importância, quando explica:

Outro aspecto observado, visando um maior sucesso nas atividades, é a viabilização da continuidade dos estudos que é um dos objetivos do programa e que o destaca em relação a outras políticas sociais anteriores, mas que ainda não aparece como meta clara nos projetos implementados. Uma das dificuldades enfrentadas para tal é o tipo de **relação estabelecida entre o espaço, o alfabetizador e os alfabetizandos** (Grifo nossos), pois nesses programas há uma aproximação muito maior entre o educador e os educandos, valorizando laços afetivos e há um respeito maior ao tempo de cada realização das atividades, o que nem sempre ocorre na educação formal e isso também é, muitas vezes, motivo para trocar a escola pelos programas de alfabetização (PETRÒ, 2009, p. 111)

Ao continuar refletindo sobre esse ponto, a autora comenta:

Relacionado a isso, não há uma convergência das ações buscando a continuidade dos estudos por parte dos projetos e, dessa forma, os casos em que isso acontece estão ligados a um esforço individual ou, no máximo, a uma ajuda do educador para que isso ocorra. É muito presente o sentimento de que os alfabetizandos têm de permanecer nas turmas por bastante tempo, portanto há aqui um indicativo claro da necessidade de adequar as ações a tal característica (PETRÒ, 2009, p. 111)

A questão dos vínculos afetivos identificados na “relação estabelecida entre o espaço, o alfabetizador e os alfabetizados” (PETRÓ) fica bastante evidenciada na fala da autora da pesquisa. Um dos motivos que levam os educandos a continuarem estudando é a relação afetiva, ou seja, a necessidade de se conviver de forma respeitosa e de o professor valorizar a história de vida de cada aluno. A ideia que se tem, a partir da observação da autora, é de que o desejo de continuar os estudos ainda não estivesse tão desperto no aluno, como se ele não tivesse um projeto maior de escolarização. Qual o impacto de uma motivação de fora para dentro? Nesse contexto, lembramo-nos de Pozo (2002), ao referir que a motivação pela aprendizagem não é só um problema dos alunos, mas também dos professores.

Assim, ao concluir sua pesquisa, Petró considera que não houve uma conquista dos direitos de cidadania, apenas a inclusão social advinda da participação no programa, como também o favorecimento de relações contínuas entre os sujeitos integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Consideramos a questão de convivência e da afetividade como indispensável para a permanência do educando, no processo de ensino e aprendizagem, em que ganham relevância os aspectos relacionais, interpessoais e o espaço acolhedor.

3.13 OLHARES SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PARAÍBA

A Paraíba apresenta, através das pesquisas, suas inquietações sobre as políticas públicas voltadas para EJA e especificamente sobre o PBA no Estado. A seguir serão apresentados alguns trabalhos sobre o Programa em focos diferentes, mas que ao mesmo tempo representam limites e possibilidades do PBA em algumas cidades da Paraíba.

Como já foi dito no início deste capítulo, tivemos acesso às pesquisas através do levantamento realizado por Santos (2012), na CAPES, porém o acesso ao estudo de **Rejane de Barros Cavalcante** foi através do nosso próprio Programa – PPGE, o qual foi defendido em outubro de 2011, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB - ***Estudo sobre o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: limites e possibilidades (2003-2010)***, com o objetivo de descrever a história da implantação e da operacionalização do Programa Brasil Alfabetizado no estado da Paraíba, observando seus limites e possibilidades de atuação.

A citada pesquisa foca seus estudos no PBA, quando descreve o contexto político-educacional e a estrutura organizacional do programa, e o situa no estado da Paraíba; analisa as narrativas dos coordenadores e alfabetizadores para compreender os limites e as possibilidades que enfrentam para atender aos objetivos dos documentos oficiais do PBA; Apresenta o PBA como uma política educacional do governo Lula, voltada para a inclusão e o desenvolvimento social, com intenção de qualificar a educação como um direito social. Contudo, considera fragmentado o Programa, que foi instaurado no país para diminuir os índices de alfabetização e criado para resolver a situação caótica do analfabetismo com recursos financeiros escassos e com uma ação de alfabetização limitada.

Quando o referido estudo considera que a alfabetização de pessoas adultas deve ser entendida como uma etapa inicial, articulada com outras etapas da EJA, comparamos isso às nossas inquietações, ao pensarmos a linha de continuidade de estudo dos alunos egressos do PBA. Assim, consideramos que é necessário articular as práticas da EJA a outras práticas inclusivas para que o processo de continuidade seja efetivado, como podemos averiguar neste fragmento:

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 a educação continuada, a EJA (CAVALCANTE, 2011, p. 84)

Perceber o processo de continuidade como fortalecimento para a educação é uma necessidade urgente nas ações de políticas públicas voltadas para a EJA. Porém, a autora também ressalta os limites que impedem, não raras vezes, resultados positivos na educação de jovens e adultos, uma vez que,

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 nesse ponto como Campanha de alfabetização quando colocamos alfabetizadores desvinculados do fazer docente para assumirem turmas de alfabetização, que é um trabalho extremamente complexo (CAVALCANTE, 2011, p. 84)

Assim, a autora conclui que o governo federal ainda tem inúmeros desafios no percurso da alfabetização de pessoas adultas. Nesse sentido, ressalta a importância de incluí-la como etapa inicial da modalidade da EJA.

Para concluir as apresentações de produções acadêmicas já defendidas sobre o PBA, trazemos também a dissertação de **Rosinete Barros Guedes**, à qual tivemos acesso através de uma professora examinadora da banca da autora, que foi defendida em 2011, na Universidade Federal da Paraíba: *A Prática de Letramento no Programa Brasil Alfabetizado em Campina Grande – PB*. Seu objetivo foi o de compreender como a prática pedagógica, no Ensino de Língua Materna no PBA – CG -contribui para a efetiva adequação aos objetivos e à avaliação dos programas em âmbito nacional.

Para Guedes (2011), o PBA foi criado pelo MEC, no governo Lula, para “abolir o analfabetismo no Brasil”, devido ao cenário de 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de 14 anos. Ao tratar da história das campanhas e dos programas no Brasil, diz:

O Programa Brasil Alfabetizado nessa rede de histórias se apresenta com uma concepção de que em oito meses (antes seis) é possível alfabetizar um adulto, no pressuposto de que qualquer pessoa com nível médio é capaz de alfabetizar, na disseminação do discurso de erradicar o analfabetismo. Por outro lado, o Programa tem sido colocado como uma prioridade, vinculado ao Ministério da Educação, possibilitando uma relação mais permanente com as redes de ensino, garantindo a continuidade do processo educacional (GUEDES, 2011, p. 232).

A autora lembra as fragilidades do Programa e, ao mesmo tempo, o esforço que o governo federal faz para garantir a continuidade dos estudos dos egressos do PBA através da relação permanente com as redes de ensino. Concordamos com Guedes que o tempo que o programa oferece é insuficiente para o processo efetivo da alfabetização, já que é preciso insistir: “o direito à educação significa essencialmente o direito de aprender ao longo da vida e não somente durante um período obrigatório” (IRELAND, 2011, p. 4).

Ainda se referindo ao tempo insuficiente para a alfabetização de jovens e adultos, Guedes lembra-se da heterogeneidade que há nas salas da EJA e a necessidade de um tempo maior para uma prática pedagógica de qualidade:

(...) percebe-se que deveria haver mais flexibilidade em relação ao tempo para ser trabalhado na EJA, pois, a alfabetização de jovens e adultos tem um tempo curto de programação, ou seja, alfabetizar e sistematizar conteúdos, sabendo que essa é uma clientela mais difícil de ser trabalhada, devido toda sua história e fracasso escolar já vivido (GUEDES, 2011, pp. 222- 223).

Não que seja mais difícil trabalhar com alunos da EJA, mas que há uma necessidade de a escola adequar vários aspectos para atender e motivar os educandos que buscam o ambiente escolar por alguma razão. O horário e o turno estabelecidos, os conteúdos programados e a valorização dos educandos no processo ensino/aprendizagem são elementos que necessitam de flexibilidades para que a realidade da EJA comece a mudar. Como educadora da EJA, percebo que há alunos que trabalham à noite como vigilantes e só aparecem na escola no dia de folga e precisam estudar no horário diurno, mas não conseguem por não haver turmas da EJA nos horários do dia. Como a pesquisadora não apresentou dados mais evidentes sobre a continuidade dos alunos do PBA de Campina Grande/PB, finalizamos nossa abordagem sobre essa pesquisa.

É importante ressaltar que existe uma pesquisa²⁸ no Programa de Pós-graduação da UFPB, que não está disponível porque se encontra em fase de construção e ainda não foi defendida. Assim, analisar todos esses trabalhos possibilitou compreender como está sendo discutida a EJA, a partir do PBA. Cada autor referendou questões relevantes para problematizar a especificidade que há na EJA, também nos permitiu perceber traços de como está sendo executado o PBA nas diferentes regiões do país. Nesse sentido, iremos ao próximo capítulo para analisar as falas das alunas egressas do PBA do município de Conde, compreendendo que suas falas traduzem as necessidades internalizadas e imediatas, que dão sentido ao fato de estarem, ou não, em uma sala de aula.

²⁸ Trabalho de dissertação: PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: impacto para as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em municípios do sertão paraibano. SANTOS, *Patrícia Fernandes da Costa*. UFPB.



*...Nós somos muitos
Não somos fracos
Somos sozinhos nesta multidão
Nós somos só um coração
Sangrando pelo sonho
De viver...*

Música: Tudo azul

Lulu Santos

4 RAZÕES E DESAFIOS DA CONTINUIDADE NAS FALAS DAS EDUCANDAS, DA GESTORA E DE COORDENADORES NO MUNICÍPIO DE CONDE/PB

4.1 ALFABETIZAÇÃO EM EJA NUMA PERSPECTIVA DE CONTINUIDADE

Neste capítulo, discutiremos algumas considerações acerca do processo de alfabetização e a importância das práticas pedagógicas, considerando a perspectiva de *continuidade dos estudos* de alunos provenientes do PBA. Para tanto, nortearemos a nossa reflexão com base nos seguintes questionamentos: O que fazer para compreender os motivos extrínsecos e intrínsecos que movem os alunos egressos do PBA a continuarem ou não o processo de escolarização na EJA? Por onde compreender os aspectos que envolvem os alunos dessa modalidade? A análise das falas das alunas egressas do Programa, da Secretária de Educação e das Coordenadoras será também foco desta parte do estudo, para tentarmos compreender aspectos dos limites e das possibilidades de se continuar a escolarização em EJA, tendo como referência o Município de Conde/PB.

Existem diversos motivos presentes no dia a dia de pessoas jovens, adultas e idosas que podem ou não se tornar empecilhos para seu processo de escolarização. Há motivos extrínsecos que envolvem, muitas vezes, aspectos sociais, econômicos, cognitivos e/ou afetivos, por exemplo: condições exaustivas de trabalho, problemas de saúde, condições financeiras e relações pessoais e familiares são razões, muitas vezes, fortes na vida dos alunos da EJA, que limitam uma caminhada no processo de escolarização. Por outro lado, motivos intrínsecos relacionados às necessidades humanas e sociais básicas e aos desejos pessoais podem tornar-se também aspectos fortes para a continuidade da escolarização. Assim, ler e escrever bem para entender a Bíblia, para ensinar a tarefa aos filhos ou aos netos, pegar um ônibus, tirar a habilitação para conduzir veículos de duas ou quatro rodas são exemplos de motivos relacionados à questão subjetiva do aluno, que o induzem a participar de processos de aprendizagens em espaços escolares.

Gestores, coordenadores e professores das escolas ou dos ambientes informais de salas de EJA precisam estar atentos à diversidade que existe em relação às necessidades demandadas por esse público. Por um lado, temos a demanda de jovens e adultos que vivem a idade do mundo do trabalho e, muitas vezes, não dispõem de tempo fixo e suficiente

para estudar, por isso abandonam várias vezes a escola. Esse distanciamento da escola em relação à vida profissional causa o movimento de idas e voltas dos alunos à escola, razão por que é preciso articular o ensino da EJA ao mundo do trabalho, para que o aluno possa permanecer nos espaços escolares. Por outro lado, temos a demanda de pessoas idosas que estão inseridas na modalidade, mas que vivem demandas e aspectos característicos da faixa etária que, geralmente, não são notados no cotidiano escolar: os saberes da vida, distantes da prática pedagógica e dos motivos que os fazem prosseguir com os estudos. Como, então, rever o processo de ensino-aprendizagem oferecido na escola e nos espaços de alfabetização para garantir que os alunos continuem sua escolarização?

Em relação à continuidade dos estudos, o Parecer CNE/CEB nº 2000 menciona:

Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nessa medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 2000).

Esse Parecer, ao tratar dessa modalidade, refere que a EJA, através da LDB, passa a ser uma modalidade da educação básica, que necessita de um tratamento diferenciado, por ter especificidade própria, o que garante o direito à educação igualmente aos demais alunos de outras modalidades de ensino. Além de oportunizar o direito à educação aos que não tiveram acesso a ela, é preciso atender às necessidades dos educandos, para que a aprendizagem formal seja suporte na vida cotidiana e, ao longo de toda a sua trajetória de vida, motiva-os a dar continuidade aos estudos. O Documento da VI CONFITEA refere-se à política de geração de oportunidades, ao tratar do processo de alfabetização de adultos:

Desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados (CONFITEA VI, 2010 p. 08)

Ainda há desafios nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas que alcancem processos de alfabetização adequados à realidade e às demandas de vida dos alunos da EJA. Mas o apoio e a assistência dados à EJA ainda não são suficientes para atender às necessidades para o efeito do aumento de matrículas e a permanência dos alunos na escola. Mesmo com tantos desafios que a EJA ainda encontra para alcançar uma educação de qualidade para todos, é importante ressaltar que há importantes movimentos no Brasil, como os Fóruns da EJA²⁹, que vêm lutando com propostas e reflexões para as práticas e as políticas públicas educacionais voltadas para essa modalidade do ensino.

Nesta discussão, lembramos que as ações que garantem o acesso dos jovens e dos adultos ao sistema escolar não devem reduzir a EJA ao universo da escolarização:

Ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos (MACHADO, p.18, 2009).

A autora supracitada nos conduz a entender que não basta o acesso à escola. É necessária a construção de novos conhecimentos conectados ao mundo da cultura e do convívio social que os educandos constituem como sujeitos. Nesse sentido, a expansão da alfabetização e das preocupações existentes, para promover o acesso e a permanência dos alunos na escola, está presente no cenário atual das políticas educacionais voltadas para a EJA, no entanto, ainda distante da realidade de muitos dos jovens e adultos sem escolarização. A EJA precisa chegar mais perto do universo desses alunos, pois se trata de pessoas com experiências e saberes heterogêneos provindos das vivências no campo familiar, no social e no mundo do trabalho. Mesmo que as ações de mobilização para que jovens e adultos retornem ao processo de escolarização sejam evidentes, “os esforços feitos nessa última década não conseguiram alcançar nem de longe as metas previstas no Plano Nacional de Educação” (MACHADO, 2009, p. 27).

²⁹ Acreditamos que os fóruns da EJA contribuem para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras, pois se configuram em um movimento social da EJA que estabelece relações mais diretas com diferentes segmentos sociais.

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O conceito de alfabetização já passou por várias modificações ao longo da história³⁰ em nosso país, o que possibilita diferentes compreensões. O próprio Censo Demográfico do nosso país já sofreu várias alterações no conceito de alfabetização. Até 1940, a pessoa alfabetizada era aquela que declarava saber ler e escrever e assinava o próprio nome. A partir de 1950, passou a ser considerado alfabetizado aquele que declarava ser capaz de ler e escrever um texto simples (SCHAWARTZ, 2010), porém conceitos ainda muito limitados ao considerar a alfabetização um processo complexo e contínuo.

Saber ler e escrever seu próprio nome ou um texto simples caracterizava um conceito de alfabetização limitado e mecânico. Vivemos em uma sociedade que exige que estejamos o tempo todo dialogando com vários tipos de informação. Homens e mulheres precisam mais do que escrever seu próprio nome, precisam viver constantemente no processo dinâmico de leitura e escrita, vivenciando uma aprendizagem que não pode ser interrompida, mas uma aprendizagem ao longo da vida. Soares (2004) lembra que o processo de alfabetização, numa perspectiva contínua, é uma das condições essenciais para que as práticas sociais sejam desenvolvidas com sucesso:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); esse último é que, sem dúvida, nunca se interrompe (SOARES, 2004, p. 20).

O processo de alfabetização deve ser uma etapa inicial da aquisição da leitura e da escrita, mas também um processo permanente, que deve ser desenvolvido nos anos seguintes a essa etapa inicial. Por isso os alunos egressos do PBA devem continuar seus estudos na modalidade da EJA e as práticas pedagógicas atentas a essa necessidade de processo permanente e ininterrupto. Essa distinção (aquisição x desenvolvimento da escrita), articulada com a realidade social do aprendiz (aprendizagem significativa), é uma condição *sinequa non* para o processo contínuo do PBA. Nesse sentido, há de se considerar a alfabetização um processo contínuo. Com esse olhar, Freire recorda o sentido da alfabetização:

³⁰ Ver: alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. SCHAWARTZ Suzana. Editora: Vozes, 2010.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo do homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho de alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1979 b, p. 117).

Percebemos, nas palavras de Freire, que se alfabetizar é mais do que aprender técnicas (decodificar e codificar). É preciso vivenciar uma alfabetização que promova uma tomada de consciência do homem com o mundo, ou seja, que se “reconheça a alfabetização como um *continuum*” (CONFINTEA VI, 2010, p. 08), considerando-a uma necessidade para todas as pessoas viverem melhor no mundo:

É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, provendo-lhes meios de desempenhar várias atividades associadas ao trabalho ou ao âmbito doméstico, meios de melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania. O valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprenderem outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao autoaprendizado e à educação continuada (RIBEIRO, 1997, p.150).

Estar na condição de alfabetizado, para corresponder às demandas sociais, afetivas e cognitivas, é ferramenta necessária para aprender outras habilidades e viver uma relação mais harmoniosa com o mundo. Porém, a escola deve ser um espaço que conheça e reconheça as necessidades de vida dos alunos jovens e adultos, criando uma aproximação com o que tem a oferecer com o conhecimento formal e as expectativas e os ritmos dos alunos em aprender novos conhecimentos:

Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 2009, p.13).

Freire concebe a alfabetização significativa como aquela que carrega, em sua prática educativa, os saberes de vida dos alunos. Assim, a escola precisa oferecer ao aluno jovem, ao adulto e ao idoso um espaço de aprendizagem de sentido, posto que o educando da EJA chega à escola com um largo conhecimento de mundo, mas necessita do conhecimento escolar para dar conta das demandas sociais e profissionais:

Difícilmente jovens e adultos pouco ou não escolarizados crescem em ambiente familiar letrado. Em geral sua percepção dos propósitos da leitura, escrita e matemática acontece em práticas de letramento que ocorrem fora da escola – letramento social, onde o interesse ou necessidade de leitura e escrita surge em circunstância da vida social ou profissional (MOLLICA; LEAL, 2006, p. 01).

Para que se efetive uma alfabetização permanente e se considere o que o aluno já sabe, é preciso reconhecer que ele comporta um conjunto de motivações extrínsecas e intrínsecas, que precisam estar no movimento dinâmico e diário de estímulo:

Sempre estamos motivados para alguma coisa. A motivação é o motor da ação. O que ocorre é que, muitas vezes, os sujeitos não são motivados pelos mesmos motivos, com o mesmo envolvimento, nem para a mesma direção. Para isto é preciso que professores e alunos tenham um objetivo comum: ensinar e aprender a ler e escrever. E essa meta precisa ser (re) construída na ação, no dia a dia (SCHAWARTZ, 2010, p. 20).

Fica evidente que os indícios para as possíveis motivações do educando devem estar articulados entre ensinar e aprender. É preciso “dançar a mesma dança”. Nesse sentido, as ações voltadas para a alfabetização e a maneira como o professor planeja e desenvolve as aulas podem promover um clima motivacional que propicie a aprendizagem e, ao mesmo tempo, atenda aos motivos de cada aluno, quanto a estar em sala de aula. Como educadora, no processo de alfabetização, acredito que alfabetizar é criar condições e possibilidades para que o aluno (jovem, adulto ou idoso) consiga a autonomia de ler e de escrever, através do conhecimento escolar, com novas possibilidades de viver melhor a partir do conhecimento de mundo que já detém.

Podemos dizer que os motivos dos alunos que estão no processo de escolarização perpassam, como ponto de partida, por necessidades objetivas (pegar um ônibus, ler a Bíblia e outros), que envolvem, ao mesmo tempo, necessidades subjetivas - de aumentar a autonomia, especialmente quanto a transitar pelo mundo. A característica que homens e mulheres têm, por se constituírem seres sociais, motiva-os a adquirir novos conhecimentos, para conviver com as relações pertencentes aos grupos sociais em que vivem. Assim sendo, os alunos buscam a escola para ir além dos saberes de vida já adquiridos no cotidiano. Procuram uma aprendizagem que potencialize as habilidades sociais, a fim de se adequar, com mais desenvoltura, ao meio social. Assim, a “aprendizagem social” (POZO, 2002) é também motivo de os alunos prosseguirem nos estudos. Para isso, o cotidiano escolar precisa estar recheado de motivações:

Como aprender implica mudar, e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de certa quantidade de prática, aprender, principalmente de modo explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico de “mover-se para” a aprendizagem (POZO, 2002, p. 138).

Aprender implica mudanças que, muitas vezes, o aluno, isolado, não consegue buscar. Daí a importância de o professor investigar os motivos de cada um estar estudando para tentar motivá-lo, promovendo (ou não) a aprendizagem e atendendo às suas necessidades objetivas e subjetivas. É mover-se constantemente em busca de motivos que superem os obstáculos diários.

O que atrai os alunos em busca dos conhecimentos formais para vencer obstáculos que o cotidiano apresenta de forma é a motivação. É como uma planta que precisa de água para sobreviver. Para que isso ocorra, é necessário escutar do aluno suas buscas, expectativas, seus medos e desejos, a fim de compreender os motivos que os levam a continuar estudando. Só assim, pode tentar ajudar a ampliá-las. Ficou evidente, nos estudos das dissertações e das teses, analisados anteriormente, com pesquisas em todas as regiões do país, que ainda é preciso valorizar o papel dos educandos no processo de continuidade e escolarização na EJA. As investigações para compreender vários aspectos da EJA ainda estão concentradas nas decisões políticas e educacionais e no papel docente. O lugar dos educandos, no processo de escolarização, precisa ganhar mais espaço para se entender o movimento que ocorre na EJA, suas possibilidades e limites.

4.3 CONHECENDO UM POUCO DAS ALUNAS EGRESSAS DO PBA EM CONDE/PB

Para compreender as falas das alunas em cada eixo temático abordado nesta pesquisa, organizamos um quadro do seu perfil. Por ser o Conde um município com uma área significativa de zona rural, as alunas entrevistadas têm origens e aproximações com a agricultura e residem em espaços rurais, como podemos observar neste quadro:

Quadro 10: Perfil das alunas egressas no PBA

ESCOLA/LOCALIDADE	ALUNA	IDADE	RESIDÊNCIA	ANO EM QUE PARTICIPOU DO PBA
E.M. Maria da Penha Accioly –Zona Rural	Maria Vitória	57	Granja Riacho Fundo – Pituaçu Zona Rural	2004
E.M. Maria da Penha Accioly Zona Rural	Maria Esperança	58	Sítio Pituaçu Zona Rural	2006
E.M. Manoel Paulino Zona Rural	Maria da Graça	70	Loteamento Santa Marta – Pousada Zona Rural	2007
E.M. Manoel Paulino Zona Rural	Maria Aparecida	67	Loteamento Santa Marta Zona Rural	2007
E.M. Deputado José Mariz Zona Urbana	Maria da Luz	40	Loteamento Nossa senhora da Conceição Zona Rural	2007

Fonte: Próprio autor

As alunas entrevistas são adultas ou idosas que, no mínimo, já participaram cinco anos do PBA. Assim, procuram continuar os estudos nas salas de EJA por vários motivos, como iremos abordar a seguir.

4.4 ENSINAR E APRENDER COMO BEM RELACIONAR-SE NO ESPAÇO ESCOLAR

Saber por que o aluno estuda e qual o sentido de estar na escola configuram-se como elementos significativos para entendermos sua presença no ambiente escolar e aquilo que ele busca. Exige-se a escuta como ponto chave para qualquer processo que envolva o saber. Nesse contexto, escutar é mais que ouvir: é dar abertura para o outro também se manifestar no processo educativo. Assim, os espaços de aprendizagens são excelentes para oportunizar o verdadeiro diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Escutar as alunas egressas do PBA e estudantes da EJA, em Conde/PB, possibilitou-nos entender a construção ou não da continuidade da escolarização dos alunos egressos do PBA na EJA. Apresentados os motivos citados pelas alunas, que contribuem para a não continuidade dos estudos: o cansaço, a idade, a escola distante, problemas de saúde, demandas de trabalho em casa, descreveremos, neste capítulo, que diferentes alegações as mobilizam a buscar a escola como um espaço de aprendizagem.

Para Charlot (2005), o próprio aluno deve desejar saber e aprender para que haja apropriação do saber:

Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender [...] É preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas, sobre conteúdos determinados [...] A questão que se coloca é: de onde e como vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, essa mobilização intelectual que exige esforço e sacrifício? (CHARLOT, 2005, p. 55).

Concordando com o pensamento do autor, consideramos que os motivos expostos pelas alunas, nesta investigação, correspondem a desejos que as mobilizam a querer continuar na escola, mas que, algumas vezes, não são suficientemente fortes para sustentar a motivação, ora pelo próprio sistema de ensino oferecido na escola, ora por exigir do próprio sujeito esforço e sacrifício, como afirma o autor. A consciência que o aluno tem de querer se apropriar do saber é tão importante quanto a prática pedagógica oferecida pelo professor, como também as ações educacionais voltadas para a EJA. O aluno também é determinante para que a construção e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem tenham êxito.

Ensinar e aprender como bem relacionar-se no espaço escolar foi o primeiro eixo temático identificado nas falas das alunas egressas do Programa em Conde/PB, depois de uma leitura exaustiva das entrevistas. Relações de respeito e de afetividade entre professor e aluno foram elementos sinalizados para permanecerem no percurso educativo. Ficou claro, nas falas apresentadas, que o relacionar-se bem, na sala de aula, está interligado ao ato de aprender. Maria Vitória entende isso, ao expor seu ponto de vista sobre o papel de uma boa professora: “*Não, eu acho que uma professora boa tá pra tudo. É comunicativa, fala com as pessoa bem, explica bem a gente as tarefas tudinho... pense um amor de pessoa. De mil tira uma, de mil tira uma!*”³¹

Através da sua fala, ela expressa a importância de um professor sensível no processo de ensino e aprendizagem, mas que é coisa rara encontrar uma professora amorosa com os alunos. Segundo Aguiar (2005), essa boa relação pode ser um elemento motivador para continuarem os estudos:

Os alunos desejam que as aulas continuem, muitos motivado pelo acolhimento da professora, quando essa tem forte cumplicidade com eles. Com muitas histórias de fracasso e de negação, a aceitação constitui um poderoso argumento para não querer deixar o grupo, mesmo que seja para continuar a estudar em outro local (AGUIAR, 2005, p.59).

Essa citação ratifica a importância que Maria Vitória dá à boa relação entre ela e a professora. Comunicar-se é falar e tratar bem. Mais do que o resultado, interessa, sobretudo, tratar bem o outro. Considerar a professora um amor de pessoa, no meio de tantas “não amorosas”, faz-nos perceber que há escassez na relação afetiva existente na convivência professor e aluno e nos reporta a Freire (1996, p. 159), quando refere que “ensinar é querer bem aos educandos”. É preciso criar um ambiente afetivo para que a motivação pela aprendizagem aconteça, como menciona Pozo (2002, p. 145):

Criar contextos de aprendizagem adequados para o desenvolvimento de uma motivação mais intrínseca, incentivando a autonomia dos alunos, sua capacidade para determinar as metas e os meios de aprendizagem mediante tarefas cada vez mais abertas, mais próximas de problemas do que de exercício, e promovendo ambientes de aprendizagens cooperativa, positivos do ponto de vista emocional, em que o sucesso dependa do sucesso dos demais, em vez de situações competitivas, em que o sucesso do aluno

³¹Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Vitória.

depende do fracasso dos demais. A motivação aumenta quando se aprende entre amigos e não entre inimigos.

Percebemos que um ambiente sociável contribui para uma motivação mais intrínseca no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, a fala de Maria Vitória mostra que a busca pelo saber também é perpassada pela procura do bem conviver, da relação de afeto como parte do contrato didático. Além da relação afetiva entre educador e educando, importa o contexto adequado de aprendizagem, porque viver uma relação de afetividade, com ética e compromisso, é traduzir a própria prática educativa do professor, como ressalta Freire:

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 1996, p. 159).

Freire aproxima a afetividade da prática educativa, em que o aprender passa por uma relação de respeito ao outro. A relação professor e aluno também é elemento importante para a Coordenadora do PBA de Conde/PB, ao falar sobre o desafio que é motivar os alunos do Programa a continuarem os estudos na EJA:

Eles gostariam de continuar estudando, mas sempre com a mesma professora. Os alunos do Brasil Alfabetizado se apegam demais a professora. Até por serem pessoas da comunidade onde moram. Aí quando termina a etapa e eles têm que seguir para a escola o negócio fica difícil de conduzir. Eles não querem ir de jeito nenhum para outra professora. As professoras sempre ficavam naquela conquista de convencer. Daí o problema de todos os anos: porque tantos alunos alfabetizados e não matriculados na EJA? Inclusive tendo que explicar isso para o MEC pelo Sistema do Programa. Por exemplo, esse ano, abrimos cinco turmas do Brasil nas escolas com a mesma professora do BA e com o número significativo de alunos. A relação com o professor é algo forte demais para eles³²

Querer bem aos alunos é um ponto chave. Pelo relato da Coordenadora do PBA em Conde/PB já se estão promovendo ações que possibilitem a continuidade dos estudos ao se ter o professor alfabetizador como alguém da localidade onde os alunos vivem, e que

³² Entrevista, 22/03/2012, relato da Coordenadora do PBA em Conde/PB

prosseguem, para além do período da alfabetização com a turma dos alunos, em sua trajetória da escolarização. O bom convívio como motivo para a continuidade ficou ainda mais evidente, quando procuramos a aluna Maria Vitória, neste ano letivo de 2012, para saber se ela permaneceria na escola. Sua interrupção dos estudos teve explicações embasadas na ausência de uma relação respeitosa existente entre professor e aluno no fundamental II da EJA (6º ao 9ºano), como mostra esta sua fala:

Olhe minha filha...eu até quero, mas o negócio é que não tem mais minha série na escola aqui perto onde estudava. Agora é na cidade...é lá fica longe. Tem o transporte...mas chega tarde...tem que esperar todo mundo e quando vai chegar em casa é pra lá de dez da noite. Deus me livre! Du jeito que as coisas tá com a violência no meio do mundo. Outra coisa...aqui a gente tinha nossa professorinha...lá é um bucado de professor. Meu amigo foi lá se matriculou e já desistiu. Ele disse pra nós que tem muitos professores que não chega perto de nós e que passa a tarefa rápido. Nem espera acabar e já apaga o quadro...depois toca e vai embora...nem pergunta se nós aprendeu. Nós falamos com a diretora e ela deixou a gente estudar de novo na escola. Sim. Na merma sala. Não precisa de nota. **A gente que só aprender.** E aqui a professora **tem paciência** e ensina bem direitinho³³. (grifos nossos)

A relação próxima entre educador e educando, que existia nas séries iniciais da EJA, foi anulada nesse novo espaço da sala de aula, pois ter “um bucado de professor” é como ninguém ter. A ênfase que a aluna dá à questão de a professora ser paciente caracteriza a necessidade afetiva e de respeito de que o aluno jovem, adulto ou idoso, precisa para permanecer frequentando a sala de aula. A forma carinhosa com que Maria Vitória fala da antiga professora e o relato do colega sobre a nova realidade escolar foram motivos para ela não seguir mudando de etapas, porém não foi obstáculo para continuar no espaço escolar. Um mês depois da entrevista, entrei em contato com a gestora da escola em que Vitória estudava, e ela confirmou sua volta e a de mais três alunos como ouvintes na mesma série. Isso comprovou que eles querem aprender com quem estabelece vínculo afetivo durante o processo de aprendizagem. Isso é mais importante do que vencer as etapas dos anos escolares: “a gente que só aprender”, diz a aluna, junto a quem tem paciência. Isso para ela é o básico para quem quer “ensinar bem direitinho”.

A realidade da aluna Maria Vitória nos remeteu à investigação de Mello (2008), analisada no capítulo anterior, quando retrata a ação do professor em sala de aula, para motivar o aluno a continuar os estudos:

³³Fala do retorno à aluna Maria Vitória em 14/03/2012.

Dentre as ações realizadas pelos alfabetizadores com a intenção de sensibilizá-los para darem continuidade aos estudos obtivemos respostas como o incentivo e a constante afirmação de que por meio do estudo poderão se tornar pessoas melhores e terem melhores condições de trabalho e de vida. A valorização da autoestima, **a atenção especial durante as aulas, respeito quando se está ensinando**, aulas dinâmicas partindo da realidade dos educandos e a perseverança foram aspectos mencionados pelos alfabetizadores. (MELLO, 2008, p. 170). **(Grifo nosso)**

Consideramos que a atenção especial, durante as aulas, e o respeito quando se está ensinando retratam o ter paciência que Maria Vitória expressou em sua fala. Nesse sentido, Maria Aparecida também demonstrou que ensinar é importante, porém deve estar acompanhado da afetividade no cotidiano vivido em sala de aula:

Não, todo são professor, agora tem um que é mais grosseiro. É bom ser um pouco mais doce, mais amigo do aluno, em relação à aula, é continuar doce e ensinar. Essa daí eu não tenho nada contra ela não, é ótima professora, **tem paciência**³⁴. Grifo nosso.

A paciência do professor aparece na fala de mais uma aluna, que a caracteriza como um elemento motivador na relação de convivência entre professor e aluno. Porém, é interessante indagar o que a aluna quer expressar quando diz que a professora “tem de ter paciência”. Será que paciência representa, em sua fala, uma professora que não se estressa com os alunos e explica as atividades de acordo com o ritmo de cada um? Ou significa tratar bem? Assim, é importante pensar que o papel do professor exige uma postura humana, em que se viva intensamente “seu tempo com consciência e a sensibilidade” (GADOTTI, 2008, p. 48). Talvez, o que eles precisam é de respeito ao ritmo de aprendizagem, aos desejos, às necessidades de cada um para encontrar sentido e adquirir e valorizar o conhecimento escolar.

Ter em espaços pedagógicos, voltados para a EJA, professores não apenas qualificados e comprometidos, mas sensíveis ao que o aluno espera do fazer pedagógico seria um caminho para a permanência dos alunos nas escolas? Fomentar um espaço de convivência onde há afetividade e respeito, sem deixar secundário o processo de ensino, vem expresso na fala da aluna: “o professor deve continuar doce e ensinar”. É preciso, então, articular cognição, afeto, ritmo de trabalho e respeito à diferença, para cumprir o papel da escola:

³⁴Entrevista, 10/08/2011, Relato de Maria Esperança.

formar cidadãos críticos e participativos e socializar o conhecimento acumulado pela humanidade.

A aluna Maria das Graças nos mostra que a afetividade recíproca é importante e que não basta ensinar. É preciso aprender e conviver:

Quando ela ensina bem direitinho. Tem umas que ensina com muita delicadeza, que nem ela mesmo. Ela é uma professora excelente, pois ela ensina direitinho a gente, porque tem gente que não ensina né?! Ter paciência com as pessoas. Tem que **ter paciência** e tratar a pessoa bem. Pra mim é assim, gostar de todo mundo. Gostar da professora e a professora gostar da gente³⁵. **(grifos nossos)**

Fica evidente que aprender e estabelecer relações interpessoais são pilares indispensáveis para a continuidade da escolarização dos educandos na EJA. As vozes apresentadas apontam a visão dos alunos, mesmo sem o conhecimento científico sobre ensinar e aprender, considerando necessária uma relação dialógica e ética entre os envolvidos no processo, o que caracteriza aquilo que Danilo Streck (2006) denomina de “pedagogia relacional”. A aluna Maria das Graças, ao falar que o professor tem de ensinar direito, mas com paciência e gostando de todo mundo, revela seu entendimento do que é saber ensinar, como expressão de um querer bem como amostra de uma conduta correta do professor, de um saber relacionar-se com os educandos.

A escola precisa compreender que o aluno da EJA pode estar buscando o espaço escolar apostando em resultados mais subjetivos, como a boa convivência, que ultrapassa os resultados quantitativos e estatísticos cobrados pelas instituições. Nesse sentido, lembramos, mais uma vez, de Streck (2006), ao evidenciarmos que o homem do povo é uma expressão do que podemos chamar de *o homo conviviali*, que, para o referido autor, torna-se *o indivíduo de complexa rede de relações em processo de (re)construção e (des)encontro*. Segundo Freire (1998), a prática educativa deve ser tudo, ou seja, a afetividade, a alegria e a capacidade científica. Claro que o conceito de convivência, aqui valorizado pelos alunos nos espaços escolares, está traduzido a partir da história de vida, uma visão entrelaçada aos afetos, às crenças e aos valores trazidos por cada um. Portanto, as vozes demonstram a necessidade de valorizar as relações interpessoais no processo educativo, de forma a criar laços afetivos e garantir a ação de ensinar bem.

³⁵Entrevista, 17/08/2011, relato de Maria das Graças.

Ao entrevistar a Secretária de Educação do município de Conde/PB, perguntei sobre quais motivos os alunos egressos do PBA tinham para continuar os estudos após a etapa inicial da alfabetização. Sua resposta estava próxima do entendimento apresentado nos relatos das alunas entrevistadas, como podemos averiguar:

Eu continuo dizendo que os jovens estudam para entrar ou permanecer no mundo do trabalho. Já os idosos vão para a escola em busca de aprender a ler e escrever para sozinhos fazer as coisas do dia a dia. Agora tem uma coisa, eles não gostam de ir para longe de casa e se apegam a uma professora de um jeito. Criam um laço que os prendem na escola que acabam ficando encantados pelo aprender por causa da professora.³⁶

Como as alunas entrevistadas nesta pesquisa foram, na maioria, pessoas acima de 50 anos, a resposta da Secretária traduz o perfil das alunas como também o motivo de continuarem na perspectiva do convívio social. Nesse aspecto, o PBA traz, positivamente, em sua estrutura, o acesso às salas de aula em diversos espaços, o que configura o fato de os alunos irem estudar por estarem perto de casa e de a professora ser alguém com quem já existe um vínculo social e afetivo. Assim, “estudar perto de casa, em associações, salas de igreja, terraço da casa da professora ou escola perto de casa, facilita a ida dos alunos ao processo”, completa a Secretária de Educação, ao se reportar aos motivos que levam os alunos a prosseguirem com seus estudos.

Compreendendo que o dado relacional é tão importante quanto a busca de autonomia para o convívio social, a Secretária de Educação relatou que o município de Conde já está agindo para atender à necessidade afetiva que os alunos do Programa têm com a professora alfabetizadora (reafirmando o que a Coordenadora do PBA já expressou neste estudo). Ao falar da ação, diz: “percebendo a ligação que os alunos têm com as professoras do Brasil Alfabetizado, resolvi contratar as professoras que têm o pedagógico e estão fazendo pedagogia para continuar com os mesmos alunos na sala da EJA. E está dando certo!” E completa sua fala enfatizando outra ação realizada para garantir que os alunos continuem os estudos: “Estamos abrindo turmas do BA nas escolas para os alunos já irem se acostumando com ambiente e com outros professores”.

Em consonância com essa realidade apresentada, trago um pouco da minha experiência docente com os alunos jovens e adultos da turma de alfabetização, no que se

³⁶ Entrevista realizada com a Secretária de Educação do município de Conde no dia 22/03/2012.

refere ao ato de associar o aprender ao conviver. Escutar e falar das nossas histórias de vida foi o primeiro passo para criar um ambiente de diálogo e promover um respeito à história de cada um (educador e educando). Diagnosticar o nível de conhecimento na escrita e na leitura, para poder construir novos conhecimentos ao tempo de cada um, foi uma atitude que gerou respeito ao meu trabalho, e o mais importante, aos saberes feitos dos alunos.

Conhecer o motivo por estarem na escola foi algo que nos aproximou no processo de ensino e aprendizagem, pois saber o que leva cada um a estar no percurso educativo me fez pensar no meu plano de trabalho voltado para a realidade de cada educando. Assim, ao organizar as atividades pedagógicas, sempre me reporto ao que posso fazer coletivamente, como por exemplo, trabalhar a leitura de um texto sobre o trânsito com todos. Contudo, também me preocupo com o que posso especificar para me aproximar das necessidades que cada um tem de aprender, como, por exemplo, trabalhar, com base na leitura do referido texto, o eixo da escrita com quem tem dificuldade de escrever, o eixo da leitura com quem ainda não lê com exatidão e até mesmo a escrita e a leitura para aquele que estuda motivado a tirar a carteira de habilitação. Tento, dessa maneira, ser uma mediadora mais capaz de atender aos seus motivos intrínsecos.

O gostar docente também é percebido pelos alunos e faz a convivência tornar-se uma prática pedagógica embasada no respeito, no diálogo, no comprometimento e na amorosidade. Quando os alunos percebem que o educador não está apenas na sala de aula, mas vive a prática pedagógica em sua relação com eles, a busca de construir novos conhecimentos torna-se um ato coletivo. Assim, as vozes das alunas entrevistadas fizeram com que eu me reportasse várias vezes a minha prática pedagógica e entendesse que estou no caminho certo, sabendo que a permanência dos sujeitos da EJA na escola tem a ver com “a formação dos professores para lidar com o público jovem e adulto” (BRASIL, 2009, p. 9). No entanto, além de ensinar, o educador deve saber conviver e gerir a relação com seus alunos. Quando existem a paciência, o respeito e a amorosidade para com as alunas, a satisfação em estar em sala faz mais sentido para cada uma das entrevistadas.

Além do ensinar e *aprender como* **bem relacionar-se no espaço escolar**, outro eixo temático foi apresentado para problematizar o processo de continuidade das alunas egressas do PBA: *os saberes de vida e trabalho versus saberes da escola*, que iremos analisar em seguida.

4.5 SABERES DE VIDA E TRABALHO *VERSUS* SABERES DA ESCOLA

A relação do aprender como modo de conviver foi apresentada pelas alunas egressas do PBA como um fator importante e diagnosticada como um sentido altamente positivo para a permanência delas na escola. Além do **bem relacionar-se no espaço escolar**, outro motivo apresentado durante a investigação foi a relação dos saberes de vida e o trabalho atrelados aos saberes da escola, assegurando o que afirma Charlot (2005, p. 53): “a relação com o saber e com a escola é uma relação social” Nesse sentido, “os saberes, a interrogação e os significados que os jovens e adultos construíram em suas trajetórias de vida são a essência de uma pedagogia que possibilite o diálogo entre os saberes sociais e escolares” (LINS, 2008, p. 36).

Os alunos jovens, os adultos e os idosos são pessoas com uma vasta experiência em diversos campos da experiência de vida, inclusive no campo do trabalho. Mesmo sem o conhecimento formal construído nos espaços escolares, conseguiram e conseguem transitar na vida, através da aquisição de habilidades conquistadas nas práticas em ambientes de trabalho, seja em instituições formais de prestação de serviços e outras, seja em ambientes de trabalho informal ou nas demandas domésticas. Os saberes de experiências acontecem em um movimento constante no enfrentar das demandas exigidas no cotidiano. Brandão (2010) lembra que estamos sempre e continuamente nos autoproduzindo, autoequilibrando, criando algo novo. E esse processo é dinâmico e ininterrupto.

Ao dialogarmos sobre os conhecimentos de vida e de trabalho, as alunas entrevistadas demonstraram, ao narrar um pouco da sua história de vida que, em relação ao fazer diário, detêm habilidades em variados campos de atividade laboral, conforme demonstrado no relato de Maria Vitória. Mesmo buscando o saber da escola, ela demonstrou ser uma mulher de diferentes habilidades e nos surpreendeu ao relatar:

Eu trabalhei no hospital 18 anos, de Cozinha do hospital do Conde; [lá] trabalhei 18 anos. Minha filha, faço tudo. Não tenho muito estudo né, mas eu costuro, sou catadora de feijão, de tudo, milho, sei cavar lerão, roço mato faço tudo, só você vendo, tudo mermo. Aí os povo chegava lá em casa e dizia assim: oxe a gente vê você toda chique no hospital e quando pensa que não você tá em casa. Ah minha filha, trabalho não é desonra, toda vida eu disse, trabalho não é desonra. A minha outra menina que trabalha no outro

Colégio lá embaixo ela é merma que eu, cava lerão, faz tudo, tudo, tudo, tudo. Aí digo: é isso, não pare não minha filha³⁷.

Sua voz, ao demonstrar seus conhecimentos no mundo do trabalho, denota que o aluno jovem e adulto é um membro atuante na sociedade e tem consciência disso. Ela entende que “trabalho não é desonra”, é coragem para saber de tudo um pouco e estar mais perto de sobreviver com os próprios esforços. Assim, “os educandos vislumbram a continuidade dos estudos como possibilidades de se aprenderem outros instrumentais e de se ampliar a leitura de mundo” (GARCIA, 2006, p.150).

Maria Vitória, ao expressar seus saberes de vida e de trabalho, reconhece seu valor, mas acrescenta: “Sei isso tudo, mas me falta saber ler e escrever de verdade”. Não há dúvidas de que, para ela, saber ler e escrever é uma falta a ser preenchida. Essa fala sinaliza para o educador que o processo didático deve estar ancorado nos saberes já adquiridos pelos alunos de EJA para que o(s) motivo(s) que os fazem permanecer na escola sejam, constantemente, avaliados e retomados, possibilitando a consciência de que o saber da escola poderá trazer avanços e conquistas profundamente, atrelados aos saberes de vida e de trabalho e ao entendimento daquilo que o aluno ainda não conquistou.

No caso de Maria Vitória, seu trabalho complementar poderia ser usado para articular-se com os conhecimentos escolares de Matemática, das práticas de agricultura sustentável, por exemplo: cálculo de custo e benefício, com a atividade agricultura e com a habilidade de costurar, entre outras. A partir dessa premissa,

a educação de jovens e adultos, por isso, deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores (SCHAWARTZ, 2010, p. 74).

A falta de uma didática próxima da demanda dos alunos e a não consciência do que os leva a buscar o saber da escola para acrescentar às suas vidas fazem com que a docência perca sua eficácia e alcance social. O fato de não saber ler e escrever parece traduzir um espaço vazio em relação ao que sabe fazer e o que precisa aprender. A escola, ao inviabilizar os

³⁷Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Vitória

conhecimentos relacionados à vida e ao campo do trabalho dos alunos, reduz a atividade didática ao seu sentido mais burocrático e estéril, que é o de estar fechada em seus próprios propósitos e procedimentos de ensino.

Vejamos os saberes de experiências relatados pela aluna Maria Esperança:

Comecei a trabalhar eu tinha 7 anos. Mesmo sem saber ler sei tudo da agricultura, mas eu trabalho em outras coisa. Agricultura ,um bocado de coisa e cozinheira e eu faço um pouquinho de comida. Só mexo mais com agricultura, sei costurar e mais o lado doméstico também. Agora eu gosto mais do lado da agricultura... porque é um serviço só³⁸.

Maria Esperança demonstra que, mesmo sem os saberes da escola, entende e faz muitas coisas, principalmente sobre agricultura. Porém, é como ainda se sentisse analfabeta, mesmo com todos os saberes de experiência, e já ter passado pela etapa da alfabetização. Contudo, sabe que precisa continuar. Que oportunidades os alunos têm de continuar os estudos? Quem conversam sobre essa possibilidade na sala de aula? Será que a professora conhece algum dos motivos para a aluna continuar os estudos? São indagações que permeiam nossas inquietações sobre a temática estudada. Além disso, ela tem o conhecimento para costurar, cozinhar e os afazeres domésticos, o que reforça, mais uma vez, os saberes adquiridos sem a escolarização (que exigem habilidades do campo da economia doméstica). Muitos desses saberes ela adquiriu em processos de autoaprendizagem, vendo, repetindo, caracterizando os saberes adquiridos fora da escola. No entanto, o professor precisa conhecer tais saberes e técnicas laborais para aproximá-los com o que motiva o aluno a buscar a escola. Ao mesmo tempo, percebe-se que a referida aluna tem a consciência de querer aprender além dos saberes de experiências e busca os saberes também adquiridos na escola. Será que os saberes de vida e de trabalho são considerados menos importantes do que os adquiridos na escola? Por que a instituição escolar não organiza o processo didático a partir dos saberes prévios dos alunos, deixando-os entender que o da escola está desvinculado do que já sabem? Rays (1983), ao se referir ao fazer didático relacionado ao contexto vivido dos alunos, assevera:

³⁸Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Esperança

O verdadeiro fazer-didático é aquele capaz de refletir corretamente cada situação de aprendizagem a partir do exame concreto da realidade onde educador-educando estão inseridos, envolvendo, cuidadosamente, todos os dados necessários à sua solução que intrinsecamente será sempre parcial, porém aproximar-se-á mais das necessidades educacionais concretas (RAYS, 1983, p. 50).

A escola pode estar atenta ao que se tem desenvolvido nas práticas pedagógicas das salas de aulas dos alunos jovens, adultos e idosos. Pode considerar um fazer didático e dialógico para a busca de sentido dos conteúdos curriculares para atender às necessidades educacionais dessa modalidade de ensino. É capaz de saber que o aluno da EJA se move pelo mundo através dos saberes, de experiências e buscam o saber da escola como um caminho adequado para realizar outros saberes, pequenas conquistas, muitas vezes, ligadas às necessidades diárias. Contudo, não podemos esperar só da escola e do papel docente o verdadeiro fazer didático. O aluno jovem e o adulto podem ser despertados para estarem conscientes da sua relação com o mundo, dos saberes de vida já adquiridos que o fazem assumir o papel de sujeito que faz e refaz o mundo. Freire (1979, p. 26 e 27) assevera que “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo”.

A falta de sensibilidade com os saberes de experiências dos alunos de EJA e a ausência de atividades significativas que possam mobilizar ou motivar os alunos para promover o encontro dos saberes de vida com o trabalho e a escola talvez sejam fatores que façam com que os alunos não enxerguem nem valorizem, de forma significativa, o vasto conhecimento adquirido na vida. Vejam-se os saberes que a aluna Maria da Graça domina sobre os diversos preparos da agricultura:

Preparo roça de maniva, preparo abacaxi, prantar cana. **Da agricultura eu conheço de tudo.** Plantar batata, inhame essas coisas eu planto de tudo. Eu sei fazer tudo. Somente na agricultura. Mas só faço uma costurinha pra cá pro sítio e ajeitar somente roupa de casa ³⁹(grifo meu).

“*Da agricultura eu conheço de tudo*”. Os saberes que a aluna detém, no campo da agricultura (observação da natureza, diferenciação de tipos de solo, cálculos dos ciclos da

³⁹Entrevista, 17/08/2011, relato de Maria das Graças

natureza, entre outros), não são poucos nem tão simples, porém limitados pela ausência do domínio da escrita e da leitura. A aquisição desses dois tipos de domínio pode estar atrelada à prática educativa oferecida no ambiente escolar para que a busca pelo saber da escola faça sentido para a sua permanência na sala de aula e traga novos elementos de observação para sua atividade laboral.

Vivemos dentro de um, alguns ou vários “campos” de palavras, de frases, de ideias, de teorias, de crenças, de imaginários, enfim, de tudo aquilo que começamos a aprender “em casa”, continuamente “na escola” e vivenciamos em outras múltiplas situações de outros vários lugares e momentos onde pessoas se encontram e trocam palavras, ideias, emoções, sentido de vida (BRANDÃO, 2010, p. 105).

A escola pode acrescentar um sentido para a vida. Pode ser um suporte dos saberes de experiências para que os alunos compreendam que seus saberes são diferentes do que buscam na escola e que podem aprofundá-los naquele espaço especializado de aquisição de saberes. Caso isso não ocorra, a escola estará legitimando ao aluno da EJA a visão de que quem detém o conhecimento é o professor, que o aluno é um mero receptor desse conhecimento, e que, no espaço escolar, os saberes de vida de cada sujeito não são interessantes. O ambiente escolar se qualifica, caso o aluno e o docente também enxerguem os saberes que buscam e os diferenciados e complementares de cada um.

Maria Aparecida é outro exemplo de aluna que acha que seus conhecimentos são limitados por falta dos saberes que busca na escola:

Sou merendeira do colégio. **Eu sei fazer tudo no mundo.** Eu sei cozinhar, sei lavar roupa, sei engomar, sei arrumar a casa, sei fazer tudo no mundo. Trabalho em qualquer lugar que puder. É porque além de não saber ler direito eu não posso. O médico disse que eu não podia mais trabalhar porque adoeci⁴⁰. (Grifo nossos)

“Eu sei fazer tudo no mundo”. Será que o conhecimento da aluna, no campo do trabalho, é percebido pela professora? Será que a escola ajuda a aluna a ver as vantagens de saber ler para outros fazeres? Mesmo consciente da capacidade de trabalhar em qualquer

⁴⁰Entrevista, 17/08/2011, relato de Maria Aparecida.

lugar, ela deixa clara a ideia de que, além da saúde comprometida, outro aspecto que não a deixa vivenciar tudo o que sabe fazer no mundo é o fato de não saber ler direito. A fala de Maria Aparecida nos remete à ideia de que a escola deve realizar, durante o processo educativo, experiências que integrem, de forma consciente, saberes e modos de vida. O aluno pode estar dentro de um processo que articule organicamente o que está aprendendo na escola e os saberes e as aprendizagens de experiências.

O aluno da EJA procura a escola em busca de outros saberes, mas, quase sempre, não consegue visualizar o grau de saberes já adquiridos com a vida. Por isso a escola precisa estar pronta para ajudá-lo a reconstruir esses saberes a partir das realidades apresentadas a ela. Assim, o aluno, como visto nas pesquisas de Charlot (2005, p. 41), “não vai à escola somente para se preparar para ocupar uma posição social: vai-se à escola também para aprender”.

Nessa perspectiva, vejamos o que relata Maria da Luz:

Trabalhei, sempre assim, meu pai tinha roçado e eu trabalhava desde moça, eu trabalhava fazendo tudo na agricultura. É eu sempre gostei de trabalhar e ajudar a mãe no roçado. Faço serviço de casa mermo, cozinhar, passar, arrumar e até costurar. Assim, de casa eu faço tudo, mas a gente precisa aprender a ler tudo para também fazer outras coisa, né?⁴¹

A escola, como um lugar de aprender a ler tudo e acrescentar outros afazeres ao currículo, é o que ficou evidente na fala da aluna Maria da Luz. Mesmo com todo o conhecimento no campo da agricultura e nas tarefas domésticas, ela procura aprender o “saber” que ainda não domina - o da leitura completa. É preciso analisar as atividades que os alunos já desenvolvem para, por meio delas, conquistar e motivar a construção de novos saberes. Daí a importância de trabalhar pedagogicamente com avaliação diagnóstica e elaboração de plano de ensino, com base em descritores de cada área do conhecimento, para mediar os avanços necessários, tanto coletiva quanto individualmente. A escola não pode deixar passar a versatilidade de uma aluna como Maria da Luz, pois a busca pelo conhecimento da leitura pode ser uma ferramenta para continuar fazendo o que já sabe, como outras coisas que gostaria de fazer. O professor também deve também ter, em sua prática educativa, a “sensibilização dos alunos para continuidade de sua escolarização” (MELLO, 2008, p. 65).

⁴¹Entrevista, 30/08/2011, relato de Maria da Luz

A consciência dos saberes adquiridos pelos alunos, antes de frequentarem a escola, é relatada na fala da Coordenadora do PBA do Conde/PB, ao narrar a busca dos alunos egressos pelas salas de EJA:

Os alunos saem do Programa para a EJA em busca de continuar aprendendo. Apesar de serem conhecedores de o universo de saberes da vida eles vão para a escola porque dizem que não sabem de nada. Só que eles não têm ideia de como a gente também aprende com eles durante o processo. Porém, querem aprender mesmo é a ler e escrever⁴²

A fala da Coordenadora do Programa nos remete à ideia de que o espaço escolar pode promover uma relação entre os saberes de experiências e o saber escolar, a fim de criar no aluno uma relação consciente na busca desse saber, pois “não se pode pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou alcançá-lo” (CHARLOT, 2005, p. 43). Ela completa seu pensamento dizendo da importância desses saberes nos encontros pedagógicos: “Sempre na formação inicial e pedagógica do PBA a gente coloca para as professoras alfabetizadoras a importância de trabalhar com a realidade de cada aluno em sala de aula”. Acreditamos, então, que o trabalho pedagógico, a partir das realidades de cada aluna, ainda é visto de modo vago, sem diretrizes e modelos que exemplifiquem e viabilizem a transposição do saber cotidiano para o saber científico. Esse campo ainda precisa ser bem mais esclarecido e é na didática que podemos encontrar subsídios para esse problema no ato de ensinar.

Valorizar os saberes e as aprendizagens dos alunos adultos é dar mais sustentabilidade à realização de práticas pedagógicas voltadas para uma educação do povo. Assim, o autor, a seguir, expõe a importância de explorar os conhecimentos existentes dos sujeitos:

A convicção é a de que vale a pena explorar, em meio às ingenuidades, medos e horizontes estreitados dos oprimidos, o que neles há de mais expressivo, ou seja, sua curiosidade viva, sua imaginação, sua inteligência prática, sua forma de estarem atentos e de preverem coisas, seu desejo de terem acesso aos saberes e bens socialmente produzidos (GONÇALVES, 2009, p. 14).

⁴²Entrevista, 22/03/2012, relato da Coordenadora do PBA em Conde/PB

Tornar visíveis as aprendizagens existentes e vividas pelos alunos na prática pedagógica é provocar uma conscientização nos sujeitos para que valorizem e respeitem os próprios saberes e os dos outros. É valorizar a inteligência prática que o aluno jovem e o adulto já detêm, independentemente da escola. Por essa razão, é importante que se promova uma educação problematizadora, com ações intencionais que façam o aluno jovem e o adulto se manifestarem no e com o mundo, como homens e mulheres, como “corpos conscientes”, que se sentem desafiados constantemente, e não, sujeitos vazios, que o mundo enche de conhecimentos, como enuncia Freire:

A Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 2005, p. 77)

Promover uma educação problematizadora é ter uma prática pedagógica que valoriza os saberes de experiências dos educandos e sua inteligência prática, a partir do contexto de vida. Não podemos pensar em uma educação que negue os conhecimentos prévios dos alunos e, muito menos, deixar que pensem que são sujeitos sem saberes, porque não têm o mundo das letras nas práticas que exercem. Negar a sabedoria de uma pessoa adulta, que diz conhecer tudo da agricultura, por não ter sido escolarizada no tempo adequado, é negar os saberes e as aprendizagens ocorridos fora do espaço escolar. Por essa razão, é necessário valorizar e explorar esses saberes para mover uma ação docente mais justa e ética com os sujeitos que nela estão inseridos.

Esses sujeitos, que dizem saber de tudo da agricultura dos que não frequentaram a escola não informam como aprenderam isso: fizeram por contra própria, como parte da construção de uma conduta correta, cultivada no seio da família. E o fizeram de modo que a autoaprendizagem foi mais intensa do que a ação diretiva dos outros, dos mais velhos. A EJA coloca em questão o desafio de alunos jovens e adultos que aprenderam para a vida e o trabalho e são pouco dirigidos pelos outros.

Percebemos, com os relatos das alunas entrevistadas que, talvez, a ingenuidade de pensar que não sabem, ou que pouco sabem, por não terem o conhecimento formal, em específico, o ato de ler e de escrever, leve os alunos jovens e adultos a continuarem buscando

o processo de escolarização. Essa é uma necessidade visível e necessária, que se impõe na vida desses alunos. No entanto, a falta de conscientização, no que diz respeito à valorização dos saberes já adquiridos, e a falta de práticas de ensino fundamentadas numa didática ajustada à demanda desses sujeitos e no diagnóstico e no monitoramento sistemático das habilidades a serem realçadas e adquiridas tornam-nos sujeitos que pensam que não sabem o mínimo para viver como sonham na sociedade. O professor pode permanecer como detentor de um saber que poucos privilegiados alcançam, e o aluno, que deveria ser empoderado com esse saber escolarizado, passa a sentir-se como incapaz e excluído dos bens culturais desejados, por acreditar que tem limitações cognitivas, intelectuais e que jamais alcançará a aprovação escolar. O contrário disso é uma escola que seja capaz de vivenciar uma pedagogia e uma didática em que o conhecimento prévio dos alunos é o suporte inicial e contínuo para desenvolver o processo educativo, porquanto “a aprendizagem deve estar ligada ao ponto de partida do aluno” (POZO, 2002, p. 269), que um aluno nunca se esgota, nessas condições, pois nele há um modo nem sempre visível de adquirir saberes que lhe são inerentes.

4.6 ESCOLARIZAÇÃO E PROSPERIDADE NA VIDA

Depois de compreender, através das falas das alunas, que a busca do saber está relacionada com o aspecto da convivência e da necessidade de aprender o saber escolar para ampliar os saberes de vida e do trabalho, iremos abordar outro eixo temático encontrado nesta investigação, como motivo de as alunas egressas do PBA buscarem a escola e permanecerem nela, consolidando (ou não) o processo de continuidade e de escolarização.

Durante o percurso de análise das teses e das dissertações, encontramos indícios de alguns motivos que podem levar os alunos a continuarem os estudos na EJA (mesmo não sendo especificamente esse o objetivo dos trabalhos analisados), como podemos observar no trabalho de Aguiar (2005, p.32):

Entre os alfabetizadores vemos muito comumente aqueles que alegam que as relações afetivas, marcadas pela flexibilidade e pelo reconhecimento das necessidades específicas dos seus alunos, fazem com que esses queiram se manter na alfabetização; entre os gestores, responsáveis por garantir a continuidade dos estudos e o ingresso desses alunos nas classes do ensino fundamental, vemos que a EJA não é considerada na sua especificidade conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96),

o que acaba por expulsar os alunos jovens e adultos do processo de escolarização, na medida em que esses encontram, como seqüência da alfabetização, uma escola inóspita que não leva em consideração sua realidade e necessidades específicas.

Podemos observar que a afetividade e o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos, por parte dos professores, são elementos que podem dar sentido à linha de continuidade dos educandos na EJA. Contudo, o autor mostra que, muitas vezes, a escola não adéqua o caminho da escolarização à realidade e às necessidades dos educandos, por essa razão, eles deixam a escola. É preciso construir uma relação entre os alunos, a escola e a vida, para que possíveis práticas pedagógicas possam favorecer a especificidade da EJA. Nesse sentido, convém lembrar que “a capacidade e a necessidade de interagir com os ambientes social e natural só são possíveis quando compreendidas como relações educativas” (IRELAND, 2009 p. 50).

A escola precisa acolher os alunos da EJA com as necessidades específicas, com o fim de promover novas formas de aprendizagem, como nos adverte Pozo(2002, p. 264):

Se queremos que os alunos se ajustem às novas demandas de aprendizagem, devemos começar mudando a forma como lhes ensinamos e definimos suas tarefas de aprendizagem. Devemos modificar de forma progressiva o ambiente, a cultura da aprendizagem em que se movem, não só em longo prazo, mas, principalmente, nos cenários de aprendizagem que vivem cotidianamente.

Nessa perspectiva, a escola pode exercer um papel que atenda às demandas sociais de aprendizagem paralelamente às necessidades dos alunos. Assim, é mister saber qual é a ligação existente entre a busca pelo saber formal e os saberes práticos das alunas, considerando o movimento que os homens e as mulheres fazem, no mundo, para transitar com suas necessidades de vida. Sobre esse aspecto, Charlot (2005, p. 58) assim se posiciona:

Não há saber (de aprender) se não na relação com o saber (com aprender). Toda relação com o saber (com aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

Saber e aprender são processos que devem estar interligados, para que os sujeitos façam sempre a relação com o que sabem e o que precisam aprender para se moverem no mundo consigo mesmos e com os outros, já que “a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva” (CHARLOT, 2005, p. 54). Trazemos, então, para nosso diálogo, o motivo pelo qual a aluna Maria Vitória está na escola:

É mermo pra aprender a ler e a escrever porque o que eu tinha que dar, já trabalhei muito e queria agora ajudar as pessoa carente, que eu faço isso também, ajudo. Eu faço parte também da “Vovozinha”. Freqüento lá, da religião espírita. Ah é, a gente ajuda as pessoa⁴³.

Fica clara a relação que a aluna faz sobre aprender o conhecimento formal para realizar da melhor forma um saber prático, vivenciar a religião espírita e fazer caridade. Para realizar o desejo, que é subjetivo, busca a escola. Será que ela precisa do saber formal para fazer caridade? Será que, porque existe ação de caridade, necessita da escrita e da leitura para ser executada? Vai melhorar ou não a sua vivência com a caridade ao aprender a ler e a escrever melhor? É necessário evidenciar que há uma necessidade de vida que a move e a faz permanecer no processo de aprendizagem, ou seja, um sentido diferenciado para um mesmo fazer, o de estudar. Bastos e Araújo (2008, P. 153) avaliam que

cada um de nós ressignifica os acontecimentos de nossa vida cotidiana e do seu fazer de forma diferenciada; cada um emprega diferenciadamente os sentidos encontrados e, acima de tudo, constitui-se, pessoal e profissionalmente, a partir daquele sentido mais profundo.

É bem provável que cada aluna (que fez parte deste estudo) tenha um motivo particular para estar na escola, mesmo que, para garantir o que almeja, todas tenham buscado o mesmo fazer, que é o de aprender para fazer melhor. Aprender para alcançar demandas imediatas. Mas, antes de buscar compreender os motivos da busca pela escola das outras participantes da pesquisa, trazemos a fala da mesma aluna, com intenção de enfatizar os vários sentidos que circundam o meio escolar.

⁴³Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Vitória

Como uma neta minha foi fazer um trabalho e não passou nesse trabalho e quando pensa que não ela tava no meu caderno olhando a coisa que caiu no meu caderno e disse assim: Oxe, voinha, a senhora tirou tudo nove?! E eu tirei cinco na prova. Oh tá vendo aí, ela veio perguntar a mim e eu ensinei né? Se aprendo ensino minha neta né?⁴⁴

Veja-se que a aluna traz mais um sentido –uma necessidade oriunda da experiência de vida para continuar estudando. Busca o conhecimento produzido na escola para conseguir realizar uma necessidade e poder transitar melhor com as urgências da vida. A fala de Maria Vitória nos remete à ideia de que ela busca pela escolarização com a intenção de prosperar nas demandas que já fazem parte do seu cotidiano. É com essa realidade que devemos embalar um fazer pedagógico capaz de transformar a EJA, porque acreditamos que “o sentindo da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção” (SAVIANI, 2007, p. 59).

Ao indagar à Coordenadora da EJA, do município de Conde/PB, os motivos que levam os alunos a continuarem os estudos, ela expressou uma compreensão que se aproxima do motivo da aluna Maria Vitória, em querer estar na escola:

O interesse mesmo é pela vontade de vencer e organizar melhor a vida. Diferente dos jovens que vão para o PROJOVEM por causa de cem reais. O adulto é diferente. Os mais velhos querem mostrar para os filhos que sabem e podem ajudar e serem exemplos também nos estudos. Eles sabem realmente o que querem e porque estão na escola⁴⁵

Entender que o aluno sabe por que busca a escola é um passo importante para o processo de escolarização, mas também precisa a escola entender e criar aproximações com esses desejos para que se efetive a vontade de se estar na escola. O relato da Coordenadora da EJA, e o fato de Maria Vitória querer o saber escolar, para ensinar a neta está de acordo com uma pesquisa que investigou sobre a evasão escolar na escolarização da EJA, a partir das reflexões de educadores e educandos:

⁴⁴Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Vitória

⁴⁵ Entrevista, 22/03/2012, relato da Coordenadora da EJA em Conde/PB

Quadro 9: Motivos para retornar a escolar na EJA

MOTIVOS	%
Exigência do trabalho	41,5
Desejo de concluir um curso de ensino fundamental ou médio.	72,9
Ocupar o tempo.	9,3
Ensinar aos filhos.	20
Adquirir novos conhecimentos.	66,4
Outros motivos	6,3

Fonte: Tabela sobre a distribuição dos alunos em relação à (s) principal (is) motivação (ões) para retornar aos estudos apresentada na pesquisa: Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. BARBOSA, Maria José (2009, p. 55).

Apesar de apresentar, em um percentual menor, a necessidade de querer aprender para ensinar, isso é sinalizado como um motivo que o aluno da EJA tem para estar ou voltar para a escola. Isso demonstra que o currículo e as propostas para a EJA devem também estar conectados às necessidades de vida dos alunos. Acreditamos que um grande motivo do aluno da EJA, visto na pesquisa de Barbosa (2009), é estar na escola para adquirir novos conhecimentos, seja para atender à busca de novos saberes ou para transitar pelo mundo, como podemos ver no relato de Maria Vitória:

As vez, você vai resolver um negócio no banco e precisa de coisa pra assinar e tudin papel que seja um papel fácil e você não ta sabendo né? Eu não tenho estudo mais tenho experiência. Vou até ali e vou juntando as letras divagarinho. Aí por isso que eu digo que o estudo é importante demais. Graças a Deus!⁴⁶

As expectativas apresentadas pela aluna foram todas para atender às urgências da vida, como os que acontecem no lado de fora dos muros das escolas. Ao dizer “Eu não tenho estudo mais tenho experiência”, ela valoriza seus saberes de experiências ou os nega por não ter estudo? Mesmo com a experiência, a aluna expressa que o saber formal é necessário para poder transitar pelo mundo, como por exemplo, ir ao banco resolver um negócio. Essa situação deixa clara a ideia de que a busca pelo saber escolar perpassa a necessidade de adquirir novas aprendizagens para conviver em contextos que ampliam seus espaços

⁴⁶Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Vitória

domésticos de interação social, pois “comportar-se em sociedade exige não só dominar certos códigos de intercâmbio e comunicação cultural, mas dispor de certas habilidades para enfrentar situações sociais conflitantes ou não-habituais” (POZO, 2002, p. 192).

No diálogo que tivemos com a Secretária de Educação de Conde/PB, o reconhecimento dos saberes de experiência dos alunos e a necessidade de aprender o saber da escola ficaram claros, com se vê:

Uma dos pontos que sempre falo aqui com as meninas que coordenam o Brasil Alfabetizado é a questão do estímulo dos alunos continuarem estudando. Sempre bato no ponto que eles precisam ter consciência de que o Programa é só o ponto inicial para desarmar. É na escola que eles vão aprender mesmo a codificar e a decodificar. É na EJA que o processo de alfabetização vai poder ajudar a desenrolar na vida. Assim, sempre peço que fale isso nas formações para os professores. Valorizar dizendo que eles já têm o conhecimento do mundo e que vão aprender o início do processo no Programa, mas tem que continuar estudando para se alfabetizar de verdade. Vamos dizer assim⁴⁷

A fala da Secretária nos remete à especificidade da EJA, e apresenta uma sensibilidade quanto à relevância da continuidade dos estudos dos egressos do PBA. Reforça também a necessidade de continuar o processo de alfabetização na EJA, considerando dessa forma um processo contínuo, onde aprender a codificar e decodificar vai além do processo inicial do Programa. É preciso a continuidade do estudo na EJA, para “se alfabetizar de verdade”.

Ainda tentando compreender o desejo de aprender, expresso pelas alunas, percebemos que Maria Esperança quer saber ler e escrever para realizar um desejo que vai lhe facilitar a vida, ao dizer: “Porque eu quero aprender ler e escrever, para tirar a carteira de moto. Eu já num comprei uma pra mim porque eu num tenho leitura e pra depender dos outros: Ei, vem me buscar e tal. É por isso que é bom a pessoa ter cada um seu transporte”⁴⁸.

Atender à urgência da vida mostra que o sentido da escrita e da leitura faz a aluna estar na escola, ver o ambiente escolar como um suporte para realizar uma conquista que, em sua concepção, significa prosperar na vida. Contudo, será que a professora sabe o que, efetivamente, busca na escola? Será que sabe lidar com os conflitos cognitivos, afetivos e relacionais que essa busca suscita? Como agir diante dos conflitos elaborados no processo de ensino e aprendizagem? A busca de necessidades não é tranquila nem consciente. Requer

⁴⁷ Entrevista, 22/03/2012, relato da Secretária de Educação do Município de Conde/PB

⁴⁸ Entrevista, 10/08/2011, relato de Maria Esperança

mediações profícuas de quem se dispõe a educar. Ao retomar nossa conversa com Maria Esperança, descobrimos que ela se matriculou para estudar neste ano (2012), porém não está comparecendo à escola. Ao perguntar por que não continuava estudando, respondeu: *“Tô sem tempo. O Padre me chamou para ajudar num espaço novo que pertence a igreja e eu tô gostando muito de fazer esses serviço....mas eu vou voltar mulher, eu vou voltar”*. Assim, Maria Esperança saiu apressada e não nos deu mais chance de conversar.

A fala da referida aluna evidencia que a escola é um – dos muitos – sistemas ou lugares de aprendizagem. Talvez na igreja ela não consiga realizar o desejo de tirar a habilitação, mas por outro lado podemos pensar que a aluna esteja também aprendendo com o novo serviço, além de poder ser um espaço prazeroso que esteja acolhendo-a bem e onde ela possa viver sua disponibilidade relacional. A realidade apresentada por Maria Esperança nos faz lembrar que a vida, constantemente, exige atitudes que alteram o contexto social e cobra da escola um desafio bem maior quanto a atender às necessidades de vida dos alunos atrelados ao mundo das “incertezas” (MORIN, 2009).

Para a efetivação de um ensino de qualidade na EJA, é imprescindível conhecer a história de vida de cada aluno, seus medos e anseios, visando a um fazer docente com sentido para os que buscam a escola. Sobre isso, Charlot (2005, p. 60) explica:

A primeira questão é saber se o aluno estudou, ou se não estudou por que, se não estudou, é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue outra questão: porque ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que ele pode sentir ao fazer o que deve ser feito na escola? As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino.

Se a atividade intelectual, o sentido e o prazer são chaves para o ensino, não podemos descartar a ideia de o educador provocar nos alunos o diálogo com o fim de conhecer por que cada um está em sala de aula. Vejamos a vontade de Maria das Graças de ler a Bíblia, em sua comunidade de fé, e a de Maria Esperança, interessada em transitar pela cidade de moto. Participar ativamente dos espaços de sociabilidade, estar suficientemente informado dos contratos que vai fazer no comércio, criar possibilidades de ganhar dinheiro fazendo negócios, talvez de compra e de venda, são atitudes que parecem sintetizar o universo de interesses que movem boa parte dos nossos educandos adultos e idosos de EJA.

É a gente comprar uma coisa e saber o que comprar, quanto vai pagar. Porque eu quero ler as coisas e eu não leio direito. Aí quero fazer uma coisa aí fico olhando. Eu tenho a Bíblia, que eu sou da Igreja Católica e eu quero ler. Eu conseguir ler a Bíblia e ler qualquer coisa que eu não sei fazer. E também abrir um negocinho pra eu vender, vender tudinho mais...⁴⁹

Será que a professora sabe ativar desejos dessa natureza e oportunizar algum diálogo em torno dessas aspirações nas atividades pedagógicas? O aluno pode ter abertura para expor suas necessidades, porém, para isso ocorrer, deve haver, no espaço da sala de aula, uma convivência harmoniosa com o professor (a maestria dele pode fazer a transposição desse saber para uma instância mais desenvolvida, através da inserção disso no âmbito do conhecimento científico), para que a segurança e a habilidade profissional sejam um elemento chave para a efetivação do diálogo. Nesse sentido, “a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (FREIRE, 2005, p. 94). A volta de Maria das Graças à escola nos fez constatar que ela permanece na mesma série e busca os mesmos motivos apresentados no primeiro contato já expostos neste estudo. Portanto, “frequentar a escola significa um aumento de próprio ambiente de atuação social, pois a instituição revela-se um espaço de socialização que permite inúmeras aprendizagens tão importantes quanto ler e escrever” (GARCIA, 2006, p. 146).

Não é possível viver uma educação problematizadora sem abertura ao diálogo, inclusive quando a escola é vista como um espaço de sossego, como coloca Maria Aparecida:

É porque eu gosto. É porque, é porque...olha é o seguinte: Eu escrevo e leio tudo no mundo, mas daqui pra li eu não sei mais nenhuma palavra difícil mai. Não conheço nome de ninguém devido a operação na cabeça que eu fiz, eu não sei se é minha cabeça. Na verdade venho pra despairecer, ter sossego na vida⁵⁰.

A EJA precisa de educadores sensíveis e capacitados para lidar com as situações que requeiram ações pedagógicas e humanizadoras, que entendam a busca do aluno pelo conhecimento científico atrelado à amorosidade e que a “politicidade da ação pedagógica não se reduza à formação técnica. É a formação do humano, no sentido mais pleno, combinando conhecimento científico com paixão e sensibilidade” (STRECK, 2006, p. 281). Percebe-se que a aluna referida é uma pessoa com problemas de saúde, inclusive, em sua entrevistada, foi

⁴⁹Entrevista, 17/08/2011, relato de Maria das Graças

⁵⁰Entrevista, 17/08/2011, relato de Maria Aparecida

difícil de conseguir uma sequência lógica na conversa. Porém, ter uma aluna que está na escola em busca de espairer e ter sossego é lembrar o sentido de escola a que Freire (1996) nos remetia, ao entendê-la como um espaço de relações sociais e humanas, que, não raras vezes, escapa daquilo que projetamos e esperamos que ela faça acontecer.

Assim, considerando que a alfabetização é um processo contínuo, é preciso lembrar que essas alunas estão na EJA, também, para aprimorar a aquisição da escrita e da leitura. Reforçando a discussão da aprendizagem ao longo da vida, proposta pela V CONFINTEA, exige-se um espaço que entrelace continuidade, escolarização e necessidades de vida. Assim, lembramos que

o alfabetizador precisa estar atento a esse aspecto e procurar contribuir para o estabelecimento de um grupo, onde sejam expressas e acolhidas as hipóteses dos alunos em que esses possam socializar seus saberes e expor suas dúvidas e questionamentos. O clima da sala, sendo de acolhimento e de pertencimento, é fator decisivo para a permanência e produção de conhecimento (SCHWARTZ, 2010, p. 124).

O aluno da EJA deve se sentir parte do processo, através da presença em um ambiente escolar acolhedor, capaz de aumentar suas aspirações em direção a novos saberes. Maria da Luz também traduziu, em sua fala, o sentido de estar na escola. Há urgências, há demandas de ordem prática e há questões utilitárias, que podem garantir sua permanência na escola por muito tempo, como vemos neste seguimento:

Porque eu quero aprender. Eu sei ler, mais não é muito, e eu quero aprender mais, aprender ler, escrever direitinho. Assim, eu venho mais por causa do menino, que eu tenho um menino que estuda a noite e assim, eu venho mais por causa dele. Porque eu fico de olho nele, fico observando se ele tá estudando mermo. Pra ele não tá faltando aula sabe? É o principal mermo. Mais assim, eu quero estudar e tem isso também⁵¹.

Como as demais alunas, Maria da Luz tem um objetivo pessoal forte: o de estar no percurso pedagógico, que é o de acompanhar o filho que já estuda no segmento da EJA. Porém, faz diferente com ele, ao querer que estude e não falte a aula. Será que a permanência do filho na escola é por causa do monitoramento da mãe ou porque o saber formal, também, é

⁵¹Entrevista, 30/08/2011, relato de Maria da Luz

sua busca central? Nosso reencontro com a aluna Maria da Luz apontou para uma realidade de que ambos permaneçam na escola - ela e o filho. Ela nos contou, com o semblante alegre: *Passei de ano. Agora tô nessa sala que tem muitos professores...gostava mais quando era só uma mas...bem, estudar perto do meu filho ajudou ele que passou de ano também! É bom tá aqui que nos aprende junto. Ele só vai me agradecer futuramente.*

A aluna expressa a alegria de aprender junto com o filho, apesar de demonstrar que seu avanço na escolarização lhe tirou a relação de cunho afetivo com a professora da etapa anterior. Assim, consideramos que acompanhar o filho, no processo de escolarização, é o motivo maior para a aluna continuar seus estudos, o que possibilita, ao mesmo tempo, espaço para novas aprendizagens. Pozo (2002, p. 146) lembra que

a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Mesmo havendo motivação, talvez ainda não haja aprendizagem e, nesse caso, acabará por se perder também a motivação. Uma vez motivado o aluno, necessita-se ativar outros processos para se conseguir uma aprendizagem eficaz.

Parece-nos impossível discutir EJA sem fazer relação com as necessidades dos educandos em buscarem a escola. É preciso investigar e compreender o que move o aluno da EJA a continuar os estudos e, a partir dessa descoberta, motivá-los, diariamente, a permanecerem no processo de escolarização, já que nossos desejos nem sempre estão motivados e que “a motivação não depende só dos motivos que temos, mas do sucesso que esperamos se tentamos alcançá-los” (POZO, 2002, p. 142).

É muito importante para a prática pedagógica que o professor conheça as intenções e os motivos que o aluno da EJA deposita em suas aprendizagens. Para Garcia (2006 p, 142),

diferentemente da criança e do adolescente, cuja escolarização é obrigatória, o adulto é livre para continuar ou abandonar os estudos, sendo imprescindível a presença da motivação para a continuidade nos encontros, ou seja, o trabalho educativo deve ir ao encontro de seus interesses e motivações, contribuindo para o fortalecimento de seus laços sociais.

Assim, todas as práticas pedagógicas devem ser adotadas de forma crítica, para ressignificar o cotidiano da EJA, porém “sem perder as especificidades que movem, prioritariamente, os sujeitos que desejam aprender” (BRASIL, Documento Base, 2009, p. 7).

Os depoimentos evidenciam que as pessoas adultas vão à escola com motivações bastante pragmáticas e esperam resultados sem demora, porque isso é muito importante para sujeitos de culturas de grande apelo relacional. Os alunos de EJA sempre querem algum resultado. E por mais diferentes que sejam, algo os une: querem coisas palpáveis, que fortaleçam sua forma de conviver: desde ajudar o filho na escola até ter um espaço de sossego e de conversa produtiva.

Os alunos da EJA não se diferenciam apenas pela idade, mas pelas histórias de vida e pelas buscas pessoais que estão ligadas, muitas vezes, às demandas imediatas, porém que lhes trarão o sentimento de prosperar na vida. Os exemplos de conseguir ler a Bíblia, ensinar a tarefa ao neto, estimular o filho a estudar ou ter o espaço escolar como um lugar de sossego e tranquilidade foram motivos explícitos nas falas das alunas egressas do PBA do município de Conde/PB, que deixam sinais de que é preciso repensar a EJA a partir dos sujeitos que aprendem. É preciso fazer, nos espaços onde acontece a educação para pessoas jovens, adultas e idosas, um ambiente em que os educadores se preocupem com o mundo dos sujeitos e conheçam suas necessidades pessoais. Não podemos negar que é preciso conhecer a relação do sujeito sobre o que quer - ou precisa - aprender (BRASIL, Documento Base Nacional, 2009, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilidades e limites da pesquisa

Através deste estudo, buscou-se investigar o que motiva as alunas egressas do PBA do município de Conde/PB a continuarem os estudos na EJA, identificando argumentos presentes em suas vozes, por meio das quais elas expressam seus desejos em relação à vida.

Para isso, analisamos os Decretos e as Resoluções do Programa e outros documentos sobre alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de identificar as preocupações e as orientações que contribuem para se entender por onde passam os processos de continuidade nos estudos em EJA. Aconteceram várias mudanças na estrutura do PBA, principalmente a partir do ano de 2007. A orientação de encaminhar os alunos egressos da alfabetização à modalidade da EJA foi ressaltada em várias Resoluções, no entanto, consideramos que ações isoladas não dão conta da complexidade que é garantir o acesso dos alunos à escola e sua permanência nela. Para se efetivar a continuidade dos estudos desses alunos, são necessárias ações conjuntas e paralelas, capazes de entender os alunos, envolvendo os alfabetizadores, os coordenadores de turmas do Programa, os gestores públicos dos municípios e dos estados, através dos seus secretários de educação e coordenação de EJA, os gestores escolares e os professores do segmento da EJA, para termos respostas para as ações de articulações propostas nas resoluções desse Programa.

Ao analisar alguns trabalhos de teses e dissertações, com foco no PBA, entendemos a complexidade que há sobre o Programa e a articulação entre o processo de alfabetização de jovens e adultos e sua continuidade na EJA. Foram destacadas várias problemáticas nos referidos estudos, a saber: a formação do professor, o livro didático, os testes avaliativos, o Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), o trabalho de consultoria do MEC, as questões estruturais e financeiras e a política pública para a EJA. No entanto, percebemos que o foco sobre a continuidade (ou não) dos estudos dos egressos do PBA não foi um tema suficientemente investigado em nenhum dos autores. Mesmo assim, alguns deles, ao tratar de suas problemáticas, enfatizaram o referido tema.

Observamos que as inquietações sempre partem do que está visível e que, geralmente, apresentam-se em aspectos negativos. No caso do analfabetismo, vários são os

questionamentos levantados, e as indagações caminham nos seguintes aspectos: o que ainda leva o Brasil a índices tão altos de analfabetismo? O PBA não está conseguindo alfabetizar os sujeitos? Por que não há um avanço no processo de alfabetização e escolarização na Educação de Jovens e Adultos? Por que a continuidade dos estudos dos sujeitos do PBA não está sendo atingida, como esperado? Seria apenas a oferta de vagas o suficiente para atrair os egressos do PBA à modalidade de EJA, dando continuidade ao processo de alfabetização? Será que mover ações de motivações dialogando com os alunos provocaria uma repercussão positiva na linha da continuidade? Seria interessante um olhar específico para atender à demanda do público idoso no PBA? Seus interesses pelos estudos seriam os mesmos do público jovem e adulto? É preciso compreender também, mais fortemente, o movimento que os sujeitos da EJA conseguem fazer, ou não, para efetivarem o processo, como o da continuidade dos estudos e da escolarização.

Para percorrer os motivos que levam as alunas egressas do PBA, do município de Conde/PB, a continuarem seus estudos, buscamos compreender através de várias referências teóricas, autores que possibilitassem entender a relação de saberes e o papel ativo dos educandos, para que o processo de continuidade escolar na modalidade EJA possa se sustentar. Assim, dialogamos com Paulo Freire (2005, 1998, 1996, 1979) sobre Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Prática educativa Autonomia e Diálogo; dialogamos com Bernard Charlot (2005) ao tratar do sujeito e de sua relação com o saber, como também da sua relação com a escola; por fim discutimos os motivos da aprendizagem com Pozo (2002). E por fim, dialogamos com a gestora local e as coordenadoras de EJA do município de Conde/PB.

Para Freire (1996, p. 135), “[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, *responda*”. Daí a nossa escolha voltada para entender o processo de continuidade na escolarização dos que o fazem (ou não) acontecer. Esperamos que as tendências das falas, aqui analisadas, sejam retomadas em futuras problematizações e em práticas pedagógicas sensibilizadas para isso.

Consideramos o processo de alfabetização como uma etapa inicial da aquisição da leitura e da escrita e que deve ser um processo permanente, desenvolvido nos anos seguintes a essa etapa inicial. Assim, os alunos egressos do PBA devem continuar seus estudos na modalidade da EJA, e os professores devem empregar práticas pedagógicas voltadas para essa necessidade de processo permanente e ininterrupto.

A análise dos dados desta pesquisa nos permitiu identificar alguns aspectos das motivações das alunas a prosseguirem o estudo na EJA. Na perspectiva da Análise Temática, encontramos eixos temáticos que, a nosso ver, traziam indícios para situar os motivos intrínsecos mobilizados para as educandas sustentarem (ou não) a continuidade dos estudos. Todas as alunas entrevistadas são adultas, que se aproximam da fase de idosas. Por não buscarem mais o conhecimento formal para se inserirem no mercado de trabalho, demonstraram desejos de conquistar demandas mais imediatas relacionadas ao laço familiar e às instituições, como a igreja. O espaço da escola como um ambiente sociável também caracterizou motivo forte das alunas. Assim, o ensinar e o aprender como bem relacionar-se no espaço escolar; saberes de vida e trabalho versus saberes da escola; escolarização e a prosperidade na vida foram eixos temáticos discutidos por meio das falas das alunas entrevistadas.

No eixo temático, **aprender como bem relacionar-se no espaço escolar**, foi evidenciado que ter um bom relacionamento em sala de aula está ligado intimamente ao ato de aprender, e que um ambiente mais sociável, com um professor paciente, contribui para aumentar as chances de o aluno perseverar nos estudos.

Das cinco alunas entrevistadas, foi averiguado que apenas três prosseguem na escolarização. Uma parou de estudar, alegando outros afazeres, mas desejando voltar para a escola. Outra deixou de estudar por alguns motivos: além da distância da nova escola, ela declarou o número de professores da nova série e a falta da relação próxima com os alunos como motivos para não seguir a escolarização, o que confirma a importância dada a um bom relacionamento em sala de aula. Entendemos que, quando o processo educativo acontece apenas com uma professora, a relação afetiva, criada no espaço da sala, pode acontecer de forma positiva e motivadora, mas, quando esse processo envolve vários professores (no caso do fundamental II), a falta de atenção, de paciência e de diálogo contribui sobremaneira para que o aluno abandone os estudos, em etapas mais avançadas, como foi o caso de Maria Vitória, que preferiu permanecer na escola, mas na mesma série e com a mesma professora.

A relação que deve existir entre os saberes de vida e trabalho versus saberes da escola também foi elemento evidenciado nas falas das alunas. Foi identificada a vasta experiência em diversos campos da vida, inclusive no campo do trabalho caracterizando a versatilidade dos alunos da EJA. A esse respeito, enfatizamos a necessidade de o educador conduzir o

processo didático ancorado nos saberes já possuído pelos alunos de EJA para que o(s) motivo(s) que os fazem buscar a escola tenham verdadeiro sentido.

A escolarização para a prosperidade na vida foi caracterizado através das urgências que os alunos da EJA buscam resolver, através do conhecimento escolar, a fim de ter sucesso na vida, realizando as demandas imediatas, necessárias para que eles possam relacionar-se melhor no mundo.

Em nossa investigação, ficou clara a relação que as alunas fazem sobre seu aprender e o conhecimento formal, no sentido de alcançar interesses de ordem prática, pois aguardam retornos urgentes, como: ter êxito na hora de ler a Bíblia, tirar carteira de habilitação, ajudar o neto a fazer a tarefa da escola e estimular o filho a continuar estudando. Entendemos que o aluno da EJA quer aprender não para alcançar algo em um futuro incerto, mas para alcançar resultados imediatos. Sem entendê-los, fica mais difícil para o educador saber ampliá-las, para que perseverem no espaço da sala de aula e renovem as metas que pretendem alcançar.

No município de Conde/PB, estão sendo desenvolvidas algumas ações voltadas para garantir a continuidade dos estudos dos alunos egressos do PBA na EJA. Assim, as salas de aulas do PBA, abertas nas próprias escolas, garantem que a professora do Programa continue com os egressos, que darão continuidade aos seus estudos nas etapas seguintes da EJA. São ações já realizadas pela Secretaria de Educação de Conde/PB, que reconhece a importância do bem relacionar-se com a professora como uma condição para perseverar no espaço escolar e valorizar sua aproximação com a história de vida dos alunos.

Ao analisar como os alunos e as alunas egressos do PBA apontam os motivos que os fazem prosseguir os estudos, esperamos contribuir para o debate em torno das ações do PBA e dos demais programas de ações voltados para a EJA, preocupados com o acesso, a permanência e a continuidade dos seus alunos. Nesse contexto, chama-nos a atenção o fato de as alunas entrevistadas buscarem a escola não tanto pela certificação ou promoção nas séries mais elevadas, mas para aprender a habitar o mundo no momento presente e se relacionar, de forma mais harmoniosa, mais autônoma, considerando as demandas imediatas exigidas no âmbito familiar e social.

A escola e as políticas públicas para a EJA precisam compreender a busca da continuidade por parte dos alunos. Se já a compreende, precisa valorizá-la e reconhecê-la para dar sentido ao processo de continuidade da escolarização e possibilitar mudanças no cenário

tão fragmentado e marcado por histórias de evasão e de “fracasso escolar”. Os alunos querem mais que certificação e dados quantitativos. Porém, destacamos como limite apontado por nossa investigação: Os alunos falam dos seus motivos para os professores ou educadores indagam os alunos sobre essa questão?

Segundo Minayo (2012, p. 27), “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas”. Assim, ao finalizar, ressaltamos que esta pesquisa não termina por aqui, pois o tema aqui estudado abre um leque de possibilidades para outras investigações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira**: o Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Piauí. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2005.

AZEVEDO, Joanir Gomes. Uma escola sensível aos desafios do apredente. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153.

BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. Jane Paiva, Maria José Barbosa, Windys B. Ferreira. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos. Ed: 2009. Vários autores – um volume.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BASTOS, Jose Baptista; ARAÚJO, Margareth Martins. Gestão e alfabetização na escola pública: velhos poderes e novos saberes. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicos, 1999, Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUMPÇÃO, Rejane (org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2009. Educação Popular; 3. Vários autores.

BRASIL. MEC, FNDE. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Resolução nº 0 22, de 20 de abril de 2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

_____. **Resolução nº 018, de 10 de julho de 2003**. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

_____. **Resolução nº19, de 24 de abril de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

_____. **Resolução nº32, de 1º de julho de 2011**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Resolução nº6, de 16 de abril de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. MEC, **Princípio, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** elementos para a formação de coordenadores de turma e de alfabetizados. Brasília, 2011.

_____. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Taxa de pessoas de 10 anos ou mais não alfabetizadas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(PNAD)**, 2008.

_____. MEC, FNDE. **Documento Base Nacional:** desafios da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acessado em: 20/11/2011.

_____. Ministério da Saúde. **Projeto Olhar Brasil:** triagem de acuidade visual – manual de orientações. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

_____. C.C. **História da alfabetização de adultos:** de 1960 até os dias atuais. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristineCostaBrasil.pdf>. Acessado em 30/03/2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa e seus fundamentos filosóficos. Apostilha. Capítulo 2. Mimeo. 2005.

DEMO, Pedro. **A educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2002.

DI PIERRO. M. C. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Disponível em: <http://www.sciello.br/pdf/ccedes/v21n55/541.pdf>. Acessado em 30/03/2012.

FARIAS, Adriana Medeiros. **Uma experiência de consultoria em educação de jovens e adultos no semiárido do Piauí:** os limites das ações do Governo Federal nas políticas públicas. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. – (Educação Cidadã; 2).

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Stella de Lourdes. **Alfabetização de adultos na perspectiva de educandos: experiências pessoais e sociais**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos: UFCar, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 202.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresa**, V. 35, n. 2, MAR/ABRIL. 1995a, p.57-63.

GOMES, Maria de Fátima Cavalcante. **Programa Brasil Alfabetizado: possibilidades e limites na prática de formação do alfabetizador de adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2009.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Conhecimento do mundo como saberes de vida na cultura popular: horizontes a partir da contribuição de Paulo Freire. In: LUCENA, Ricardo de Figueiredo; SOARES, Swamy de Paula Lima; CARLOS, Erenildo João. **Temas contemporâneos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 14.

GUEDES, Rosinete Barros. **A Prática de Letramento no Programa Brasil Alfabetizado em Campina Grande – PB** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2011.

IRELAND, Timothy D. **Vinte anos de educação para todos (1990 – 2009): um balanço da Educação de Jovens e adultos no cenário internacional**. Brasília, 2009.

_____. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010):** os desafios da desigualdade e da diversidade. UFPB, 2011a.

_____. **Inclusão e diversidade na EJA:** perspectiva da aprendizagem e educação ao longo da vida. UFPB, 2011b.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI NÚMERO 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DE. O. U. De 23 de dezembro de 1996.

LINS, Maria José de Faria. **Alfabetização de jovens e adultos:** com a palavra, os alfabetizados na rua da resistência do Bairro da Paz, em Salvador – Bahia. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica do Salvador, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96:** a possibilidade de constituir-se como política pública. In: Em Aberto/Brasília, v.22, nº 82, p.17-39, nov. 2009.

MARMOZ, Louis. Aprender com Paulo Freire? O estrangeiro como formador? O formador como estrangeiro?. In: LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo freire.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 87.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **Um estudo do Programa LetrAção de 2004 a 2007:** dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 108.

_____. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). 31.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento Social e Letramento Escolar.** Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos. João Pessoa – PB, 2006.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita:** repensando a reforma, reformar o pensamento. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PALHANO, Tânia Rodrigues. Educação popular e ação transformadora: a ação do perguntar humano. In: ROSAS, Agostinho da Silva; NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular:** enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. pp. 175-186.

PETRÓ, Vanessa. **Cidadania, emancipação e imaginário**: um estudo sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FFCH, 2009. Relatório da Gestão Educacional do Município de Conde/2011.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 1982. Ed. Vozes, Rio de Janeiro.

RELATÓRIO SÍNTESE. V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – V ENEJA. Cuiabá/MT, 2003.

_____. VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – VII ENEJA. Luziânia/GO, 2005.

_____. IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – IX ENEJA. Curitiba/PR, 2007.

_____. XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – XI ENEJA. Belém do Pará/PA, 2009.

_____. XII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – XII ENEJA. Salvador/BA, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.

RICHARDSON, Jarry Roberto (et al). **Pesquisa social**: métodos e técnicas, 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSAS, Judy Mauria Gueiros. **O analfabetismo na fase atual do capitalismo**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

ROTTA, Ivanise Maria. **Programa Brasil Alfabetizado/ 2003**: análise dos resultados de alfabetização de um grupo de professores – a experiência da SEMED – Campo Grande/MS. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SANTOS, Patrícia Fernandes da Costa. O Programa Brasil Alfabetizado no arcabouço das pesquisas nacionais. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **Educação: temas e olhares**. MOURA, Assis Souza; SILVA, Eduardo Jorge Lopes (orgs.) – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SCHAWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática.** Editora: Vozes, 2010.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado.** (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Carlos, 2009.

SILVA, Marcelo Pessoa da. **Avaliação de impacto utilizando registros administrativos e dados secundários: experiência do Programa Brasil Alfabetizado.** (Dissertação de Mestrado). Escola Nacional de Estatística, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo. Contexto. 2005.

SOEK, Ana Maria. **Aspectos contributivos do Manual do PNLS/2008 na formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2009.

STRECK, Danilo R. **A Educação Popular e a (re) construção do público. Há fogo sobre as brasas?** Revista Brasileira de Educação, maio-ago, año/vol. 11, número 032. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. Brasil, pp.272284.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições e práticas.** Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **O marco de ação de Dakar - educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos.** Paris: UNESCO, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GESTORES/COORDENADORES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO DO MUNICÍPIO DE CONDE-PB.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A aluna do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Arilu da Silva Cavalcante, está desenvolvendo a pesquisa **EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB

A finalidade deste trabalho é caracterizar o processo de continuidade na educação de jovens e adultos dos estudantes a partir do Programa Brasil Alfabetizado, a fim de contribuir para a análise de uma estratégia de políticas e ações para o processo de continuidade e escolarização dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Convidamos você a participar desta pesquisa que será desenvolvida no mês de julho de 2012, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba. Acredita-se que a sua participação neste estudo proporcionará a você a oportunidade de refletir sobre as suas contribuições ao processo de disseminação de conteúdos no âmbito de uma política pública para sujeitos da educação de jovens e adultos, haja vista a sua participação no Programa Brasil Alfabetizado. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados a todos os participantes.

Todas as informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo utilizado um codinome para manter o anonimato das mesmas e no relatório de pesquisa e serão usadas

somente para este estudo. Após o término deste, todas as informações serão guardadas com a pesquisadora, com o acesso somente dele e de seu orientador.

É relevante esclarecer que sua participação é completamente voluntária. Sua decisão de não participar ou se retirar em qualquer momento não terá qualquer implicação para você. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou se você quiser desistir, poderá se comunicar pelos contatos abaixo.

Pesquisadora: Arilu da Silva Cavalcante

Tel: 83 88270078 ou 83 9945 2887

e-mail: arilucavalcante@gmail.com

Orientador: Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa: **EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**: desafios sobre continuidade de escolarização em EJA no Município de Conde/PB e concordo em participar dela e que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

João Pessoa, _____, de _____ de 2012

Assinatura: _____

Assinatura da Testemunha

Nota: O presente termo terá duas vias, uma ficará à guarda da pesquisadora e a outra via é da posse da própria participante da pesquisa.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS COM SUJEITOS ALFABETIZADOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA		
ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO		
QUESTÃO ORIENTADORA DA ENTREVISTA: <i>Quais os motivos que levamos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado - PBA - continuem os estudos na EJA?</i>		
OBJETO DA PESQUISA: Motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA		
DADOS PESSOAIS		
Nome:		Data de Nascimento:
Idade: () Até 25 anos () De 26 a 30 anos () De 31 a 35 anos () De 36 a 45 anos () De 46 a 55 anos () Mais de 56 anos		
Etnia: () Branco () Pardo () Negro		Sexo: () Masculino () Feminino
Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outro		Naturalidade
Endereço atual:		
CEP:	Cidade:	UF:

Telefones:			Celular:	
E-mail:				
DADOS DE ESCOLARIDADE				
Ano(s) que participou do PBA? () 2003 () 2004 () 2005 () 2006 () 2007 () 2008 () 2009 () 2010 Onde? _____ Estuda atualmente? () Sim () Não Onde? _____				
Escolarização: () 1º Ciclo () 2º Ciclo () 3º Ciclo () 4º Ciclo () Fundamental II Horário de estudo? () Manhã () Tarde () Noite				
Cidade/Estado			CEP	Fone: Celular:
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA			
DADOS SITUAÇÃO TRABALHISTA				
Trabalha atualmente? () Sim () Não Onde? _____				
Sua renda familiar corresponde a:				

☐ Menos de um salário mínimo ☐ Um salário mínimo ☐ Três salários mínimos ☐ Dois salários mínimos ☐ Acima de três salários mínimos
Há quanto tempo trabalha?
Quais os setores de trabalho que você domina?
A empresa ou o patrão o incentivam a estudar?
Por que poucos(as) colegas da turma de alfabetização aumentam o seu grau de estudo?
Esclareça os lugares onde a falta de estudos mais pesa: no trabalho, na religião, na diversão ou lazer?
AVALIAÇÕES SOBRE O PBA
O PBA motivou você a continuar estudando? De que modo?
O que há de diferente para o aluno quando aumenta o grau de estudo?
Como foi seu processo de encaminhamento para novo ciclo na Escola?
O que lhe motivou a continuar estudando?
O que a continuidade dos estudos pode trazer de bom para sua vida?
Para você o que representa uma boa aula?
O que você espera de um bom professor?
Hoje o que torna mais difícil sua vida de estudos? Hoje o que mais o incentiva a continuar nos estudos?
Deixe registrado aqui, outras informações, que na sua opinião contribuiriam para melhor explicar o motivo de ter dado continuidade aos estudos? Certamente serão de grande importância para minha pesquisa.
Tem algo mais que gostaria de dizer?
Aprofundando Entrevista (Retorno)
Quais os motivos que faz você continuar (ou não) os estudos na EJA?

Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA		
ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO		
QUESTÃO ORIENTADORA DA ENTREVISTA: Quais os motivos que levam os egressos do Programa Brasil Alfabetizado a dar continuidade nos seus estudos em Educação de Jovens e Adultos?		
OBJETO DA PESQUISA: Motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA		
DADOS PESSOAIS		
Nome:		Data de Nascimento:
Idade: ☐ Até 25 anos ☐ De 26 a 30 anos ☐ De 31 a 35 anos ☐ De 36 a 45 anos ☐ De 46 a 55 anos ☐ Mais de 56 anos		
Etnia: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro		Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
Estado Civil: ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Viúvo ☐ Separado ☐ Outro		Naturalidade
Endereço atual:		
CEP:	Cidade:	UF:
Telefones:		Celular:
E-mail:		

DADOS DE ESCOLARIDADE		
Qual sua formação acadêmica? _____ _____		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA	
DADOS SITUAÇÃO TRABALHISTA		
Função na Secretaria Municipal de Educação de Conde ? _____ A quanto tempo exerce essa função? _____		
Quais as razões que você acha que levam os alunos jovens, adultos e idosos a continuarem seus estudos na EJA?		
Quais as ações que a Secretaria de Educação promove para garantir essa continuidade?		
Você acha que o PBA contribui para o processo de continuidade?		
Você acha a demanda no segmento da EJA satisfatória?		
Deixe registrado aqui, outras informações, que na sua opinião contribuiriam para melhor explicar o motivo de ter dado continuidade aos estudos? Certamente serão de grande importância para minha pesquisa.		
Tem algo mais que gostaria de dizer?		
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:	

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
<i>ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS NO</i>	
PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA		
ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO		
QUESTÃO ORIENTADORA DA ENTREVISTA: Quais os motivos que levam os egressos do Programa Brasil Alfabetizado a dar continuidade nos seus estudos em Educação de Jovens e Adultos?		
OBJETO DA PESQUISA: Motivos que levam as alunas egressas do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, do município de Conde/PB, a continuarem (ou não) os estudos na EJA		
DADOS PESSOAIS		
Nome:		Data de Nascimento:
Idade: () Até 25 anos () De 26 a 30 anos () De 31 a 35 anos () De 36 a 45 anos () De 46 a 55 anos () Mais de 56 anos		
Etnia: () Branco () Pardo () Negro		Sexo: () Masculino () Feminino
Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outro		Naturalidade
Endereço atual:		
CEP:	Cidade:	UF:
Telefones:		Celular:

E-mail:		
DADOS DE ESCOLARIDADE		
Qual sua formação acadêmica? _____ _____		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA	
DADOS SITUAÇÃO TRABALHISTA		
Função na Secretaria Municipal de Educação de Conde ? _____ A quanto tempo exerce essa função? _____		
Quais as razões que você acha que levam os alunos jovens, adultos e idosos a continuarem seus estudos na EJA?		
Quais as ações que o Programa/coordenação promove para garantir essa continuidade?		
Você acha que o PBA contribui para o processo de continuidade?		
Você acha a demanda no segmento da EJA satisfatória?		
Qual a articulação entre o PBA e a EJA para promover a linha da continuidade?		
Deixe registrado aqui, outras informações, que na sua opinião contribuiriam para melhor explicar o motivo de ter dado continuidade aos estudo? Certamente serão de grande importância para minha pesquisa.		
Tem algo mais que gostaria de dizer?		
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:	

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ENTREVISTA COM SUJEITOS ALFABETIZADOS NO	
PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha: