

Pedro Lopes da Silva

**ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100
DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE
APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina,
para obtenção do grau de Mestre em
Educação Orientador(a): Prof. Dra. Maria
Hermínia Lage Fernandes Laffin

**Florianópolis
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Pedro Lopes da
ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE
CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE
INSERÇÃO SOCIAL / Pedro Lopes da Silva ; orientadora,
Profa. Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin ;
coorientadora, Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus. -
Florianópolis, SC, 2015.
234 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Inserção social.
4. Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. 5.
Relação com o saber. I. Laffin, Profa. Dra. Maria Herminia
Lage Fernandes. II. Debus, Profa. Dra. Eliane Santana
Dias. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Pedro Lopes da Silva

**ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100
DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE
APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL**

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr^a.
Orientadora - PPGE/UFSC

Eliane Santana Dias Debus, Dr^a.
Co-orientadora - PPGE/UFSC

Banca Examinadora:

Elison Antonio Paim, Dr.
Membro – UFSC

Lourival José Martins Filho, Dr.
Membro – UDESC

Graziela Del Mónico, Dr^a.
Membro - UFSC

Nelita Bortolotto, Dr^a.
Suplente – UFSC

**Florianópolis
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUZEIRO
DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL."**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 19/08/2015

Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Eliane Santana Dias Debus (PPGE/UFSC-Co-orientadora)

Dc. Elison Antonio Paim (PPGE/UFSC-Examinador)

Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC-Examinador)

Dra. Graziela Del Mónico (UFSC-Examinadora)

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Suplente)

Eliane Santana Dias Debus
Elison Antonio Paim
Lourival José Martins Filho
Graziela Del Mónico
Nelita Bortolotto

PEDRO LOPES DA SILVA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2015

J. Valle

Prof.ª Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Dedico este trabalho à minha esposa Azenaide da Silva Lopes por tudo que representa na minha vida. Aos meus pais Francisco Lopes da Silva (In memoriam) e Maria Madalena Silva. Às filhas Liziany, Elaine, Saionara e Celine. À netinha Letícia Lis. Aos meus irmãos Lodia, Carlos Werles (In memoriam), Ezi, Jairo, Túlio e Milena e a todos os educadores e educandos da EJA distribuídos pelo Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo...

À Professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por sua competência, compromisso, simplicidade, compreensão, bom humor, excelente orientação e ter marcado a minha vida pessoal e profissional por meio do ser incrível que é!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), com todos os professores e técnicos administrativos que me acolheram tão bem.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecê-los enquanto cursava as disciplinas: Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Prof. Dr. Juarez da Silva Thisen, Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Schneider Hardt, Prof^ª. Dr^ª. Ida Mara Freire e Prof^ª. Dr^ª. Eliane Santana Dias Debus.

Às professoras Dr^ª Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Dr^ª Nelita Bortolotto e Dr^ª Paula Alves de Aguiar pelas excelentes contribuições que deram a este trabalho durante o processo da qualificação.

À professora Dr^ª Nelita Bortolotto e aos professores Dr. Elison Antonio Paim, Dr. Lourival José Martins Filho e Dr^ª Graziela Del Mônico, pela participação na banca de defesa.

Aos colegas mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por tudo que vivenciamos no decorrer dos dois anos de convivência.

Aos vinte e três sujeitos investigados nesta pesquisa, que, com toda boa vontade, tiraram do seu tempo e abriram suas casas com tanto carinho para me receber.

Às Coordenadoras do Programa MOVA/ALFA 100, que me receberam tão bem, disponibilizando todas as informações necessárias à realização desta pesquisa, professoras Augusta Rosas e Vanda Lima e a todos os educadores, educandos e técnicos que atuaram e atuam no programa.

Às professoras Dr^ª Maria José, Diretora do Centro de Educação e Letras (CEL), Dr^ª Aldecy Lima, Coordenadora do Curso de Pedagogia e a todos os colegas professores e técnicos da Universidade Federal do Acre, lotados no Campus Floresta.

Com um carinho todo especial à minha esposa Azenaite, a maior incentivadora para que eu chegasse até aqui e às minhas filhas Liziany, Elaine, Saionara, Celine e a netinha Letícia Lis.

À minha mãe Maria Madalena Silva, um exemplo de mulher e aos meus irmãos Lôdia, Ezi, Jairo, Milena, Túlio e a todos os demais familiares.

À minha amiga e colega de turma do mestrado, Morgana Zardo, “procuradora” sempre disposta a resolver todos os assuntos de ordem burocráticos, durante o período que estive no Acre realizando as coletas de dados para esta pesquisa.

A todos os amigos que estavam na torcida por mim e entenderam a minha ausência durante esses dois anos, são tantos que não tenho como nominá-los.

(...) compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. Bernard Charlot (2005)

RESUMO

A pesquisa problematiza compreender as relações de aprendizagens, sociais e políticas na ótica dos egressos/estudantes do programa MOVA/ALFA 100 da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul- Acre. Trata-se de uma abordagem qualitativa com característica exploratória e descritiva, mediante levantamento bibliográfico, análises de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas. A relevância social se constitui pelo fato de que a produção acadêmica no campo da EJA no Estado do Acre é praticamente inexistente e com uma investigação sistematizada busca compreender as relações com os saberes e as influências do programa no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção pessoal e social dos estudantes. Desse modo, foram situados referenciais teóricos e documentais sobre políticas públicas de alfabetização na EJA, suas concepções e modos de constituição de alfabetização no Brasil e no Acre. Tais referenciais contam com a contribuição de autores como: Hadadd e Ximenes (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Frigotto e Ciavatta (2003), Arroyo (2005), Soares (2003), Freire (1989, 1991, 1993, 1996, 1999, 2000 e 2001), Charlot (2000), Pessoa (2007), Vieira (2004), Gadotti e Pereira (1989) entre outros. A pesquisa evidencia os alcances político e sociais, no que se refere à inserção pessoal e social dos egressos/estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Inserção Social.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores.

ABSTRACT:

The research discusses to understand the relationship of social and political learning from the viewpoint of egresses graduates / students of MOVE program / ALFA 100 of Miritizal community in the city of Cruzeiro do Sul, Acre. This is a qualitative approach with exploratory and descriptive feature by literature review, document analysis and conducting semi-structured interviews. Its social relevance is constituted by the fact that the academic production in the field of adult education (EJA) in Acre state is practically non-existent and a systematic research seeks to understand the relationship with the knowledge and the influences of the program within the learning processes, personnel and social inclusion students. Thus, theoretical and documentary references about policies were located, their conceptions and literacy constitution modes in Brazil and Acre. Such references count with the contribution of authors like Hadadd and Ximenes (2008), Haddad and Di Pierro (2000), and Frigotto Ciavatta (2003), Arroyo (2005), Soares (2003), Freire (1989, 1991, 1993, 1996 1999, 2000 and 2001), Charlot (2000), Person (2007), Vieira (2004), Gadotti and Pereira (1989) among others. The survey highlights the political and social scope, in relation to personal and social insertion of egresses graduates / students.

Keywords: Alphabetization of Youth and Adults. Public Policies. Social insertion.

Research line: Educators Learning and Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Gráfico de recursos investidos no âmbito do PBA por ano: valor de apoio e pagamento de bolsas (em milhões).....	110
Figura 02	Gráfico de número de alfabetizados 2004 – 2011 em milhões	111
Figura 03	Gráfico de analfabetos com quinze anos ou mais por região (2004-2013)	146
Figura 04	Gráfico de analfabetos de quinze anos ou mais no Brasil (1992-2012).	148
Figura 05	Gráfico de analfabetismo das pessoas acima de quinze anos no Brasil (2011-2013)	149
Figura 06	Gráfico de analfabetismo das pessoas acima de quinze anos no Acre e Cruzeiro do Sul (1991, 2000 e 2010)	150
Figura 07	Gráfico de atendimento MOVA/ALFA100 a pessoas analfabetas com quinze anos ou mais no estado do Acre (matriculado e aptos) – 2003-2012	151
Figura 08	Gráfico total de alunos matriculados e aptos atendidos pelo MOVA/ ALFA 100 2003-2013.....	152
Figura 09	Gráfico referente a alunos analfabetos com quinze anos ou mais atendidos pelo MOVA/ALFA100 em Cruzeiro do Sul – matriculados e aptos	162
Figura 10	Gráfico de alunos analfabetos com quinze anos ou mais atendidos pelo MOVA ALFA100 no município de Cruzeiro do Sul, matriculados e aptos 2003 e 2012	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sistema de aviamentos	22
Quadro 02	Dados Referentes aos Sujeitos da Pesquisa	26
Quadro 03	Estado do conhecimento da alfabetização de jovens e adultos na EJA (2000-2013), nos portais da CAPES, SCIELO e ANPEd	35
Quadro 04	Matriz de Referência PBA (Programa Brasil Alfabetizado): avaliação de competências leitura e escrita	130
Quadro 05	Matriz proposta de leitura e escrita PBA - Programa Brasil Alfabetizado.	132
Quadro 06	Matriz de referência: avaliação de matemática	133
Quadro 07	Carga horária programa MOVA/ALFA	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Produções acadêmicas encontradas no balanço bibliográfico a nível nacional nos portais da CAPES, SCIELO E ANPEd (2000-2013) ..	31
Tabela 02	Categorias de análise analíticas e empíricas	69
Tabela 03	Recursos investidos no âmbito do PBA por ano: valor de apoio e pagamento de bolsas (em milhões)	109
Tabela 04	Número de alfabetizados 2004-2011 (em milhões)	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNE - Conselho Nacional de Educação
CES - Centro de Ensino Supletivo
CETEB – Centro Técnico de Brasília
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
HAPRONT – Habilitação para Professores Não-Titulados
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
PAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PEB – Programa de Educação Básica
PEI – Programa de Educação Integrada
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROFA – Programa de Professores Alfabetizadores
PT – Partido dos Trabalhadores
SEE/AC - Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre
TC – Telecurso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAC – Universidade Federal do Acre
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Minha trajetória: o percurso e interesse pela pesquisa	16
1.2 Os sujeitos da pesquisa	25
1.3 Justificativa e aproximações ao objeto de pesquisa ..	29
1.3.1 Estado do conhecimento: levantamento bibliográfico em nível de Brasil, em relação à alfabetização de jovens e adultos	30
1.3.2 A Educação de Jovens e Adultos no contexto de direitos legais	46
1.4 Problematização e objetivos da pesquisa	57
1.5 Referencial teórico metodológico.....	59
1.6 Categorias de análise da pesquisa	68
1.7 A coleta de dados	70
2. REFERENCIAIS DOCUMENTAIS E TEÓRICOS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO ACRE	71
2.1. Políticas públicas sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil	74
2.1.1 Alfabetização de Jovens e Adultos: aspectos legais	74
2.1.2 Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de história	82
2.1.3 Breve histórico das contribuições do educador Paulo Freire a educação popular no Brasil	87
2.1.4. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e seu contexto	92
2.1.5. O Ensino Supletivo	95
2.1.6. Uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos nos anos 90	100
2.1.7. Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos rumo ao terceiro milênio	107
3. ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E OS SUJEITOS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MOVA/ALFA 100 (2003 A 2013)	117
3.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Acre	117
3.2 Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no	

Acre	123
3.3 O MOVA/ALFA 100 no município de Cruzeiro do Sul – Acre	153
4. ALCANCES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 NO QUE SE REFERE À INSERÇÃO PESSOAL E SOCIAL DOS SUJEITOS EGRESSOS	172
4.1. A relação com os saberes	172
4.1.1 Saberes da leitura e escrita: significados para a inserção social	174
4.1.2 Quais contribuições das aprendizagens indicadas pelos egressos no contexto do seu cotidiano	188
4.1.3 Os sonhos e o futuro	191
4.2 A análise do programa MOVA/ALFA 100 na ótica dos egressos	197
4.2.1 Motivos do abandono da escola na infância	208
4.2.2 O que pensam os egressos sobre o processo de escolarização	213
4.3. A percepção dos estudantes egressos em relação à sua inserção social	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	235
ANEXOS	248

1. INTRODUÇÃO

1.1. Minha trajetória: O percurso e interesse pela pesquisa.

Nasci às margens do rio Juruá, no município de Cruzeiro do Sul-Acre, filho de Francisco Lopes da Silva e de Maria Madalena Silva. Ele, homem do campo, abraçou a agricultura como profissão; ela, professora, estudou em colégio confessional das irmãs franciscanas e, sensibilizada com o fato de que muitas crianças da comunidade não estudavam, iniciou o trabalho como professora voluntária, vindo posteriormente a ser contratada pelo município.

Às margens do mesmo rio Juruá, aprendi a armar redes e a jogar tarrafas, atividades que faço, com bastante maestria, até hoje, além de mergulhar em rios de águas barrentas e pretas, comuns na região. Estas lembranças, trago da minha infância bem vivida neste recanto da Amazônia.

Cresci num ambiente em que a escola estava em pauta no dia a dia, pois ainda na adolescência, cheguei a morar com meus pais e seis irmãos nas dependências da escola Rio de Janeiro, situada em uma pequena comunidade na zona rural do município de Cruzeiro do Sul-Acre. Minha mãe, além de ser a professora, também era responsável pela escola, desempenhando as outras funções necessárias ao seu funcionamento. Foi minha professora, nas primeiras séries do ensino fundamental e as lembranças das aulas ministradas por ela ainda estão bem presentes em minha memória. Muito exigente com os alunos, queria sempre o melhor para eles. No entanto, a cobrança ainda era bem maior para comigo, era filho – homem, pois segundo ela, tinha que ser exemplo para os demais. Não tenho certeza se esse ambiente em que cresci influenciou minha carreira profissional, mas formei-me em pedagogia pela Universidade Federal do Acre – UFAC, especialista em Educação em Saúde Pública, Psicopedagogia e Formação de Professor para Educação ONLINE.

Minha experiência profissional inclui a docência no ensino fundamental, médio e superior.

Quando cursava licenciatura em pedagogia, atuei como professor no ensino fundamental paralelamente ao curso, o que considero de grande relevância à minha formação, pois tive a oportunidade de fazer a articulação teoria prática o tempo todo, percebendo que apesar de a teoria não se confirmar sem a prática e a prática não se confirmar sem a teoria, há momentos em que uma parece bem distante da outra, ou seja, que a teoria, muitas vezes, não se confirma na prática. Além dessa rica experiência, trabalhei no ensino médio, durante dois anos, ministrando a disciplina de ciências biológicas.

Em 2001, o MEC - Ministério da Educação e Cultura lança o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Posteriormente, o Governo do Estado do Acre, firmou um convênio com a UFAC para qualificar, nas áreas específicas, os professores das redes estadual e municipal que ainda não possuíam a formação superior e que precisavam se adaptar à LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Como professor da rede estadual do Acre, após passar por uma formação com uma equipe do Ministério da Educação e Cultura, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE/AC), ministrei o Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores (PROFA), em forma de disciplinas para as turmas de pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus de Cruzeiro do Sul, compostas pelos professores das redes estadual e municipal. Esse trabalho foi marcado principalmente pela troca de experiências, pois todos esses alunos eram professores em plena docência, o que proporcionou uma riqueza de conhecimentos, uma vez que, além da socialização das experiências, eles relacionavam aos conteúdos trabalhados (teorias) com a sua prática, confirmando ou não a relação teoria prática. Foram três anos e meio permeados de muito aprendizado, tanto para os alunos/professores como para mim, que terminei com um sentimento de ter aprendido mais que ensinado.

Continuei trabalhando com a formação de mais três turmas de licenciatura em pedagogia, para os professores que não possuíam formação superior, por intermédio de outro convênio celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE/AC), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Aberta do Brasil (UaB). Nesse caso, eu fazia uma espécie de formação com os professores e autores dos módulos, com os conteúdos das disciplinas e, em seguida, principalmente, em relação aos alunos quanto à manipulação das ferramentas utilizadas no decorrer do curso, uma vez que muitos deles apresentavam pouca ou nenhuma habilidade em manusear o computador, dificultando, assim, o acesso à plataforma *moodlle*¹, ambiente de postagem das

¹ Moodle de acordo com . Sabbatini é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). É um sistema consagrado, com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 360 mil cursos e mais de 4 milhões de alunos em 155 países, sendo que algumas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma Moodle. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> Acesso em maio 2014.

atividades e participação de fóruns. Enfim, foi uma etapa na minha vida profissional de muitas reflexões, pois sentia uma responsabilidade grande com aqueles professores/alunos. Como sabia que só eu iria ter aqueles momentos de discussão dos conteúdos com os professores, sentia um peso maior de responsabilidade, sabendo que saíam, em média, mais 75 professores formados em pedagogia que continuariam na sala de aula, mas agora como pedagogos.

O interesse pela temática desse trabalho iniciou-se a partir de uma experiência profissional que muito marcou minha vida - trabalhar com alfabetização de jovens e adultos no Programa MOVA/ALFA 100 - que faz parte de uma parceria entre o Governo Federal Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que se insere no arco de atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD², órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, contexto da política de combate ao analfabetismo da população jovem, adulto e idosa e o Governo do Estado do Acre, por meio do Movimento de Alfabetização do Acre - MOVA. Em 2003, quando o Acre completou o centenário de emancipação, o governo lançou o MOVA/ALFA 100, com a proposta de alfabetizar 100% da população analfabeta do Estado. Convidado

² Desde 2011 como SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e Intersetoriais. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 Acesso em maio 2014.

para compor a equipe pedagógica do programa, tive a oportunidade de trabalhar com a formação dos professores voluntários e acompanhá-los em seu trabalho, para dar apoio pedagógico por, aproximadamente três anos. Fiz muitas visitas às turmas de jovens e adultos durante o processo de alfabetização, e foi muito interessante sentir de perto os medos, os anseios, as dúvidas, a timidez, enfim, vê-los assinar seus nomes e ler pequenos textos. Muito me impressionou ver olhares, sorrisos e até lágrimas de alegria, o que me permitiu pela primeira vez, fazer um exercício de reflexão mais profundamente sobre aqueles que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, exercício nada fácil, para alguém que já faz uso da leitura e da escrita.

No decorrer da pesquisa, no contato com esses jovens, adultos e idosos, sujeitos da minha investigação, que passaram pelo programa, foi possível me aproximar da compreensão sobre o que representa para eles, assinar o nome, escrever e ler, ainda que, pequenos textos. Isso para muitos, pode parecer pouco, mas para mim, é algo que poderá me ajudar a fazer as leituras necessárias que me levaram a entender as mudanças que ocorreram em suas vidas, após passarem pelo Programa MOVA/ALFA 100.

Depois da experiência profissional como docente no ensino fundamental, médio e superior, mesmo não estando ligado diretamente a Universidades, mas por meio de parcerias feitas, mediante convênios estabelecidos entre a SEE/ACRE, Universidade Federal do Acre – UFAC e a Universidade de Brasília – UNB. Percebi que ali, poderia contribuir, ainda mais, com a educação do Estado do Acre e por que não dizer do Brasil, pois estaria trabalhando diretamente com a formação de professores que estariam atuando nas redes. Foi, então, que decidi me preparar e prestar concurso para ser professor na Universidade Federal do Acre. Em 2008, prestei concurso para professor substituto a fim de atuar na UFAC, com a disciplina de Investigação e Práticas Pedagógicas nos cursos de licenciaturas em

pedagogia, letras vernáculas, inglês, espanhol e ciências biológicas. Em 2010, após prestar concurso para o quadro efetivo, na área de Currículo e Gestão, o autor foi aprovado e empossado como professor em dedicação exclusiva pela Universidade Federal do Acre, lotado no Campus Floresta, no município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Continuo atuando nos cursos de licenciaturas em pedagogia, letras vernáculas, inglês, espanhol e ciências biológicas do Campus Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul-Acre, ministrando as disciplinas de Gestão Escolar, Teoria do Currículo, Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino, entre outras. Acompanho alguns estágios supervisionados dos acadêmicos desses cursos, inclusive desenvolvidos na educação de jovens, adultos, campo do conhecimento objeto da minha pesquisa.

A experiência no processo de alfabetização, com jovens e adultos causaram-me grandes inquietações, principalmente, por se tratar de uma camada da população conhecida pelos desafios de superação, que na maioria teve sua história marcada pela exploração, pois são descendentes de migrantes nordestinos que vieram para o Acre com o sonho de melhorar de vida, buscando conforto, fartura de água e alimentação e acreditando que, com a economia do excedente e a produção da borracha, conhecida como o ouro negro³, ficariam ricos. Entretanto, segundo Pessoa (2007, p. 103):

³ Sobre esse processo histórico, faz parte de um momento marcante para criação da Amazônia brasileira, propiciado pela revolução industrial. A vulcanização da borracha, substância que só existia na floresta amazônica e que passou a valer **ouro negro**, o motivou uma migração de homens vindos de todas as partes do mundo. Fascinados pela promessa de riquezas, novas levas de europeus atravessaram o oceano, aventuraram-se em cidades e vilas até então isoladas na floresta. A borracha estava na floresta, espalhada em longas distâncias habitadas por índios. Era necessário conhecê-la nas árvores e ainda defumá-la até ficar sólida, transportá-las até as margens dos rios e daí para os comércios nas cidades, um trabalho

Considerando que para atingir tais objetivos muitos interesses tinham que ser contrariados. Havia uma cadeia econômica composta

penoso e perigoso, que só poderia ser executado por um exército de homens acostumados à vida mais rude. Esse exército veio do Nordeste do Brasil, empurrados pela miséria e pelas grandes secas como as de 1877 e 1878. Antes que o século findasse mais de 300 mil nordestinos, principalmente do sertão do Ceará migraram para Amazônia. Nos seringais, esses homens valiam menos que os escravos. Na outra extremidade da sociedade, os seringalistas e grandes comerciantes usufruíam da riqueza fácil proporcionada pela borracha. Essa evidente contradição no quadro social do Ciclo da Borracha se devia a um perverso sistema de exploração que consumiu a vida de milhares de homens. O sistema de aviamento se constituía numa rede de créditos e se espalhou nos imensos seringais que foram abertos em todos os vales amazônicos.

Quadro 1. Sistemas de aviamento

SERINGUEIROS	SERINGA LISTAS	CASAS AVIADORAS	EXPORTADORAS
Eram obrigados a comprar a crédito somente dos seus seringalistas tudo de que necessitavam para sobreviver: alimentos, roupas e ferramentas. Pagavam suas dívidas com as borrachas produzidas.	Compravam a crédito (Aviavam) das casas aviadoras, todas as mercadorias que vendiam para os seringueiros. Pagavam com a produção anual do seringal.	Estabelecidas principalmente em Belém e Manaus, Compravam das firmas exportadoras as mercadorias que forneciam aos seringalistas e pagavam as exportadoras com as produções dos seringais.	Na maioria de origem inglesa ou alemã, as exportadoras se capitalizavam nos bancos europeus e norte-americanos para financiar o sistema de aviamento e obtinham, um extraordinário lucro com a venda das borrachas nos mercados industrializados

Disponível

em:

<http://www.tomdaamazonia.org.br/biblioteca/files/Cad.Prof-4-Historia.pdf> Acesso em junho 2014.

de seringalistas, regatões, casas aviadoras de Belém e Manaus montadas para explorar o seringueiro. Por causa desses conflitos de interesses, muitos desatinos foram cometidos, com o derramamento de muito sangue, geralmente tendo como autores alguns dos patrões.

A história deste povo é de certa forma a minha história, pois meus avós também eram migrantes nordestinos, que vieram para o Acre com o mesmo sonho. Quando aqui chegaram, foram conduzidos aos seringais às margens dos rios para extraírem o látex das seringueiras⁴. Eram obrigados a comprar todos os utensílios, incluindo os alimentos não perecíveis e os equipamentos necessários ao trabalho (corte das seringueiras), no barracão do patrão, conhecido, também, como casa de aviação⁵. A exploração pelos donos dos barracões devido aos altos preços das mercadorias por eles vendidas, dificilmente permitia que os trabalhadores seringueiros tirassem algum saldo no final do ano. Todo o trabalho dava apenas para pagar o que haviam comprado por preços exorbitantes. Com raras exceções, chegavam ao final do ano com um saldo.

⁴ Nome dado a várias espécies de árvores cujo látex é usado na produção de borracha. Desas espécies, a mais notável é a seringueira legítima ou árvore-da-borracha. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/seringueira/>
Acesso em: setembro 2014.

⁵ Também conhecido como barracão. Lugar em que os seringueiros faziam as compras de todos os equipamentos para desenvolver seu trabalho no seringal, inclusive os gêneros alimentícios.

Esses seringueiros, em sua maioria, eram analfabetos, e os filhos nasciam e permaneciam, também, na mesma condição de exploração, inclusive sem nenhum estudo, pois não havia escolas nos seringais e nem nas comunidades (vilas).

Os anos passaram e algumas melhorias aconteceram, mas, mesmo assim, com a decadência do ciclo da borracha, a maioria dos moradores dessas comunidades ribeirinhas⁶ do município de Cruzeiro do Sul, Acre, permaneceu em suas colocações⁷ que, posteriormente, se transformaram nas comunidades às margens dos rios da região. Essas comunidades vivem hoje da agricultura e da pesca e comportam ainda alto número de analfabetos que estão sendo alfabetizados pelo Programa MOVA/ALFA 100.

Ao longo dos três anos que trabalhei no Programa como coordenador pedagógico, algumas perguntas sempre percorreram meus pensamentos: quais as contribuições do Programa MOVA/ALFA 100 para esse povo que está sendo alfabetizado? O que muda em suas vidas, após passarem pelo programa? Essa alfabetização contribui para que se articulem em busca de melhorias para suas comunidades? Nesse sentido, esta pesquisa compreende as relações com os saberes e as possíveis influências do Programa MOVA/ALFA 100, no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção

⁶ São treze comunidades ribeirinhas às margens do Rio Jurúá que pertencem ao município de Cruzeiro do Sul. O número de moradores varia de comunidade para comunidade, no entanto, a maior delas é a comunidade Miritizal, que tem aproximadamente umas três mil pessoas.

⁷ Colocação era o lugar em que tinha um barracão (casa de comércio) para atender os seringueiros daquela região.

social para os egressos/estudantes da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul - Acre.

Fundamentado pelo princípio de que é pela educação que se consegue compreender, interpretar e mudar o mundo à nossa volta, em favor da supressão das nossas necessidades e melhoria da qualidade de vida, o Programa Alfa 100 apoia o conceito de florestania construído ao longo de quinze anos de governo da Frente Popular do Acre, que tem como eixo a preservação do que temos de melhor – “a floresta”. No ímpeto de resgatar o orgulho de sermos um povo da floresta, o governo tomou, como base para a educação, o conhecimento que provém da cultura nascida da floresta, visando à inclusão do Acre no cenário nacional, pela preservação de nossas peculiaridades e pela promoção da cidadania levada a cada acriano, seja na cidade ou no campo, nas ruas pavimentadas ou nas margens dos rios, em que grande parte dessa população reside.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Na presente pesquisa, investigaram-se vinte e três pessoas que participaram como alunos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/ALFA 100) na comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul - Acre entre 2003 a 2013 que se declararam alfabetizados. Além desses sujeitos, houve uma conversa com as coordenadoras do Programa no estado e no município.

Apresentam-se características gerais dos sujeitos, uma vez que no terceiro capítulo desta dissertação tratar-se-á com mais detalhes de cada um especificamente. Foram vinte e três egressos investigados, cinco do sexo masculino e dezoito feminino, todos filhos de seringueiros e agricultores. Quanto ao estado civil, vinte dois são casados, uma é viúva e todos são moradores na comunidade

Miritizal, com idades que variam entre vinte e quatro a setenta anos.

Perante esse breve panorama situa na sequência dados sobre os sujeitos entrevistados, moradores da comunidade ribeirinha Miritizal.

Quadro 02: Dados Referentes aos Sujeitos da Pesquisa

NOME	MÉDIA DE IDADE	ESTADO CIVIL	PROFIS-SÃO	Nº. DE FILHOS	FREQUENTAR A ESCOLA ANTES DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100
Adriana	37 anos	Viúva	Do lar	Seis	Sim/ dois anos
Aldenora	51 anos	Casada	Do lar	Nov e	Sim/ não lembra
Antônia	42 anos	Casada	Do lar	Cinco	Não
Damásio	59 anos	Casado	Comerciante	Sete	Sim/ dois anos
Eronilda	54 anos	Casada	Do lar	Quatro	Sim/ dois anos
Guimacelia	63 anos	Casada	Aposentada	Três	Sim/ três anos
José	47 anos	Casado	Pescador	Quatro	Não
Luciene	45 anos	Casada	Do lar	Quatro	Não
Manoel	66 anos	Casado	Aposentado	Quatro	Sim/ três meses
Maria Alves	72 anos	Casada	Aposentada	Três	Não
Maria Cleonice	35 anos	Casada	Do lar	Cinco	Não
Maria da Conceição	45 anos	Casada	Pescadora	Cinco	Não
Maria da Glória	37 anos	Casada	Do lar	Seis	Não
Maria de Fatima	48 anos	Casada	Do lar	Quatro	Não
Maria de Fátima	39 anos	Casada	Do lar	Sete	Sim/três anos

Maria de Nazaré	41 Anos	Casada	Do lar	Oito	Sim/ um ano
Maria Edna	61 Anos	Casada	“Corretora” do banco BMG	Três	Sim/ um ano
Maria Maia	24 anos	Casada	Do lar	Sete	Não
Maria Marques	70 anos	Casada	Aposentada	Oito	Sim/ MOBRAL
Sandra	44 anos	Casada	Do lar	Sete	Sim/três anos
Sergio	37 anos	Casado	Pedrei ro/Car pinteiro	Cin co	Não
Tânia	30 anos	Casada	Do lar	Três	Sim/ um ano
Valderlan dio	31 Anos	Casado	Carpinteiro	Doi s	Sim/dois anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2014 e 2015.

Em relação ao trabalho, treze trabalham no lar, ou seja, não exercem nenhuma atividade remunerada, apesar de alguns dizerem “fazer bicos” (confeção e consertos de redes de pesca). Dois são pescadores profissionais, um carpinteiro, um carpinteiro e pedreiro, um comerciante, quatro aposentados e uma se declara corretora do banco BMG financeiras (consegue pessoas para fazer empréstimos no banco) e recebe um percentual, baseado no valor do empréstimo feito por cada cliente apresentado.

Os motivos que os levaram a não estudar e/ou abandonar a escola envolvem a falta de escolas nos seringais em que moravam, as grandes distâncias a serem percorridas para chegar até a escola, pai não deixava porque tinham que trabalhar, achar que não aprendia nada (“cabeça fraca”), ter filho ainda bem jovem, ter que trabalhar, casamento, falta de interesse para estudar, falta de interesse dos professores para ensinar.

Voltaram a estudar devido ao constrangimento de não saberem assinar o nome e ter que “assinar com o dedo”, para se localizar, ou seja, saber o lugar em que estavam, para identificar e lerem os produtos nos supermercados, para não pedirem ajuda a outros para ler, ler e escrever corretamente, arrumar emprego, facilitar mais a vida, não ser analfabeto, aprender escrever o nome, receberem óculos que eram oferecidos pelo programa MOVA ALFA/100 aos que necessitassem, aprender a ler, terminarem os estudos e bater papo com os colegas.

Com esse contexto é possível já inferir que os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria são aqueles que, por alguma razão, afastaram-se do sistema regular de ensino e não tiveram oportunidade de concluir os estudos, ou até mesmo, de iniciar, como é o caso da maioria dos egressos participantes desta pesquisa, sendo assim, excluídos também da sociedade, pois o analfabeto é incessantemente oprimido em tarefas simples do dia a dia. Como ressalta Freire (1978, p. 32),

(...) o oprimido é aquele que tem sua humanidade diminuída pelos opressores, e ter a humanidade diminuída implica em se reconhecer inacabado, inconcluso, reconhecendo assim sua desumanização. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca.

Os jovens, adultos e idosos participantes desse trabalho como os sujeitos investigados, quase que em sua totalidade, são oriundos de comunidades

ribeirinhas distantes, que para se deslocar até a cidade de Cruzeiro do Sul demoravam dias. Vieram para a comunidade Miritizal, na intenção de melhorar as condições de vida, tendo em vista que ela fica próxima da cidade de Cruzeiro do Sul.

1.3 Justificativa e aproximações ao objeto de pesquisa

A ideia de uma pesquisa voltada ao Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos surgiu pelo fato de o Estado do Acre e, conseqüentemente, o município de Cruzeiro do Sul terem avançado, quantitativamente, na alfabetização desse público que, em certa medida, são excluídos socialmente. A cada ano, são matriculados e alfabetizados milhares de novos jovens e adultos, que estudam em escolas e espaços alternativos, tais como: residências, associações, igrejas, casas de farinha etc. No entanto, não há conhecimento em relação à qualidade da “alfabetização” que recebem.

O que justifica essa pesquisa é a necessidade de uma investigação sistematizada para compreender as relações com os saberes e as contribuições do Programa MOVA/ALFA 100 no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção pessoal e social para os egressos/estudantes da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul - Acre, possibilitando à coordenação do MOVA/ALFA 100. A partir dos dados levantados na pesquisa com os sujeitos investigados, traçou-se um quadro de análise do programa que permitisse reavaliar as condições das práticas político-pedagógicas, a formação dos docentes, a implementação, bem como a realização, tendo em vista que ainda está sendo executado o programa.

Em busca por pesquisas sobre a EJA no Estado do Acre, não se localizou nenhuma publicação, fato que comprova a necessidade de se investigar essa modalidade de ensino, pois no levantamento de documentos *online* – Banco de teses e dissertações é praticamente inexistente, não se localizou nenhuma

pesquisa na modalidade⁸, conforme se pode observar no levantamento bibliográfico apresentado na sequência.

1.3.1 Estado do conhecimento: levantamento bibliográfico em nível de Brasil⁹, em relação à alfabetização de jovens e adultos.

Apresenta-se aqui o levantamento bibliográfico que compreende as publicações sobre a alfabetização de jovens e adultos (EJA), em nível de Brasil no período de 2000 a 2014.

A pesquisa do tipo “Estado do conhecimento” de acordo com Romanowski & Ens compreende,

(...) o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, focando nos estudos dos resumos de dissertações, teses ou artigos científicos.

(ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40)

Nesse sentido, investigaram-se o banco de teses e as dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e aos artigos publicados na Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Vale ressaltar que buscou-se alguma publicação acerca da

⁸ Modalidade é a maneira de ser, em cada aspecto ou particularidade, diferente do mesmo fato. Na educação, portanto, é o aspecto ou feição diversa que podem ter as formas de educação. Por exemplo, o ensino fundamental pode ser oferecido na modalidade EJA. Trata-se de um MODO, MANEIRA, METODOLOGIA de oferecer o ensino fundamental diferente da forma tradicional.

Disponível em: <http://ejadivinopolis.wordpress.com/2009/09/30/o-que-modalidade-da-eja/> Acesso em julho 2014.

⁹ Pesquisas publicadas no site de banco de dados da CAPES, SCIELO e ANPEd de todo o Brasil.

alfabetização de jovens e adultos no Acre e novamente não foi localizado no conjunto do *corpus* levantado.

Para realização deste levantamento bibliográfico¹⁰, utilizou-se como descritores para a pesquisa ‘Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas’, tendo a busca realizada em um recorte temporal de quinze anos, nos artigos, nas dissertações e nas teses publicadas entre 2000 a 2014, período em que se encontraram as publicações dos trabalhos, conforme a tabela abaixo:

TABELA 01 – Produções acadêmicas encontradas no balanço bibliográfico a nível nacional nos portais da CAPES, SCIELO E ANPEd (2000-2013)

Ano	Número de produções acadêmicas encontradas		
	Teses (CAPES)	Dissertações	Artigos
2000	-	-	02
2001	-	-	05
2002	-	-	02
2003	-	-	02
2004	-	-	02
2005	-	-	04
2006	-	-	02
2007	-	-	02
2008	-	-	03
2009	-	-	01
2010	01	-	01
2011	01	09	00
2012	04	03	01
2013	-	-	01
2014	-	-	01
TOTAL	06	12	29

Fonte: Levantamento realizado em março de 2015 com base em: CAPES, SCIELO E ANPEd.

¹⁰ Levantamento realizado nos portais da CAPES, SCIELO e ANPEd, no período de 02/05/2015 a 15/05/2015, utilizando os descritores: Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

No levantamento realizado no período que compreende de 2000 a 2014, observou-se que até o ano de 2009, as produções sobre a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas aparecem apenas em formas de artigos. Nos anos de 2011a 2012, houve um grande salto, em termos de produção, com cinco teses, doze dissertações e um artigo. Conforme os resumos destes trabalhos, houve os seguintes focos:

- Compreensão dos possíveis fatores internos ao processo educativo que pudessem contribuir para que os/as estudantes, jovens, adultos/as e idosos/as, permanecessem nos estudos.
- Analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA no ano de 2008, dentro do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – o Projeto EJA BH.
- Perspectivas de construção de uma práxis pedagógica interdisciplinar entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos e as suas contribuições para a sustentabilidade no contexto da pesca artesanal.
- Estudar as trajetórias escolar, familiar e profissional de jovens e adultos em processo de alfabetização, identificar os principais fatores que os impediram de frequentar a escola na idade escolar, compreender os motivos que condicionaram o retorno aos estudos e analisar as expectativas dos alunos frente à escolarização.
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e verificar os impactos nas práticas de letramento dos alunos. Realizou-se com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Amparo/SP.

- A modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de adultos alfabetizando, moradores de Florianópolis – SC, inseridos no mercado de trabalho e participantes do Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento da Prefeitura Municipal de Florianópolis.
- Levantamento das concepções das professoras alfabetizadoras e dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre a relação entre linguagem oral e escrita e as implicações à aprendizagem da escrita.
- Modelar um software capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, o sistema denominado Alfabetização Online é baseado no Método Paulo Freire e pode ser utilizado como apoio ao desenvolvimento das fases que compõem o método, de modo a possibilitar aos educandos a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
- Apresentação do desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem (OA) como recurso didático de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Cartografia na Educação de Jovens e Adultos.
- As grafias não-convencionais de sílabas com som nasal, produzidas por jovens e adultos em processo de alfabetização em uma escola municipal de São José do Rio Preto.
- Em que medida os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º segmento do Ensino Fundamental estão se apropriando dos conhecimentos relacionados ao trabalho, ao ambiente e à saúde na perspectiva da alfabetização científica.
- Um estudo de caso do CEEJA “Dona Clara Mantelli”, por possuir uma proposta

curricular singular na cidade de São Paulo. Analisar se os estudantes da educação de jovens e adultos dessa proposta metodológica de ensino diferenciada de ensino supletivo podem atingir níveis cognitivos mais complexos de aprendizado dos conteúdos da disciplina Biologia.

- Descrever a dinâmica das relações entre uma ação governamental específica, o “Programa Paraná Alfabetizado”, cuja função é a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e uma comunidade remanescente quilombola (CRQ), neste caso a comunidade do Sutil.
- O significado da alfabetização de pessoas idosas, resultante da identificação da problemática de que o analfabetismo constatado nos diferentes segmentos sociais, dentre eles o idoso, constitui-se num dos maiores desafios da sociedade em em que se vive. O objetivo desta investigação foi verificar as repercussões, no âmbito pessoal e social, do processo de alfabetização para pessoas idosas.
- A trajetória da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), bem como o que levou a extinção das campanhas de alfabetização no Brasil.
- As relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre os anos de 2007 a 2011, em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar, nesse período.
- Caracterização dos aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- O analfabetismo por meio da análise de representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos, relacionando-as ao contexto socioeconômico e cultural e à formação docente.

QUADRO 03: Estado do conhecimento da alfabetização de Jovens e adultos na EJA (2000-2013) nos portais da CAPES, SCIELO E ANPEd.

Autor(es)	Ano Tipo	Instituição/Título trabalho	Resumo dos trabalhos
Cleuza Maria Sobral Dias - (FURG)	2000/ Artigo	Federal do Rio Grande – FURG	O trabalho traz reflexões e alguns resultados sobre a pesquisa desenvolvida durante os anos de 1998 e 1999, no Centro de Atenção Integral
Silvana Maria Bellé Zasso - (FURG)		AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O IMAGINÁRIO SOBRE A CULTURA DA ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES.	à Criança e ao Adolescente (CAICA), com um grupo de mulheres, mães de alunos das séries iniciais. Abordaram-se as representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização.
Fernanda da Silva Pereira			
Sérgio Haddad	2000/ Artigo	APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS: avaliação da década de educação para todos.	O artigo avaliação à satisfação do direito básico da cidadania à alfabetização e ao ensino básico, abordando a evolução da educação escolar de jovens e adultos no Brasil na década de 90.
Maria Clara Di Piero			
Vera Masagão Ribeiro (ae)	2001/ Artigo	IMPACTOS DA ESCOLARIZAÇÃO: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo.	Que medida jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização e ensino fundamental aprendem novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e as utilizam em sua vida cotidiana.
Mayra Patrícia Moura			
Eliane Furtado	2001/ Artigo	O DESAFIO DE REFLETIR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PRONERA	Os movimentos organizados que lutam pela reforma agrária, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), focalizam suas reivindicações não somente na posse e produtividade da terra, mas também na conquista da educação, enquanto processo de formação humana, e da escolarização, de modo particular, concebida como um direito. A necessidade de superar o analfabetismo na base tomou-se um desafio para a organização.

Ruth da Cunha Pereira (UNESA) Magda Anachoreta Alves Barreto	2001/ Artigo	Universidade Estácio de Sá - UNESA	O interesse em erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos e de fazê-los apropriarem-se da língua materna, por meio do domínio da leitura e da escrita, se constitui no eixo maior de um país que se propõe assumir-se como nação que favorece o processo de cidadania de seu povo, como também almeja a autossustentação socioeconômica e política. Por outro lado, o mundo moderno está sendo invadido pela informática, em seus vários campos, com novas exigências para o trabalhador brasileiro, jovens e adultos, dentre os quais muitos não estão, ainda, alfabetizados.
Lucília Augusta Lino de Paula (UFRRJ) Amparo Villa Cupollilo Ana Maria Dantas Soares Lia Maria Teixeira de Oliveira Ana Maria Crepaldi Chiquieri	2001/ Artigo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Em 1997, instituiu-se o Programa Nacional de Alfabetização Solidária (PAS), como Projeto da Comunidade Solidária apoiado pelo MEC. Este Programa foi uma resposta emergencial para atender às cobranças da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia.
Denise Maria Cordeiro (UERJ)	2001/ Artigo	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	O estudo se propõe a registrar um trabalho de pré-doutoramento sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas direcionando-se para a reflexão em torno dos significados da alfabetização e, simultaneamente, o processo de construção do conhecimento vivido pelos trabalhadores no mundo do trabalho, no interior de um canteiro de obras. Entende-se a configuração deste espaço como expressão das relações sociais de produção, no qual é instituído um dado projeto de alfabetização.
Nair Balem	2002/ Artigo	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS	A consciência sobre a relevância da questão do analfabetismo no Brasil, bem como, sobre o reduzido espaço acadêmico para as investigações nessa área.
		A CONSTRUÇÃO DO ALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS	

-
 UMA ANÁLISE
 SÓCIO-HISTÓRICA E
 CULTURAL
 EM FREDERICO
 WESTPHALEN/RS

- | | | | |
|---|--------------------|---|--|
| Jacqueline
Barbosa
Oliveira | 2002/
de Artigo | Universidade Federal
de Minas Gerais -
UFMG | Atingindo um número significativo de pessoas, o analfabetismo é objeto de discussão nos diferentes segmentos da sociedade. E dentre as diversas formas de enfrentamento desse problema, alguns/as pesquisadores/as de destaque no cenário acadêmico (Rivero, 1996, 1998; Schmelkes, 1996; Torres, 1999) vêm apontando o investimento na educação de pais analfabetos como uma estratégia importante para reverter esse quadro. |
| Marcia Soares
Alvarenga
UERJ | 2003/
- Artigo | Universidade do Estado
do Rio de Janeiro-
UERJ | O presente trabalho constitui em um debate das produções que avaliam os efeitos socioeconômicos produzidos pelas políticas governamentais de alfabetização dirigidos para jovens e adultos da sociedade brasileira. |
| Vanise dos
Santos Gomes -
PUCRS | 2003/
Artigo | Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande
do Sul - PUCRS | Este trabalho buscou compreender quais são os significados da escolarização e do alfabetismo para o povo nortense e o que perpassa a construção de tais significados. O motivo que impulsionou o citado interesse foi o conhecimento de que o município de São José do Norte apresenta um alto índice de analfabetismo da população de 15 anos e mais, 28, 4%, de acordo com o censo de 1991, sendo um dos líderes do ranking no estado do RS. |
| Alessandra
Aspasia Dantas
de Macedo -
UFRN | 2004/
Artigo | Universidade Federal
do Rio Grande do
Norte - UFRN | O estudo procurou investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores da EJA, as contribuições do Paradigma Psicogenético construído por Emília Ferreiro e colaboradores, no trabalho específico de alfabetizar pessoas jovens e adultas. |
| Maria Estela
Costa Holanda
Campelo -
UFRN | | | PSICOGÊNESE DA
LÍNGUA ESCRITA:
AS CONTRIBUIÇÕES
DE EMÍLIA
FERREIRO À
ALFABETIZAÇÃO
DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS |

Tania Maria de Melo Moura - UFAL - FAPEAL	2004/ Artigo	Universidade Federal de Alagoas – UFAL “CONTEÚDOS” E “COMPETÊNCIAS BÁSICAS” ADQUIRIDOS E UTILIZADOS POR JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	Contextualização da Pesquisa ao longo dos quatro últimos anos de avaliação dos impactos provocados pelo PAS nos municípios, os resultados mostraram uma distância entre os objetivos pretendidos pela coordenação nacional do programa e pela universidade parceira no acompanhamento pedagógico das ações, e os resultados alcançados entre os sujeitos envolvidos.
Marinaide Lima de Queiroz – SEMED Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante - UFAL Lucas Pereira da Silva Regina Maria Oliveira Brasileiro Rosana Sarita de Araújo Simone da Silva	2005/ Artigo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA QUESTÃO DE AUTO-IMAGEM E IDENTIDADE	O artigo visa a analisar a autoimagem de alfabetizados jovens e adultos com base no discurso desses aprendizes. Examinar a forma como os educandos jovens e adultos relacionam à imagem que eles têm de si à sua condição de aprendizes da escrita.
Regina Maria de Oliveira Brasileiro – UFAL	2005/ Artigo	Universidade Federal de Alagoas – UFAL LETRAMENTO (S) DE ALFABETIZADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	Esse texto constitui-se no recorte da investigação realizada no período compreendido entre 2003-2004, representa a continuidade de investigações realizadas em anos anteriores. Teve origem na seguinte problematização: quando o Programa Alfabetização Solidária - PAS se propõe – por meio de módulos de cinco meses - obter alunos “letrados” - com “conteúdos” e “competências” que possam ser utilizados individual e socialmente - seria necessário que a prática pedagógica fosse desenvolvida por professores também “letrados” individual e socialmente. Professores - profissionais - habilitados que possuíssem conteúdos, competências e habilidades e fizessem uso deles, socializando com seus alunos.
Maria das Dores Alves Souza – UECE	2005/ Artigo	Universidade Estadual do Ceará - UECE CONSTRUINDO SIGNIFICADOS: A	O objetivo deste estudo é entender quais são os significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores e identificar como esses estão se apropriando das

		ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS TRABALHADORES	múltiplas aprendizagens desse processo no cotidiano de suas vidas.
Stella de Lourdes Garcia - PPGE/UFSC	2005/ Artigo	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS, CULTURAIS E PESSOAIS PROPORCIONADAS PELO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	O que foi proporcionado em termos de experiências sociais, culturais e pessoais a partir do processo de aquisição da linguagem escrita, na perspectiva de alunos adultos.
Gladys Beatriz Barreyro - FEUSP /EACH-USP	2006/ Artigo	Universidade de São Paulo – Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH-USP O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado	O trabalho pretende fazer uma análise e discussão do Programa considerando a Reforma do Estado em curso nessa época, novas características das políticas sociais e sua vinculação com a Comunidade Solidária, da qual surgiu.
Sabrina das Neves Barreto - FURG	2006/ Artigo	Fundação Universidade Federal do Rio Grande O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MOVA-RS: NARRATIVAS E SIGNIFICADOS NA VIDA DE MULHERES	A importância das narrativas como possibilidade de compreensão da realidade, ao “dar voz” aos sujeitos.
Cleuza Maria Sobral Dias - FURG			
Renata Rodrigues Araújo - UFPR	2007/ Artigo	Universidade Federal do Paraná – UFPR SOBRE NOÇÕES DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: MULHERES ALFABETIZANDAS TÊM A PALAVRA	Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo buscar compreender como os sujeitos se constituem sujeitos, particularizando um grupo de mulheres que participaram da Usina do Trabalho entre os anos de 2004 e 2005.
Alda Maria Borges Cunha	2007/ Artigo	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICA PÚBLICA E MOVIMENTO POPULAR	O trabalho versa sobre a alfabetização de jovens e adultos realizada pelo Projeto AJA. O texto apresenta as origens e a estrutura do Projeto AJA- Expansão e o papel do Estado – como implementador de políticas públicas – e da sociedade civil, configurando-se em um movimento de educação
Maria Margarida			

Machado

popular.

Ivania Marini Piton – UNIPLAC	2008/A rtigo	Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC SOBRE A ESCURIDÃO E O SILÊNCIO DO ANalfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização	Frente a uma infinidade de mudanças paradigmáticas que tem posto a todos os setores da sociedade cenários complexos e desafiadores. Complexos por fazer parte da trama de relações sociais na qual interagem forças exploratórias e forças emancipadoras, caracterizando intensas lutas que têm como objetivo, desde a luta pela sobrevivência até as mais elaboradas formas de lutas em torno da conquista do poder. E desafiadoras porque as mudanças têm produzido um cenário de ingentes exclusões sociais.
Claudia Lemos Vóvio	2008/A rtigo	CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: SER LEITOR E ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS	Este artigo focaliza as relações entre linguagem e construção de identidades leitoras por alfabetizadores de jovens e adultos. Ao interpelar os discursos desses agentes sobre si mesmos e aceder aos sentidos atribuídos à leitura, pretende-se contribuir para o delineamento de processos de formação.
Josilene Domingues Santos Pereira	2008/ Artigo	AS REPRESENTAÇÕES DO “ERRO” NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Este trabalho descreve algumas representações sobre o “erro” no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia.
Clarice Salette Traversini	2009/ Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul AUTOESTIMA E ALFABETIZAÇÃO: O QUE HÁ NESSA RELAÇÃO?	Este artigo objetiva analisar um conjunto de práticas utilizadas para alfabetizar jovens e adultos, as quais têm no resgate da autoestima seu foco central.
Gladys Beatriz Barreyro	2010/ Artigo	O “PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA”: TERCEIRIZAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO	O presente trabalho busca analisar o Programa Alfabetização Solidária a partir de um modelo de Estado proposto pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1997-2002).

Maria Alice Fernandes Souza	2010/ Tese	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisar como os conhecimentos de fundamentos da Sociolinguística Educacional, por parte de uma professora alfabetizadora, contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos.
		A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS A LÓGICA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	
Paula Cristina Silva Lucia	2011/ Dissertação	ALFABETIZANDOS/AS NA EJA: AS RAZÕES DA PERMANÊNCIA NOS ESTUDOS	Compreender possíveis fatores internos ao processo educativo que pudessem contribuir para que seus/suas estudantes, jovens, adultos/as e idosos/as, permanecessem nos estudos.
Juliane Gomes de Oliveira	2011/ Tese	UFMG PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS: OS PROFESSORES E SUAS ESCOLHAS.	Analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA no ano de 2008, dentro do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – o Projeto EJA BH.
Cordeiro de Araújo Silva	2011/ Dissertação	PESCANDO LETRAS: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PESCA ARTESANAL	Esta pesquisa discute as perspectivas de construção de uma práxis pedagógica interdisciplinar entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos e as suas contribuições para a sustentabilidade no contexto da pesca artesanal.
Mônica Pereira	2011/ Dissertação	UFSCAR TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO E NOVAS EXPECTATIVAS: UM ESTUDO SOBRE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA-SP	Estudar as trajetórias escolar, familiar e profissional de jovens e adultos em processo de alfabetização, identificar os principais fatores que os impediram de frequentar a escola na idade escolar, compreender os motivos que condicionaram o retorno aos estudos e analisar as expectativas dos alunos frente à escolarização.

Flávia Regina de Barros.	2011/ Dissertação	Universidade Estadual de Campinas "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"	A presente pesquisa objetiva descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e verificar seus impactos nas práticas de letramento dos seus alunos. Foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Amparo/SP.
Rosângela Pedralli.	2011/ Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina USC USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO: DIMENSÕES EXTRAESCOLARES E ESCOLAR.	A presente pesquisa tem como objeto a modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de adultos alfabetizandos, moradores de Florianópolis – SC, inseridos no mercado de trabalho e participantes do Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento da Prefeitura Municipal de Florianópolis.
Viviane Fernandes Fraga da Silva,	2011/ Dissertação	Universidade Federal da Bahia - UFBA ORALIDADE E ESCRITA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	O texto dissertativo procura levantar as concepções das professoras alfabetizadoras e dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre a relação entre linguagem oral e escrita e suas implicações na aprendizagem da escrita.
Pollyana Pereira Fernandes.	2011/ Dissertação	FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ALFABETIZAÇÃO ONLINE: UM CAMINHO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BASE EM PAULO FREIRE	Tem como objetivo modelar um software capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, o sistema denominado Alfabetização Online, é baseado no Método Paulo Freire e pode ser utilizado como apoio ao desenvolvimento das fases que compõem o método, de modo a possibilitar aos educandos a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
Vanessa Oliveira da Silva,	2011/ Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA OBJETO DE APRENDIZAGEM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NA EJA	Este trabalho apresenta o desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem (OA) como recurso didático de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Cartografia na Educação de Jovens e Adultos.

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------|---|---|
| Priscila Barbosa Borduqui Campos | 2011/
Dissertação | UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP
GRAFIAS NÃO-CONVENCIONAIS DA CODA SILÁBICA NASAL EM DADOS DE ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | O presente trabalho trata das grafias não-convencionais de sílabas com coda nasal, produzidas por jovens e adultos em processo de alfabetização de uma escola municipal de São José do Rio Preto. |
| Marcia Mascarenhas dos Reis. | 2012/
Dissertação | INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOL. DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS - IFRJ

TRABALHO, AMBIENTE E SAÚDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA À ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. | Esse estudo investigou em que medida os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º segmento do Ensino Fundamental estão se apropriando dos conhecimentos relacionados a trabalho, ambiente e saúde na perspectiva da alfabetização científica. |
| Marilize Crepaldi. | 2012/
Tese | USP
ALFABETIZAÇÃO EM BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | O presente trabalho é um estudo de caso do CEEJA “Dona Clara Mantelli”, por possuir uma proposta curricular singular na cidade de São Paulo. A importância da Biologia para a formação do cidadão é parte essencial do trabalho. Analisar se os estudantes da educação de jovens e adultos dessa proposta metodológica de ensino diferenciada de ensino supletivo podem atingir níveis cognitivos mais complexos de aprendizado dos conteúdos da disciplina Biologia. |
| Carlos Ricardo Grokorriski | 2012/
Dissertação | Universidade Estadual De Ponta Grossa - UEPG

SUTILEZAS ENTRE CIÊNCIA, POLÍTICA E VIDA PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBA | Este trabalho tem por objetivo descrever a dinâmica das relações entre uma ação governamental específica, o “Programa Paraná Alfabetizado”, cuja função é a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e uma comunidade remanescente quilombola (CRQ), neste caso a comunidade do Sutil. |

Daniele Aparecida Azevedo de Araújo Nadia Dumara Ruiz Silveira	2012/ Artigo	SOCIEDADE LETRADA CONTEMPORÂNEA: INCLUSÃO DE IDOSOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	Investigação teve como foco verificar as repercussões, no âmbito pessoal e social, do processo de alfabetização para pessoas idosas.
Mauro Roque de Souza Junior.	2012/ Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro - UERJ A FUNÇÃO EDUCAR E A EXTINÇÃO DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	Esta pesquisa objetiva a trajetória da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), bem como o que levou a extinção das campanhas de alfabetização no Brasil.
Paula Alves de Aguiar.	2012/ Tese	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC LETRAMENTOS DE ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXOS DA ESCOLARIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA	O foco da pesquisa foi Investigar as relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre os anos de 2007 a 2011, em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar, nesse período.
VALDECY MARGARI-DA DA SILVA	2012/Tese	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro - UERJ ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A presente pesquisa objetiva caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Maria Reneude de Sá	2012/ Tese	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC/SP ANALFABETISMO E ALFABETIZAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS-ALFABETIZADORAS DE CAMPONESES QUILOMBOLAS JOVENS E ADULTOS	Neste trabalho, foi desenvolvido um estudo sobre o analfabetismo por meio da análise de representações de professoras alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos, relacionando-as ao contexto socioeconômico e cultural e à formação docente.

<p>Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges C. de Albuquerque Artur Gomes de Morais Josemar Guedes Ferreira</p>	<p>2013/A rtigo</p>	<p>PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA: O QUE FAZEM OS PROFESSORES, O QUE PENSAM OS SEUS ALUNOS?</p>	<p>Esta pesquisa buscou analisar práticas de alfabetização de professoras da Educação de Adultos e a relação dessas com a aprendizagem dos alunos no que se refere à apropriação da escrita alfabética.</p>
<p>Claudia Lemos Vóvio Angela B. Kleiman</p>	<p>2013/ Artigo</p>	<p>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA</p>	<p>Nos discursos sobre a educação de jovens e adultos, tanto nacionais como internacionais, a alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados.</p>
<p>Gleison Mendonça Diniz Universidade de Fortaleza (Unifor) Diego de Queiroz Machado Universidade de Fortaleza (Unifor) Heber José de Moura Universidade de Fortaleza (Unifor)</p>	<p>2014/ Artigo</p>	<p>"Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará."</p>	<p>Este estudo objetivo analisar as características do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em municípios do estado do Ceará que aderiram ao programa.</p>

Fonte: Levantamento realizado em março de 2015 com base em: CAPES, SCIELO E ANPED..

A partir da observação do quadro, verificou-se que as produções do período sobre a alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas, enfatizam as representações sociais e a cultura da escola no processo de alfabetização dessa modalidade de ensino, enfatizando-a como direito à cidadania. Destaca, também, a utilização ou não da leitura e escrita por aqueles sujeitos que frequentaram classes de alfabetização, principalmente nos programas, salienta-se para o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que constam quatro produções referentes a

ele, com foco para necessidade de professores letrados formar alunos também letrados, sua análise no contexto da reforma do Estado e também a partir de um modelo proposto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1997-2002).

As pesquisas trazem também reflexões a respeito da autoimagem dos alfabetizandos, o processo de construção do conhecimento por trabalhadores no mundo do trabalho no interior do canteiro de obra, o significado da escolarização, alfabetismo e o sentido da alfabetização para esses jovens e adultos e como pensam (propõem) a alfabetização. Há um enfoque também para as narrativas, como uma possibilidade de dar voz ao sujeito. Outros aspectos que aparecem é em relação à construção dos sujeitos da EJA, a trajetória escolar, familiar e profissional desses jovens, adultos e idosos para tentar identificar as principais causas que os impediram de frequentar a escola. Dois trabalhos tratam acerca da alfabetização em comunidades quilombolas e apenas um faz uma análise do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

As pesquisas desse período trazem à discussão a alfabetização de jovens e adultos, de maneira geral, ressaltando as práticas e as implantações de projetos nesta área. As principais descobertas desta pesquisa indicam a necessidade da inter-relação entre cultura e educação e de que os projetos e programas de alfabetização reconheçam as verdadeiras expectativas dos educandos da EJA quando procuram um curso desta natureza; para isso, tais cursos não devem ter o objetivo somente à aprendizagem da leitura e da escrita, mas a formação do sujeito letrado, que possa interagir autonomamente no meio em que está inserido.

1.3.2 A Educação de Jovens e Adultos no contexto de direitos legais

Um foco de análise necessário no contexto da pesquisa é buscar os objetivos para a Educação de Jovens e Adultos nos documentos orientadores e normativos, tais como: a Constituição Federal

promulgada em 1988, que “garante” importantes avanços no campo da EJA. Em seu artigo 208, a educação passa a ser direito de todos independentes da idade e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para acabar com o analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro que

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96) I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 122).

A Lei 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 37 traz a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em “idade própria”¹¹. A partir do Parecer CNE 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”.

Com aprovação desse parecer, essa modalidade de ensino passou a não possuir apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação, não admitindo que a jovens e adultos seja negado o direito civil, ou seja, uma escola de qualidade, o reconhecimento à

¹¹ O uso do termo idade própria, no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, possibilita entender que existe uma idade apropriada para aprender tomando a educação de jovens e de adultos uma política compensatória, com o objetivo de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, consideradas idades apropriadas (DI PIERRO, 2000, p. 211).

igualdade, pois, é muito importante aos jovens e aos adultos uma educação que os façam se sentir mais seguros para enfrentar os desafios impostos ao indivíduo. Para que isso aconteça, é preciso um modelo educacional que leve tais alunos a refletirem sobre o direito outorgado por lei de estudar em uma escola de qualidade. Essa função reparadora da EJA significa o reconhecimento do poder público de uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (BRASIL, 2000, p. 4), devido à negação desse direito a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo¹² – o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 5º da LDB nº 9.394/96).

A função equalizadora, apresentada no parecer que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considera cada sujeito com suas necessidades específicas:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber

¹² Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. (BRASIL, 2000a, p. 14). A Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, [...] é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). (BRASIL, 1998, p. 1).

proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...] (BRASIL, 2000, p. 40).

Embora a sociedade conviva com desigualdades de bens materiais, culturais e sociais, os Programas Escolares da EJA têm possibilidades de efetivação dos direitos negados aos jovens, adultos e idosos. Todavia, estas possibilidades parecem desaparecer ante os obstáculos impostos pelas desigualdades, cuja superação, muitas vezes, ultrapassa a competência dos professores e, até mesmo, a vontade dos sujeitos pertencentes a essa modalidade de ensino. De acordo com Ventura (2013, p. 31),

ao ignorar a desigualdade real como elemento fundamental que define a sociedade de classes, parte do pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado Liberal. Apesar de à primeira vista parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de todos à educação, ao se sustentar apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da

concepção liberal de indivíduo. Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Por último, a função qualificadora propõe efetivar uma educação permanente que corresponda às necessidades de atualização e aprendizagens contínuas.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 41).

A proposta da legislação é propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida, tendo como base o ser humano incompleto, cujo potencial de desenvolvimento pode-se atualizar em contextos escolares e não escolares. Ela é um apelo à educação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, igualdade e diversidade. A educação de jovens e adultos deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos. Vale

ressaltar que aqui aparece o conceito de educação ao longo da vida, um conceito que não é neutro e sem intencionalidades, busca manter a hegemonia ao amenizar insatisfações, educação como única forma possível para mudanças sociais. Nega as transformações sociais e estruturais da sociedade capitalista, os conflitos de classe e a exploração da força de trabalho. Nesse sentido, de acordo com Ventura (2013. p. 40)

o discurso acerca da educação ou aprendizagem ao longo da vida configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida.

A V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em julho de 1997 em Hamburgo - Alemanha, reuniu 1.500 representantes de 170 países e assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos em todo o planeta quanto à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação.

Já na Declaração de Hamburgo, aprovada nessa conferência, atribui-se à EJA o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades para enfrentarem as rápidas transformações socioeconômicas e culturais pela qual passa o mundo atual.

Dentre os temas abordados como prioridade pela “Agenda para o Futuro” aprovada na

conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas à democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação.

É importante ter um olhar para as formulações que estão postas a esse importante e recente marco. Além disso, é preciso ter uma visão crítica para o seu conteúdo implícito quanto, por exemplo, à Agenda para o Futuro da Educação de Adultos da Declaração de Hamburgo no Tema X) a qual destaca que

a cooperação e a solidariedade internacionais devem consolidar uma nova concepção de educação de adultos, a qual é, a um tempo, holística, para cobrir todos os aspectos da vida, e multissetorial, para englobar todos os domínios da atividade cultural, social e econômica. [...] O diálogo, a partilha, a consulta e a vontade de instruir-se por uma escuta mútua são as bases da cooperação que deve passar pelo respeito à diversidade. (UNESCO, 2014)

Dessa maneira, de acordo com a Declaração de Hamburgo (2004), o conceito mais recente da educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem habilidades, enriquecem o conhecimento e aperfeiçoam as qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental

disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos”. (Art. 3) Educação Básica para todos significa dar às pessoas, independente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletivo ou individualmente. [...] É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhada de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (Art. 9). O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por toda a vida” é, mais do que nunca, uma necessidade. (UNESCO, 2014, Art. 12)

Fica claro que a V CONFINTEA reafirma a necessidade da expansão do conceito de educação de adultos que ultrapassa a questão da escolarização, salientando que a alfabetização precisa ser tratada como a base, ou seja, a primeira etapa da educação básica, não podendo estar separada das demais (pós-alfabetização).

No Brasil, a EJA tem-se constituído, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social e, se observarem a Lei 9.394, de 1996 e o Parecer CEB 11/2000 citados anteriormente, além de acompanharem a conclusão a que chegou a Conferência de Hamburgo, bem como a orientação do relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, perceber-se-á que tal modalidade tem pretensões de assumir contornos que transbordam os limites do processo de escolarização formal ao abarcar aprendizagens realizadas em diversos

âmbitos presentes no debate atual das políticas públicas de EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – a LDB/96, no seu Título V, define os Níveis das Modalidades de Educação e de Ensino no sistema escolar, criando as modalidades Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Especial e noutra legislação nacional, a Educação à distância.

De acordo com o Parecer 11/2000, do CNE - Conselho Nacional de Educação, define-se a EJA como modalidade que deve formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente às dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isso requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode se dizer que se está diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, que leve em consideração as situações específicas. Neste sentido, os menos favorecidos frente ao acesso e a permanência na escola devem receber proporcionalmente mais oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve a formação interrompida, por qualquer razão, busca restabelecer a trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

A Resolução 01/2000, do mesmo Conselho Nacional de Educação, no artigo. 5º, em seu parágrafo único, discute o currículo da EJA:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e

proporcionalidade na
 apropriação e
 contextualização das
 diretrizes curriculares
 nacionais e na proposição de
 um modelo pedagógico
 próprio, de modo a assegurar:
 I – quanto à equidade, a
 distribuição específica dos
 componentes curriculares a
 fim de propiciar um patamar
 igualitário de formação e
 restabelecer a igualdade de
 direitos e de oportunidades
 face ao direito à educação;
 II – quanto à diferença, a
 identificação e o
 reconhecimento da alteridade
 própria e inseparável dos
 jovens e dos adultos em seu
 processo formativo, da
 valorização do mérito de
 cada qual e do
 desenvolvimento de seus
 conhecimentos e valores;
 III – quanto à
 proporcionalidade, a
 disposição e alocação
 adequadas dos componentes
 curriculares face às
 necessidades próprias da
 Educação de Jovens e
 Adultos com espaços e
 tempos nos quais as práticas
 pedagógicas assegurem aos
 seus estudantes identidade
 formativa comum aos demais
 participantes da
 escolarização básica.

É possível perceber que na EJA os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Por quê? Porque os alunos da EJA têm

origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes.

Assim, na modalidade da EJA seria fundamental o educador identificar, conhecer, distinguir e valorizar a vida dos educandos, como um princípio metodológico na EJA, ou seja, estes sujeitos trazem consigo, saberes, informações de natureza empírica, são possuidores de determinadas habilidades práticas que só podem ser adquiridas por meio do exercício e da vivência. Guardam também uma ciência própria, do real concreto, do fazer, que se relacionam a outras ciências, a conhecimentos sistematizados academicamente, tendo, portanto, o potencial de articular-se aos conteúdos escolares. Freire (1987) nos estimula a refletir sobre esse tema, quando afirma que a escola não consegue dar a dimensão libertadora e igualitária à relação professor-aluno e, por conseguinte, às práticas educativas, por estar baseada numa concepção bancária de educação, em que o educador aparece como narrador indiscutível, aquele que repassa “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. (FREIRE, 1987, p. 57).

A contextualização se refere também aos modos como estes estudantes podem dispor do tempo e do espaço. Há a clareza de não considerá-los alunos de ensino regular para crianças e adolescentes. E mesmo no ensino médio, como determina o Parecer/CEB nº 15/98: a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requer diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum aos pontos de chegada.

O Parecer 11/2000 é inequívoco com relação à reorientação da EJA:

Uma destas diversidades se expressa nos horários em que

a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno. Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

1.4 Problematização e Objetivos da pesquisa

O trabalho seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. Por isso, acredita-se que ele é de fundamental importância para que se possa ter dados que permitirão apontar em que medida a função reparadora, equalizadora e qualificadora, propostas pelo Conselho Nacional de Educação, atinge as metas. Instiga-me saber até que ponto a educação que está sendo destinada aos ribeirinhos por meio do Programa MOVA/100, atende aos interesses e às necessidades, pontuando quais são as principais dificuldades encontradas. Além de permitir uma ampliação acerca do conhecimento da modalidade,

trata-se de uma região com características bem específicas e que apesar de se estar desenvolvendo um trabalho intenso, mediante o programa, não há uma avaliação mais sistemática em questões qualitativas.

O objetivo da pesquisa, levando em conta a problemática apresentada, foi: Compreender as relações dos egressos com os saberes e as influências do Programa MOVA/ALFA 100, no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção social para os egressos/estudantes da comunidade Miritzal no município de Cruzeiro do Sul, Acre. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos:

- a) Analisar referenciais teóricos e documentais sobre políticas de alfabetização no Brasil e no Acre, suas concepções e modos de constituição.
- b) Situar o contexto histórico e político do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/ALFA 100 e situar/conhecer quem são os sujeitos que participaram do programa MOVA/ALFA 100 no período de 2003 a 2013.
- c) Caracterizar os alcances político-pedagógicos do programa no que se refere à inserção na relação com os saberes, pessoal e social dos sujeitos egressos desse programa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o trabalho foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo fiz a introdução do trabalho. No segundo capítulo serão aprofundados referenciais teóricos e documentais sobre políticas de alfabetização no Brasil e no Acre, suas concepções e modos de constituição. No terceiro capítulo, apresentarei uma análise do contexto histórico e político do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/ALFA 100 e situarei quem são os sujeitos que participaram do programa, no período de 2003 a 2013. No quarto capítulo, caracterizarei os alcances político-pedagógicos do programa, no que se refere a inserção pessoal e social dos sujeitos/egressos. Por último apresentarei as considerações finais.

1.5 Referencial teórico metodológico

Fazer escolhas metodológicas nem sempre é fácil, uma vez que, inevitavelmente, terão como referência a visão de mundo do pesquisador. Quando optarmos por uma ou mais metodologias, estaremos fazendo opções que envolvem aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos, que devem estar de acordo com os objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

Para realização desta pesquisa, fiz a opção por uma abordagem qualitativa com características exploratória descritiva. Uma característica de destaque na abordagem de cunho qualitativa é o lugar ocupado pelo pesquisador. Segundo González Rey (2002) nessa abordagem o pesquisador é um produtor de conhecimento, dessa forma, a teoria que o mesmo produz ganha lugar de destaque naquilo que ele vem chamar de epistemologia qualitativa. Outra marca dessa abordagem é a interatividade que acontece entre o sujeito e objeto da pesquisa, não existindo relação com base em hierarquia, ou seja, o pesquisador não é aquele que vai se apropriar das informações daquele que está ali para lhe oferecer as informações, pelo contrário, na relação entre eles os dados vão aparecendo naturalmente.

É interessante destacar a subjetividade que se faz presente em qualquer abordagem – mesmo entre os pesquisadores que fazem parte das chamadas “ciências duras”, ou seja, aquelas que usam de rigor científico em suas observações, experimentos e deduções. Vale ressaltar que a subjetividade é permeada por uma realidade concreta e exterior ao indivíduo. Levando em conta essa subjetividade, uma pesquisa de abordagem qualitativa busca a compreensão da forma em que o sujeito age, e não só o conteúdo das palavras, mas todas as pistas oferecidas por ele, envolvendo gestos, expressões, tonalidade de voz, enfim, tudo aquilo que venha dar pistas para compreensão do fenômeno pesquisado.

Essa é uma abordagem que tem como objetivo a busca da superação de uma ideia que

priorizava o conhecimento estático, ou seja, uma estrutura fixa do conhecimento.

Com base nos estudos de Ludke e André (1986, p. 03).

O fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão.

Dessa forma, fica claro que esses estudos não levava em consideração a complexidade humana, sendo necessária a utilização de novas formas de pesquisas que tivessem como ponto de partida o rompimento desses antigos paradigmas. Investigar fenômenos que envolvem o ser humano é totalmente diferente.

Entendo essa investigação como uma pesquisa que tem como foco central a compreensão dos fatos, cujo objetivo não é responder a questões prévias ou constatar hipóteses, mas o entendimento do comportamento dos sujeitos investigados. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16) a utilização da expressão investigação qualitativa é utilizada como,

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que compartilha determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...] a abordagem a

investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]

De acordo com Minayo (2006, p. 22), as abordagens qualitativas são:

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Severino (2007, p. 119) destaca e diferencia pesquisa quantitativa e qualitativa e metodologia quantitativa ou qualitativa:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências

epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2007. P. 119).

Quanto à necessidade da pesquisa ser de cunho exploratório, Severino (2007 p. 123) ressalta que a pesquisa exploratória “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. No caso, propiciando ao pesquisador um maior conhecimento sobre a temática que está sendo investigada, levando o mesmo a ter condições conforme as informações que adquiriu, elaboram questionamentos e tem mais autonomia para discutir sobre o assunto.

O procedimento metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa foram os seguintes: estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas, entendendo que são mais adequados para este trabalho.

O estudo bibliográfico foi necessário para fundamentar as categorias mais importantes do trabalho e aprofundar a discussão teórica sobre o tema, proporcionando ao pesquisador ter mais fundamentação teórica para o aprofundamento de sua pesquisa, tendo em vista a necessidade de ter elementos concretos para discutir sua problematização.

Segundo Severino (2007 p. 122)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em

documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores [...] constantes dos textos.

De acordo com Gil (2002, p.44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Quanto à análise documental, fiz um levantamento de documentos legais vinculados ao processo de construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a nível nacional e estadual. Os documentos, segundo Lakatos (1991), caracterizam-se como uma importante fonte primária. O objetivo dessa análise documental é compreender o processo de construção da EJA, levando em conta as suas dimensões de concepção, objetivos, amparo legal, função etc. Nesse sentido, concordo com Severino (2007 p. 122) quando ressalta a importância da documentação como fonte de pesquisa:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, de acordo com May (2004, p. 149) a diferença central para as estruturadas “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente, pois o pesquisador não deve perder de

vista o seu foco. Gil (1999, p. 120), corrobora com o mesmo pensamento explicando que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema central, esforça-se para a sua retomada”. Uma técnica, que exige a presença do pesquisador para realizar a entrevista porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Para uma melhor compreensão e conhecimento do objeto da minha pesquisa os egressos/estudantes do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/ALFA 100, da comunidade Ribeirinha Miritizal no município de Cruzeiro do Sul/AC, entendo que a presente pesquisa tem sua caracterização como descritiva, pois dará uma visão mais apurada e minuciosa do programa. Triviños (2010, p. 110) relata que: “O estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Ao utilizar o estudo descritivo irei buscar nos sujeitos, informações que mostrarão dados mais detalhados para pesquisa.

Levando em conta os objetivos traçados para a pesquisa, busquei aprofundar os referenciais teóricos e documentais sobre políticas de alfabetização no Brasil e no Acre, suas concepções e modos de constituição, analisei o contexto histórico e político do Programa, buscando situar os sujeitos que participaram do mesmo, no período de 2003 a 2013, caracterizando os alcances político-pedagógicos no que se refere à inserção pessoal e social dos egressos.

No decorrer da pesquisa, foi estabelecido um paralelo com o que está de fato sendo oferecido pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/ALFA 100), na comunidade ribeirinha Miritizal do município de Cruzeiro do Sul. Na análise destes dados, busquei compreender as relações com os saberes e as influências do Programa MOVA/ALFA 100 no âmbito dos processos de aprendizagem e de inserção pessoal e social dos egressos/estudantes.

De acordo com a proposta da complexidade, não há um único método, *a priori* a ser seguido para a investigação de um determinado fenômeno. O caminho a ser seguido pelo pesquisador vai sendo construído no decorrer da pesquisa, enfatizando assim como na abordagem qualitativa que o sujeito assume-se com sua subjetividade e criatividade na perspectiva de que [...] *todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução*. (MORIN, 1996, p. 280).

Os dados coletados no decorrer da pesquisa, foram analisados à luz do referencial teórico construído ao longo do estudo e aprofundamento no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Bogdan & Biklen (1994, p. 134)

Uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As questões que nortearam as entrevistas foram semiestruturadas, entendendo que é um instrumento adequado para esse tipo de investigação, pois aproxima-se mais de uma conversação, ou seja, permite-se um diálogo entre entrevistador e entrevistado, possibilitando assim, uma flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação, pois apesar do entrevistador poder ter as perguntas previamente preparadas, surgem novos questionamentos no decorrer da entrevista, permitindo a ambos a oportunidade para aprofundar ou confirmar, se necessário.

Quanto ao processo de coleta dos dados, no primeiro planejou-se desenvolver a investigação por meio de grupo focal, não foi possível, tendo em vista a grande dificuldade para reunir os egressos, pois, foram agendadas duas reuniões e poucos compareceram. Devido essa dificuldade, partiu-se

para entrevistas individuais previamente agendadas nas residências. Percebeu-se que eles ficavam bem descontraídos e pode-se afirmar que a recepção foi excelente e todos se mostraram dispostos a colaborar, inclusive assinaram o termo de consentimento, autorizando participar da investigação e terem seus nomes citados no trabalho.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de agosto de 2014 a maio de 2015, sendo gravadas e realizadas individualmente. Após uma boa conversa antes de se iniciar o trabalho, os participantes ficaram bem à vontade para responder livremente às questões norteadoras.

Deixar o entrevistado à vontade, criar, desde o primeiro momento, uma atmosfera de cordialidade e simpatia é de extrema importância para o sucesso da entrevista. Gil (1999) acredita-se que o entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Ampliando esse conceito, Martins (2004, p. 294 apud AGUIAR, 2012, p. 62) ao tratar sobre uma pesquisa de cunho qualitativa diz ser “necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação”.

As questões que nortearam as entrevistas tinham como propósito responder aos objetivos desse trabalho, para isso, apresentam-se as questões utilizadas nas entrevistas e extratos das respostas dos entrevistados (vinte e três educandos egressos do Programa de Alfabetização de Jovens e adultos – MOVA/ALFA 100), da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul-Acre, bem como, as análises dessa empiria. Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Seguem as questões que nortearam a entrevista:

1. Onde você nasceu?
2. O que você pensava em ser (profissão) quando crescesse?
3. Vocês já tem sua própria família e/ou ainda mora com os pais?
4. Quantas pessoas moram em sua casa?

5. Quantas trabalham?
6. Qual a escolaridade dos seus pais?
7. Fale-me sobre o seu dia a dia, o que você faz?
8. Você frequentou a escola antes do curso de alfabetização (MOVA/ALFA 100)?
 - a) Que idade tinha?
 - b) Em que ano deixou de estudar e que idade tinha?
 - c) Quanto tempo estudou?
 - d) Repetiu alguma vez de ano? Se sim. Por quê?
 - e) Por que deixou de estudar?
 - f) O que teve de diferente da escola anteriormente frequentada para o curso de alfabetização MOVA/ALFA 100?
 - g) O que foi mais importante no curso MOVA/ALFA 100?
 - h) O que você conseguiu ler, escrever ou aprendeu durante o MOVA/ALFA 100?
 - i) Você identifica nomes de estabelecimentos comerciais? Lê as marcas de produtos no mercadinho/e/ou supermercado etc.?
 - j) O que você escreve?
9. O que você aprendeu no curso de alfabetização ALFA 100 que
 - a) Contribuiu para a sua vida em família, bairro e profissão? Como o que você aprendeu ajuda de alguma forma?
 - b) Melhorou sua condição de vida? Em que sentido?
 - c) Faz parte de alguma associação / sindicato etc...? Se sim. Como você participa?
 - d) Influenciou sua participação na vida comunitária? Como?
10. Durante o Curso muitos alunos desistiram você conseguiu chegar até o final, a que você atribuiu isso?
11. Você trabalha de carteira assinada/e/ou autônomo (informalmente)?
12. Você está dando continuidade aos estudos na EJA?

13. O tempo em que foi ministrado o curso MOVA/ALFA 100 (8 meses), foi suficiente para você aprender a ler e escrever?
14. Alguns de seus colegas desistiram de estudar no MOVA/ALFA 100? Por que você acha que eles desistiram?
15. O que você acha em voltar estudar depois de jovens/adultos?
16. O que você mais gosta de fazer “na escola”?
17. O que você menos gosta de fazer “na escola”?
18. Você tem alguma dificuldade para aprender?
19. Qual a importância da escola para você?
20. O que você espera da escola?
22. A escola precisaria mudar, ou não?
23. Quais são seus sonhos? O que você deseja fazer de sua vida?
24. Você acha que a escola ajuda você a conquistar os seus sonhos? Como?
25. O que mais anima você a continuar estudando?

1.6 Categorias de análise da pesquisa

Quanto às categorias de análise, Laffin e Laffin (2015, no prelo) citam Taffarel (2005) e Minayo (2004, p. 93 - 94) quando

destacam que os conceitos mais importantes **dentro de uma teoria são as categorias**. Distinguem-se em categorias **analíticas** e **empíricas**, a saber: As categorias **analítico-filosóficas** são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias **empíricas** são aquelas construídas

com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade. (TAFFAREL, P. 93-94, 2005) (grifos acrescentados).

Levando em conta a problemática, os objetivos traçados e os aspectos metodológicos e teóricos da pesquisa, foi possível definir as seguintes categorias de análise que nortearão as reflexões nesta sertação:

TABELA 02: Categorias de análise analíticas e empíricas

Categorias de análise na alfabetização de Jovens e Adultos (EJA)	Elementos discursivos que constituem as subcategorias
A relação com os saberes	Saberes da leitura e escrita: significados para inserção social Contribuições das aprendizagens
Políticas públicas	Pressuposto da política do programa MOVA/ALFA 100 nos documentos Falas dos sujeitos: o que os estudantes e coordenadores do programa indicam como demandas.
Inserção social	O que o projeto compreende e como isso é percebido pelos estudantes Expectativas para o futuro relacionado às aprendizagens e Inserção social.

Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa, 2015.

1.7 A coleta de dados

Os procedimentos que envolveram a coleta de dados para esta pesquisa estão voltados para duas fontes:

a) Coleta de dados referente a documentos e relatórios estatísticos: fiz cinco visitas ao núcleo da Secretaria de Estado de Educação (SEE) – Coordenação do MOVA/ALFA 100, no município de Cruzeiro do Sul e uma a Coordenação geral do programa que fica na capital do Estado (Rio Branco) a 680 km do município. Solicitei em ambas, documentos com as diretrizes para o seu funcionamento (normativas, projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares, o documento que rege a EJA no Acre, aprovada através do Parecer CEE Nº 88/2008 e Resolução CEE Nº 36/2009, de 18/02/09.), dados estatísticos sobre os egressos, tais como, diário dos professores, relatórios e planilhas, assim como entrevista com a coordenadora do programa.

b) Entrevistas individuais com alunos/egressos do Programa MOVA/ALFA 100: foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 23 (vinte e três) alunos/egressos que frequentaram o programa na comunidade ribeirinha Miritizal, município de Cruzeiro do Sul-AC. As entrevistas foram gravadas e transcritas, com o intuito de registrar todas as falas, entendendo que em cada relato existe uma riqueza de detalhes a serem analisadas pelo pesquisador. É importante destacar que a escolha dos sujeitos da pesquisa que fazem parte do universo e que, além de terem estudado no programa, ao final dos 8 (oito) meses de estudo foram declarados alfabetizados. A escolha também levou em conta a distribuição geográfica em que moram os egressos, ou seja, por ser a maior comunidade ribeirinha do município, fez-se questão de convidar os egressos para participarem da pesquisa de maneira que estivessem distribuídos por toda comunidade.

2. REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E TEÓRICOS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO ACRE

A EJA, Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de Educação Básica é marcada por uma trajetória de desafios, principalmente por ser uma alternativa que visa minimizar o problema da exclusão social. Entretanto, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade em “idade própria”. A Constituição Federal promulgada em 1988 trouxe importantes avanços no campo da EJA. Em seu artigo 208, a educação passa a ser direito de todos independente de idade e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Com a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 37 consta a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não tiveram a oportunidade em idade própria, se é que se pode falar em idade própria para o estudo tanto formal quanto informal. A partir do Parecer CNE 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Com a aprovação, essa modalidade de ensino não possui mais apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade “perdida”, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por

meio da reparação do direito negado à educação, à função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com as necessidades específicas, e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e à aprendizagem contínua.

Um dos grandes marco para Educação de Jovens e Adultos foi a 5ª CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, em que 1.500 representantes de 170 países assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e de comunicação.

A Declaração de Hamburgo, aprovada nessa conferência, atribui à EJA o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentarem as rápidas transformações socioeconômicas e culturais pela qual passa o mundo atual. Dentre os temas abordados como prioridade pela “Agenda para o Futuro” aprovada na conferência consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação.

No Brasil, a EJA contitui-se, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social. Deve-se observar a Lei 9.394 de 1996, o Parecer CEB 11/2000 já citado e acompanhar a conclusão a que chegou a Conferência de Hamburgo, bem como a orientação do relatório da UNESCO acerca da educação para o século XXI, percebe-se que essa modalidade pretende assumir contornos que transbordam os limites do

processo de escolarização formal ao abarcar aprendizagens realizadas em diversos âmbitos.

A EJA assumiu a identidade de modalidade de Educação Básica nos Artigos 37 e 38 da LDBEN 9394/96, garantindo o direito expresso no artigo 208 da constituição Federal de 1988. Percebe-se que legalmente há um interesse da União em “reparar” o descaso do poder com a população jovem e adulta prejudicada durante muito tempo; sem contar que os índices de analfabetismo são gritantes a ponto de que não é mais possível ignorá-los. O artigo 4º VII da LDB é claro, ao afirmar que

o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96 confere à Educação de Jovens e Adultos uma identidade própria “obrigando” a União, os Estados e os Municípios a oferecê-la gratuitamente conforme as necessidades de condições dessa clientela; além de extinguir o caráter supletivo reservado apenas para os exames. Conforme o artigo 37 da LDBEN a Educação de Jovens e Adultos será oferecida:

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante

cursos e exames. (BRASIL, 1996).

2.1 Políticas públicas sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil

2.1.1 Alfabetização de jovens e adultos: Aspectos legais

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³, em 1948, estabelece um marco na história da construção do direito à educação, refletindo o “consenso internacional” em relação a todo cidadão ter acesso ao ensino elementar¹⁴. De acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A

¹³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta. Disponível: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>

¹⁴ O direito à educação é abordado também pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/convdiscensino>, e pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que o Brasil subscreveu em 1990 <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Sist_glob_trat/texto/texto_2.html>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>.

instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos.

O direito à educação precisa ser garantido pelo poder público, para isso é necessário constar em legislação, pois, só assim, poderá ser exigido pela sociedade. Mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988, essa atendeu aos anseios da sociedade e reconheceu na legislação constitucional o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental, obrigando os poderes públicos promoverem a oferta de forma gratuita. No Art. 208 da Constituição Federal¹⁶, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação

¹⁶ Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso ?ar

Emenda Constitucional nº 14,
de 1996) (CAMPANHOLE;
CAMPANHOLE, 1998, P.
127)

[...]

VI – oferta de ensino noturno
regular, adequado às
condições do educando;

Na concepção de Haddad e Ximenes (2008, p.
131),

a Constituição de 1988 veio
ampliar o dever do Estado
para com todos aqueles que
não tem a escolaridade
básica, independente da
idade, colocando a educação
de pessoas jovens e adultas
no mesmo patamar da
educação infantil,
reconhecendo que a
sociedade foi incapaz de
garantir escola básica para
todos na idade adequada.

Esses avanços despertaram na própria
sociedade uma grande expectativa, quanto à educação
de pessoas jovens e adultas. No entanto, essas ações
não foram efetivadas evidenciando o afastamento do
poder público no tocante à implementação de ações
de combate à problemática em discussão. Esse
afastamento do Governo Federal divide
responsabilidade entre estados e municípios no
cumprimento do avanço trazido pela nova
Constituição cidadã, que levou Estados e Municípios
a “assumirem” a educação da modalidade em pauta.
Houve também a mobilização de algumas
organizações não governamentais, bem como de
universidades. Destacou-se o Movimento de
Alfabetização - MOVA, implementado mediante
articulação da sociedade civil com algumas

prefeituras governadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 1991, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que tinha como meta a transferência de recursos para os Estados, municípios e instituições a fim de desenvolverem projetos de alfabetização para pessoas jovens e adultas. Essa ação não chegou a se efetivar devido a veto presidencial.

Após a participação do Brasil na Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida em Jomtien - Tailândia em 1990, o Brasil se apresentou como um dos países da América Latina com os maiores índices de jovens e adultos analfabetos, o que levou o país a firmar um compromisso de tomar providências urgentes no intuito de reverter esse quadro. Em 1994, com o objetivo de responder ao compromisso firmado na conferência diante de todos os países e já bem próximo ao encerramento do mandato, o presidente Itamar Franco elabora o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), tendo como proposta no prazo de dez anos organizar ações capazes de reduzir o *deficit* de escolarização e o percentual de analfabetismo entre os jovens e adultos. No entanto, ações pertinentes à concretização de tais objetivos, somente foram esboçadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, num contexto de adequação do país às diretrizes neoliberais em gestação desde o governo Collor.

Vale destacar que, durante o governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso e em cumprimento às diretrizes dos organismos internacionais, as políticas educacionais implementadas tinham como foco o ensino fundamental regular e as ações que foram colocadas em prática, a exemplo do Programa Alfabetização Solidária – (PAS), forjadas dentro da concepção neoliberal, atuando apenas como paliativos no enfrentamento da questão, ou seja, apesar dos compromissos firmados nas conferências e cientes da realidade brasileira em relação ao alto índice de analfabetos. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 6)

evidenciam tal panorama quando relatam que as políticas educacionais praticadas na última década do século XX no Brasil estão caracterizadas

pela subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, resultando em políticas paliativas que somente reiteraram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 126), no Brasil nunca houve uma política mais consistente que viesse atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo, de modo que o paradigma deflagrador do fracasso dessas iniciativas somente será suplantado quanto aos programas implementados:

[...] superarem o modelo dominante de campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, o direito das pessoas jovens e adultas ao ensino foi reafirmado, sendo inscrito como modalidade da educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo. Um desafio para o poder público e para a própria sociedade, pois, além do grande número de pessoas jovens, adultas e idosas nessa modalidade serem beneficiadas, estão distribuídas por toda extensão do território nacional. Nesse sentido, é necessário haver um compromisso social por parte dos governos para que não seja uma ação apenas para cumprir com as

exigências da sociedade e de organismos internacionais, mas uma questão de justiça social.

Por intermédio da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), a estrutura do sistema de ensino da educação brasileira foi modificada e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser, uma modalidade de ensino, compondo a Educação Básica.

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

& 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

& 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

& 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Nova Redação – Lei 11.471 de 18/07/2008).

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

prosseguimento de estudos em caráter regular.

& 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

& 2º os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, é importante destacar que a educação de jovens e adultos precisa ser pautada por práticas pedagógicas diversificadas, levando em consideração as características da modalidade, e assim, proporcionar aos sujeitos a aquisição de novos conhecimentos, além de garantir a certificação e inseri-los no mercado de trabalho.

A LDB reduziu a idade mínima para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio para 15 e 18 anos (antes da promulgação da lei, as idades mínimas exigidas eram, respectivamente, 18 e 21 anos). Como a LDB não foi específica sobre a matéria, ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), criar normas sobre a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso, bem como fixar Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para os dez anos subsequentes. Na introdução do Plano consta seu objetivo que é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis,

etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O PNE traz 20 metas para educação e no que se refere a educação de jovens e adultos destacam-se: Alfabetização da população com 15 anos ou mais - Erradicação do analfabetismo absoluto elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional - oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Considerando que o Estado brasileiro é uma Federação constituída por entes autônomos, como responsabilidades tão amplas são distribuídas entre as esferas de governo? A Constituição e a LDB atribuem responsabilidades específicas à União, aos Estados e aos Municípios, já mencionado anteriormente, determinando que cada instância organize o respectivo sistema de ensino em regime de colaboração com as demais, cooperando entre si para garantir o ensino obrigatório. A alfabetização e o ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos compõem esse campo de responsabilidades compartilhadas que exigem a colaboração dos municípios, estados e da União, cabendo ao governo federal às funções de

coordenação das políticas nacionais, de articulação e apoio técnico e financeiro às demais instâncias.

2.1.2 Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de história

A história da EA (Educação de Adultos) no Brasil tem os primeiros vestígios, durante o processo de colonização, com a chegada dos padres jesuítas em 1549. Eles tinham a missão de catequizar e “instruir” as pessoas adultas e também os adolescentes, dos dois povos: indígenas (nativos) e colonizadores, com apenas uma diferença, que eram os objetivos para cada grupo social.

Reconhece-se que os portugueses trouxeram para o Brasil um padrão de educação próprio da Europa. Uma cultura transplantada, que Romanelli (2000) considera ser essa cultura é ferramenta para impor e preservar os modelos culturais importados, que por si, inibem a possibilidade de criação e inovação culturais. Nesse sentido, Fernandes (1989), afirma que as populações indígenas que por aqui viviam já possuíam características próprias de educação, que era praticada por eles em suas tribos não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

A difusão da alfabetização no Brasil ocorreu apenas no decorrer do século XX, acompanhando a constituição do sistema público de ensino, demorou a ocorrer. Até o final do século XIX, a escolarização era para poucos, pois as oportunidades eram muito restritas, quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, ou seja, uma parte da população. O primeiro recenseamento no Brasil ocorreu durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Percentual de analfabetos que se manteve no senso realizado em 1890, logo após a proclamação da República.

Conforme o documento Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática, no início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos

discursos de políticos e intelectuais. Apontavam a questão do analfabetismo como vergonha nacional e acreditavam que a alfabetização possuía o poder de elevar moral e intelectualmente o país e transformar a grande massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas sem cultura e incivilizadas. Apesar dos discursos, pouca coisa foi realizada nesse período, no sentido de desenvolver ações educativas que abrangessem a população de forma mais ampla. Tendo em vista a falta de oferta de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, e, como consequência, excluída da participação na vida política, pois o voto era vedado aos analfabetos.

Foi somente a partir de 1947, que as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução de adultos foram implementadas, ao se estruturar o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, concomitantemente, iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)¹⁷. No mesmo período ocorreram duas outras campanhas: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. No entanto, os resultados foram pouco efetivos, recebendo, muitas críticas, devido ao caráter superficial do

¹⁷ Nesse período, diversos países da América Latina, Ásia e África realizaram campanhas massivas, atendendo recomendações da recém-criada UNESCO que, no contexto do pós-guerra, valorizou a alfabetização de adultos como meio de difusão de valores democráticos e motor do desenvolvimento dos países atrasados, corroborando a concepção que atribuía à alfabetização mudanças individuais ligadas à inserção na vida cívica, capacitação para o trabalho e incremento da produtividade, fundamentais para o projeto desenvolvimentista em que numerosos países se engajaram naquele momento. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>

aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Segundo Piletti (1996), os jesuítas foram expulsos das colônias em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função de radicais diferenças de objetivos. Os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, enquanto o Marquês de Pombal tinha como meta reerguer Portugal da crise que se encontrava diante de outras potências europeias da época. Assim, a educação proporcionada pelos jesuítas não se alinhavam aos interesses comerciais estabelecidos por Pombal, uma vez que as escolas da Companhia de Jesus objetivavam servir aos interesses da fé e Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado, voltando o ensino a ser ordenado no Império.

Durante todo esse período, a instrução primária esteve descentralizada, ficando na responsabilidade das Províncias, por meio do Ato Adicional de 1834. Em relação à divulgação da alfabetização no Brasil, é necessário destacar que ela ocorreu apenas no decorrer do século XX, como instrumento pelo qual seria possível combater a aristocracia agrária, “detentora” da hegemonia política do país.

É possível perceber que esta “aristocracia” agrária representava os interesses dos conservadores, denunciando a mobilização alfabetizadora e mostrando-se preocupada com a educação da classe proletária, manifestando-se contrária ao ensino obrigatório. Sendo assim, até o final do século XIX, as oportunidades para a escolarização eram muito restritas, pois quem tinha acesso eram quase que somente as elites proprietárias e os homens livres das vilas e cidades, ou seja, uma pequena parte da população.

Quanto à alfabetização no início do período republicano, Paiva (1987) afirma que, a partir da

Primeira Guerra Mundial, o problema da educação ganha lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais. Nesse processo qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder de elevação moral e intelectual do país, de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos e de iluminação do povo e disciplinamento das camadas populares, consideradas sem cultura e não civilizadas.

Nesse sentido, dá-se início a uma campanha para a “erradicação” do analfabetismo, momento em que surgem os primeiros “profissionais da educação”. Pode-se dizer que surgem também preocupações com uma escola renovada e com um ensino de qualidade. No entanto, mesmo diante de um quadro que apresenta um avanço na trajetória da educação brasileira, vale destacar que devido às poucas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta, não tendo o direito à vida política, pois não poderiam votar, sendo, portanto excluídos desse processo.

Com o encerramento da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, emergem movimentos em busca da democracia e juntamente com ela, também aparecem as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos. No entanto, foi em 1947, que o governo brasileiro lança pela primeira vez a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, quando se criou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação. Em se tratando dessa Campanha, Paiva (1987, p. 178) destaca que

a CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de

preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Stephanou e Bastos (2005) argumentam, em concordância com a visão de Paiva, que os índices de analfabetismo no Brasil, por esse período, atingiam mais de 50% da população com 15 anos ou mais. Esse era um dos fatores que contribuiu para criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. O autor coloca também que, nesse período duas outras campanhas foram criadas, mas, que não obtiveram muitos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a campanha nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Na segunda metade dos anos 50, muitas críticas foram destinadas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e de inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos que não levavam em conta as especificidades dos adultos e a diversidade de cada região.

No final dos anos 50 e início de 60, surgem os movimentos de base voltados à alfabetização de adultos. Esses movimentos são paralelos à ação do governo e consistiam da ação da sociedade civil, que desejava uma mudança no quadro socioeconômico e político. Nesse sentido, vários grupos de educadores tinham a oportunidade de manifestar sua preocupação com a questão da alfabetização e a educação dos adultos. Nesse momento, essa preocupação era geradora de novos métodos para a alfabetização. Tendo em vista essas considerações, o analfabetismo passou a não ser mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade.

Quase todos esses movimentos de educação e cultura popular, adotaram a filosofia e o “método” de alfabetização proposto por Paulo Freire. Houve programas empreendidos por intelectuais, estudantes e pessoas ligadas à igreja católica engajados na ação política: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, patrocinado pelo governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). Com relação a esses movimentos liderados por segmentos da sociedade civil, Paiva (1987, p. 236) registra que eles tinham como pretensão, encontrar um procedimento para a prática educativa ligada às artes e à cultura popular e como ressalta a autora, fundamentalmente promover a conscientização das massas por meio da alfabetização e da educação e base.

2.1.3 Breve histórico das contribuições do educador Paulo Freire a educação popular no Brasil

Pensa-se que o modelo de Educação de Jovens e Adultos existente no Brasil, traz muitas influências das concepções de educação do educador Paulo Freire, que passou a ser conhecido internacionalmente, principalmente quanto ao “método de alfabetização¹⁸” ensinou a ler e escrever

¹⁸ Modifica a forma tradicional da própria organização da escola. Rompe com a ideia do aluno preso entre quatro paredes na sala de aula. Os alunos se sentavam em círculo e eram acompanhados por uma equipe que tem a função de auxiliar e mediar às discussões. Possuía três etapas: Etapa de investigação: busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade em que ele vive. Etapa de tematização: momento da tomada de

em apenas 45 dias trezentos adultos. É importante destacar que o próprio Paulo Freire não reconhece que criou um método.

Pelandré (2009, p. 47-48),

Nilcéa: Bem, professor, como eu lhe disse, pretendo aprofundar um aspecto da sua experiência [...] verificar quais os efeitos, a longo prazo, do método; como é que estão as pessoas que foram alfabetizadas pelo Método Paulo Freire.

Paulo Freire: [...] **Eu preferiria dizer que não tenho método.** O que eu tinha, quando muito jovem, há trinta anos ou quarenta anos, não importa o tempo, era a **curiosidade de um lado e o compromisso político do outro**, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tento fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro chamar que é um método de conhecer, e não um método de ensinar.

A partir de 1963, as ações desse educador foram divulgadas e usadas por vários países da América Latina e da África. Países com altos índices de analfabetos entre a população jovem e adulta, e que também estavam à procura de solucionar esse problema social. Sua trajetória de vida foi marcada

consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

Etapa de problematização: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

pelo interesse pelos necessitados, os mais pobres, isso fez com que ele construísse um revolucionário “método de alfabetização” que visava à construção do conhecimento escolar, e principalmente uma consciência tanto de si mesmo, quanto da realidade.

No Brasil, a experiência bem sucedida desse educador comprometido com a classe oprimida em conjunto a uma ação do governo, fez com que a experiência fosse multiplicada em todo país, mas que infelizmente foi interrompida com a ditadura militar. Paulo Freire foi acusado de subversão, sendo preso em 1964, durante 72 dias, partiu para o exílio no Chile.

Com o processo de redemocratização do Brasil, após a reabertura política do país, o educador que até então esteve exilado ganha anistia, retorna ao Brasil e assume a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo. Nesse período em que esteve na gestão criou o MOVA (Movimento de Alfabetização), que tem sido considerado até hoje, como um modelo de programa para Educação de Adultos (EJA), adotado por estados e municípios, como é o caso do Estado do Acre.

Paulo Freire compreende a educação como um ato político, solidário, de amor, que não pode ocorrer de forma isolada, pelo contrário, é uma ação coletiva que parte do conhecimento humano e da sua realidade. Contrário à educação imposta, bancária, que aliena, discrimina o seu objetivo, ou seja, o seu “método”, era o contrário a tudo isso. Ele queria que os oprimidos se libertassem por meio da educação, da conscientização, da situação em que vive a sociedade que os exclui. De acordo com Freire (1999, p. 30):

(...) se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas

“como seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ser menos.

As concepções desse educador e o trabalho que desenvolvia junto às pessoas adultas, sempre contrariaram as relações de exploração e dominação impostas pelo sistema de governo que prega o neoliberalismo. O trabalho de Paulo Freire sempre teve como foco as pessoas que pertencem às classes excluídas, trabalhadores, partindo do conhecimento da diversidade do meio social, e as experiências dessas pessoas, busca construir com os sujeitos uma conscientização dos porquês dessa realidade e das possibilidades de intervir nela.

Quanto a alfabetização Paulo Freire tinha a concepção que é um meio de democratização da cultura, como oportunidade de refletir sobre o mundo e a posição e o lugar do homem, sobre a vida e a realidade em que vive.

[...] é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. (FREIRE, 1975, p. 142).

Para o autor, falar de alfabetização é antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Para Freire, a alfabetização de pessoas adultas é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador”. (Freire, 2006, p. 19). O educando tem um papel fundamental nesse processo, pois é o sujeito do dele, por isso, o educador deve ajudá-lo, e não atrapalhar o sujeito na sua criatividade e responsabilidade na construção do processo de escrita e leitura.

É possível perceber que, ao longo do tempo, muitas tentativas de acabar com o analfabetismo foram realizadas. No entanto, ao analisar as propostas, perceber-se-á que não continham um teor mais crítico, de libertação, que proporcionasse a autonomia de pensamento do educando.

Freire trouxe essa proposta pedagógica, que visa à libertação dos sujeitos, tanto em relação ao ato de pensar, quanto no social e político. Nesse sentido, é fundamental que os educadores desenvolvam uma prática educativa de forma significativa, para que assim, os educandos tenham autonomia para tomar decisões e não apenas ser executores de tarefas, que sejam cidadãos autônomos.

A educação popular inspirada originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60 encontrava na conscientização sua categoria fundamental. Conforme Brandão, (1985) há diferentes formas de compreender o que é a Educação Popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público. É nesse sentido que se situa a contribuição de Paulo Freire, que a define como concepção educativa, como “Educação libertadora”, ou melhor, como “Educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, faz e se refaz continuamente, na experiência dos indivíduos e coletivos que a fazem. Não qualquer indivíduo nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com

eles se comprometem na perspectiva da transformação social. Não qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade.

2.1.4 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e seu contexto

No que se refere à questão do analfabetismo no Brasil, segundo Stephanou e Bastos (2005), diversas foram e ainda são as causas de sua permanência. Portanto, não basta apenas um olhar compassivo e assistencialista para a realidade do analfabetismo. É necessário que identificadas as causas, que são muitas, desde a morosidade na expansão da rede escolar à falta de competência da escola em valorizar os saberes que os sujeitos constroem no cotidiano, até assumirem formas concretas e eficazes para mudanças significativas na educação. De acordo com esses autores, qualquer ação emergencial que envolva o processo da educação, traz em si um olhar quantitativo, que considerando estatísticas não leva em conta a construção da cidadania - fundamento base para a educação.

Nesse sentido, é possível perceber que a preocupação em relação à educação no Brasil, na maioria das vezes, esteve pautada pelo olhar de caráter missionário e filantrópico. Sem contar que havia um exagero no olhar das possibilidades proporcionadas.

Entretanto, no entendimento de Paiva, era o olhar da ordem vigente que vivia o país. Ele via na educação um instrumento de difusão e manutenção do regime, mas a partir dessa percepção não mais relegava a educação como setor de menor importância.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a

ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico deles. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises, o clima de efervescência ideológica chega a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente (PAIVA, 1987 p. 23).

Em relação a essa classe dominante e a utilização da educação como instrumento, Paiva (1987, p. 301) registra que, para essa classe, o país passaria a um processo de desenvolvimento, e esse suscitaria empregos, tornando necessários trabalhadores qualificados e nisso consistiria o papel da educação. O MOBRAL priorizou o modelo político-econômico do Regime militar, modelo este, em que nunca teve interesse em elevar o nível das classes populares, por isso, o problema não era apenas educacional, mas principalmente político. Sua proposta de educação, por ser fundamentada em interesses políticos, tinha a necessidade de desenvolver um discurso ideológico, em que se fazia acreditar que os alunos saíam preparados para ser inseridos no mercado de trabalho, elevando-os a uma melhor qualidade de vida, além de prepará-los para o exercício da cidadania.

É perceptível que o MOBRAL teve início a partir de uma visão de mundo predeterminada, pois os objetivos eram previamente definidos, sem que os profissionais da educação fossem inseridos e, assim, discutiram-se os caminhos mais viáveis para executar o projeto. Obviamente, tais objetivos não se confirmaram e o MOBRAL seguiu o seu (des)caminho até o ano de 1985.

Contextualizando melhor, a educação de adultos se constitui como política educacional no Brasil, principalmente a partir dos anos 40. Já havia surgido anteriormente menção da necessidade de oferecer educação aos adultos em textos normativos anteriores e também na Constituição de 1934, mas é no início da década de 40 que começaria a se estruturar por ações concretas, podendo oferecer

melhorias pela escolarização a camadas populares até então excluídas da escola. Esse foi o pensamento que norteou várias ações e programas de governos no decorrer dos anos 40 e 50. Pode-se citar também algumas ações desenvolvidas pela maioria dos estados brasileiros: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Altos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo em 1958.

No início de 1969, como já mencionado anteriormente, o governo federal instituiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com abrangência em todo o país, objetivando promover alfabetização a grande massa de analfabetos adultos distribuídos em todo território nacional. O governo federal fez um investimento significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O MOBRAL organizou estruturas administrativas nos municípios de todo país. Eram comissões que tinham a responsabilidade em executar as atividades de orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. O programa tinha pouca articulação com o sistema de ensino básico, pois a concepção era que após resolver o problema do analfabetismo, ele deixaria de existir. Devido a amplitude, o programa ajudou a legitimar o regime implantado em 1964. Além disso, tinha como objetivo responder às recomendações que vinham de organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas, principalmente a Unesco, que a partir do final da Segunda Guerra Mundial, passou a divulgar a importância de se combater o analfabetismo, como também a universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e de manutenção da paz

2.1.5 O Ensino Supletivo

A partir de 1964 com a ditadura militar em vigor no Brasil, o país passa por um período de autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros mecanismos para manter o regime militar. Para ter o controle e o consenso da população tentavam atuar nas diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, durante esse período a educação esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime, tornando-se em instrumento de conscientização das massas e de sua exploração sob a ótica de grupos contrários à ordem vigente. Do ponto de vista dos grupos dominantes, a educação passou a ser instrumento de reprodução da ideologia das classes dominadas, mas com as ideias e os valores próprios da classe que mantinha o poder.

Pode-se afirmar que a repressão se assolou sem nenhuma piedade sobre as iniciativas dos movimentos populares de educação, a fim de extinguir uma educação que seja instrumento de transformação das massas. Nesse sentido, a educação que até então era vista com descaso pelo Estado, passa a ter, “prioridade” e promoção. O novo cenário, no entanto, faz mediante instrumentos repressivos suas primeiras vítimas, que são todos os intelectuais e seus projetos de uma educação libertadora. A respeito disso afirmam Cunha e Góes (2002, p. 36), a repressão se voltava contra tudo e todos, que segundo sua ótica era suspeita de ideias subversivas, sendo muitas vezes presos, demitidos etc.

O novo regime não admitiu de forma nenhuma as iniciativas de movimentos voltados à educação popular, para combatê-los era necessário criar um novo programa de alfabetização de adultos, ainda que ele se restringisse, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome” e não sendo alfabetizado de fato. O regime militar era contrário a qualquer prática educativa que viesse das iniciativas dos movimentos educacionais de base, que trazia em suas pautas a alfabetização vinculada à problematização e a conscientização da população

acerca da realidade de vida e da participação como agente de transformação dessa realidade.

É no regime militar que, a alfabetização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Foi uma campanha com um funcionamento muito centralizado, embora conclamasse a população a contribuir. Recrutaram-se alfabetizadores sem muita exigência e o Mobral se espalhou por todo o Brasil, mas não cumpriu a promessa de “erradicar” o analfabetismo durante aquela década.

O Mobral foi criado em 1967, mediante a Lei. 5.379 no governo do presidente General Alberto Costa e Silva, ele surgiu como uma continuidade das campanhas de alfabetização de adultos que tiveram início com Lourenço Filho, em 1947. Campanhas que agregavam pessoas com conhecimentos e bagagens variadas adquiridas das vivências no campo familiar, social e do mundo do trabalho. Desconsiderava-se a necessidade de uma pedagogia que compreendesse a faixa etária dos jovens, dos adolescentes, dos adultos e das pessoas idosas.

Dessa maneira, se a prática do processo de alfabetização praticada pelos movimentos de educação e cultura popular estava relacionada a um processo de conscientização das pessoas sobre a realidade, com o regime militar, a alfabetização ficou restrita a uma atividade mecânica de aprender a “desenhar o nome”, não sendo necessário o domínio da escrita para que a pessoa fosse considerada alfabetizada.

É necessário destacar que o MOBRAL, seguindo a mesma direção das campanhas de alfabetização que o antecederam, não foi muito diferente delas, principalmente no que se refere ao preconceito em relação ao analfabeto. Portanto, não fugiu ao aspecto de redenção, missionário e assistencialista, existente nas demais campanhas. O que diferenciou o MOBRAL é que, além de estar cheio dos vícios de movimentos educacionais do

decorrer dos anos, ele nasceu da repressão que tripudiava todas as iniciativas pautadas por uma educação que, promovia o homem, de simples objeto a sujeito participante na construção da sua história e da história da humanidade. Como disse Paulo Freire (1981, p. 79): "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Durante a década de 70, o Mobral teve mudanças na sua forma de atuação, buscando a sua permanência e, mais para o final do período, a dar respostas às críticas em relação ao discurso das estatísticas apresentadas como resultado quanto insuficiência do domínio da escrita que era capaz de promover aos adultos. Dessa forma, foi ficando sem credibilidade tanto nos meios políticos quanto educacionais e foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava bem avançado. Os recursos destinados ao programa já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi aproveitado pela recém-criada Fundação Educar, que passou a dar apoio técnico e financeiro às iniciativas de governos estaduais e municipais e até entidades civis, passando autonomia política e pedagógica. Período, em que muitos programas de governos acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, dando possibilidade a confluência dos ideários da educação popular, que, até então eram desenvolvidos prioritariamente em experiências de educação não formal, promovendo a escolarização de jovens e adultos pelos programas mais extensivos de educação básica.

A Lei Federal 5.692, em 1971, estipulou as normas básicas para o provimento de educação supletiva aos jovens e adultos. Foi a primeira vez que, a educação dirigida a esse segmento trouxe um capítulo específico na legislação educacional. A referida Lei "garantia" aos que não haviam realizado ou completado na "idade própria" a escolaridade obrigatória, havendo a flexibilidade. Possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância,

entre outros. A Lei 5692 manteve os exames supletivos, como instrumento para certificação. Estendeu a escolaridade obrigatória para oito anos, que se caracteriza como grande desafio, pois, colocava em situação de *deficit* uma enorme parte da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria para atendê-los. Entretanto, o direito ampliado à educação não foi contemplado para os jovens e adultos, pois, limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e aos adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. Só na Constituição Federal de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito.

Pesquisas realizadas por Siqueira, Freitas & Haddad (1988) apontam que ao ser promulgada a Constituição de 1988, o ensino supletivo já havia sido “implantado efetivamente” no Brasil. Entretanto, para os autores, não contemplava a grande demanda existente, além das dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que resultavam em limitações à extensão e à qualidade do ensino oferecido. O atendimento a esse segmento de ensino foi realizado principalmente por meio de modalidades não presenciais.

Esses programas de suplência, como por exemplo, a Suplência I, que correspondia às séries iniciais, e que deu continuidade a experiências de alfabetização que, em grande parte traziam influência das ideias do educador Paulo Freire, puderam compor ofertas mais diversificadas. Além das escolas, os cursos também funcionavam em espaços alternativos como, igrejas, sindicatos, centros comunitários, entre outros. Havia liberdade para organizar as etapas e o próprio tempo. Ao contrário, em relação aos cursos de Suplência II, que correspondiam às séries finais do ensino fundamental, possuíam regulamentações mais rígidas por intermédio dos conselhos de educação. Nesse período foi possível verificar vários programas distribuídos nos estados, em sua grande maioria nas modalidades não presenciais.

A concepção de uma educação popular pautada nos princípios educacionais de Freire, que foi marco referencial para os educadores interessados em dar uma qualidade ao ensino supletivo, de maneira que se aproximasse das reais necessidades educativas dos alunos, havia tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, apesar de morar nos grandes centros urbanos, não perderam seus vínculos com o costume (cultura) rural. No entanto, os sujeitos que frequentavam os cursos supletivos foram-se tornando cada vez mais jovens e urbanos no decorrer do tempo. Um resultado da própria organização da escola e da exigência advinda do mercado de trabalho. Dessa forma, mais do que uma “nova escola”, direcionada ao atendimento a essa nova demanda, que não tinha atendimento da escola básica, até mesmo, pela insuficiência, a modalidade de educação supletiva passou também a ser um instrumento de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens que não apresentavam desempenho satisfatório no ensino regular.

Não é nenhuma novidade que o sistema escolar regular público possui problemas e, sem dúvida, “contribui” com parte da demanda dos sujeitos mais jovens para os programas de ensino supletivo. A distorção idade-série, no ensino regular, conduz para essa compreensão: em 1996, segundo o IBGE, 1997, contava-se com 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de distorção idade-série de ano ou mais. Conforme a idade vai aumentando, cresce também o índice de defasagem. Aproximando-se aos 90% de jovens com 18 anos. Outro fator que contribuiu para o deslocamento a essa modalidade foi a entrada precoce dos adolescentes das camadas populares no mercado de trabalho. Segundo Di Pierro (2001), a entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem fatores principais a direcionar os adolescentes e os jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas

que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho.

Nesse caso, a suplência passou a ser uma oportunidade educativa àqueles que iniciaram a escolaridade como adultos que já estavam inseridos no mercado de trabalho; para adolescentes e adultos jovens que frequentaram a escola regular e por algum motivo (motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios) abandonaram e, finalmente, aos adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas ficaram em distorção idade-série.

O final dos anos 80 apresenta um quadro de demanda potencial e as “conquistas” constitucionais sobre direitos educacionais, levariam ao otimismo em que os anos 90 seriam de ampliação não só no atendimento a esse público, mas no enfrentamento dos desafios pedagógicos colocados para a educação da modalidade. Além, da luta pela consolidação da democracia, paralelamente ao crescente agravamento da situação econômica do país. No entanto, não seria isso o que se contempla. Isso nos leva a uma reflexão sobre as ações políticas realizadas no campo educacional, tendo como foco, reverter a grande dívida social construída pelo modelo de desenvolvimento que não promoveu a “igualdade social”.

2.1.6 Uma análise sobre a Educação de Jovens e Adultos nos anos 90

A partir de 1995, o governo federal implementou um conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle cuja amplitude e impacto permitem caracterizá-las como uma reforma educacional. As diretrizes dessa reforma podem ser assim sintetizadas:

a) ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino sem elevação do gasto público, mediante

uma gestão orçamentária orientada por cálculos de custo-benefício;

b) focalização do gasto público no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos;

c) desregulamentação do sistema de ensino e sua nova regulamentação, visando dotá-lo de maior flexibilidade;

d) desconcentração dos serviços e do financiamento da educação em direção aos governos subnacionais, concomitante à centralização de diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação;

e) privatização de alguns segmentos do ensino não prioritários na política educacional (como o ensino superior), operacionalizada por meio da contenção da oferta e de investimentos na qualidade do serviço público, o que abriu novos mercados à iniciativa privada;

f) efetivação de programas governamentais em parceria com organizações não governamentais, fundações empresariais e movimentos sociais, atribuindo-se às instituições da sociedade civil mais funções de assessoramento técnico e provisão de serviços que espaços de participação nas definições e controle de políticas educativas.

A situação da EJA – Educação de Jovens e adultos no Brasil nos 90, apresentou alguns dados estatísticos trazidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que constam a grande demanda para essa modalidade. Nesse contexto, a modalidade se apresenta como um grande desafio. Conforme Pierro, Joia e Ribeiro,

Em 1996, o IBGE verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais; 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade; 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses

dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores. Se quisermos ainda considerar a intenção expressa no texto constitucional de universalização do ensino médio, teríamos que acrescentar a esse contingente os 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais que puderam concluir o ensino fundamental, mas não o médio. Segundo levantamentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% frequentando cursos para jovens e adultos. (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 65-66).

Com relação às políticas que marcaram esse período, é necessário destacar que, em 1990, a Fundação Educar, que havia sido criada após o

encerramento do MOBREAL, foi extinta, logo após o presidente Fernando Collor de Mello assumir o governo. O MEC – Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo tanto os órgãos governamentais e não-governamentais. Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano. Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos, Senador Darcy Ribeiro e o pesquisador do IPEA Sérgio Costa Ribeiro declararam publicamente opor-se a que os governos investissem na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (BEISIEGEL, 1997).

Faltou por parte do governo federal o incentivo político e financeiro, levando os programas estaduais, que estavam com a mais responsabilidade do atendimento à educação na modalidade de jovens e adultos a uma situação estagnação e até mesmo ao declínio. Muitos municípios que haviam herdado programas, realizados pelo convênio com a Fundação Educar, tiveram que assumi-los por meio de recursos próprios, na maioria das vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico. Conforme Pierro, Joia e Ribeiro, é

considerado como retrocesso no plano das políticas também exprimi-se no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade

do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 67).

Ainda de acordo com as autoras, essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et al. (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos a estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas.

As funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular destinado a crianças, adolescentes e jovens foram encerradas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996. É perceptível que a nova Lei enfatiza os exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando a correção do fluxo no sistema. Nesse contexto, Pierro, Joia e Ribeiro (2001) também afirmam que, para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

É possível perceber um processo que busca desqualificar, ou mesmo, deslegitimar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas públicas e porque não dizer das políticas afirmativas, uma vez que o Brasil possui uma grande dívida com os sujeitos dessa modalidade de ensino. Lembrando que esse processo, não se restringe apenas ao Brasil, mas resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nesse contexto, agências internacionais que fomentam e financiam a educação tiveram papel de destaque, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do planeta.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) se referindo ao contexto internacional, o início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomthien - Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Sendo aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos

serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

A promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394, em 20 de dezembro de 1996, propôs, no artigo 3º, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Essa proposta “garantida” pela lei traz princípios que estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º trataram essa educação sob o ponto de vista do Ensino Fundamental. Além disso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abriu um espaço de intervenção que criou possibilidades de confronto entre o universo da demanda e o volume e a qualidade da oferta.

PIERRO (2001) argumenta que a reforma educacional dos anos 90 foi eficiente em operar a descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O MEC reteve para si as funções de regulação e controle, mediante a fixação de referenciais curriculares e a criação de programas de formação de educadores que, embora sejam apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências de recursos federais para as instâncias sub-nacionais de governo.

Nessa linha pensamento, segundo OLIVEIRA (2005), as novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares, retirando do Estado o papel executor e transferindo para a sociedade a responsabilidade pela gestão executora dos serviços. Surgem, assim, novos modelos de regulação das políticas educacionais,

assentados na descentralização da execução e na centralização do controle sobre os resultados.

Fazendo uma análise do contexto, a conclusão que se chega, é que, as políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Ante a reforma do Estado e às restrições aos gastos públicos impostas pelo ajuste da economia nacional, seguindo às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas públicas educativas.

Como visto anteriormente, nesse processo, a Fundação Educar foi extinta em 1990 e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária¹⁹ ou Movimentos de Alfabetização (Movas).

2.1.7 Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos rumo ao terceiro milênio.

¹⁹ Durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), um conjunto de ações de enfrentamento da pobreza recebeu a denominação de Comunidade Solidária. Parte dessas iniciativas, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi um programa de alfabetização destinado aos municípios mais pobres e com maiores índices de analfabetismo do país, cofinanciado pelo Ministério da Educação e empresas, e desenvolvido com assessoria pedagógica de instituições de ensino superior, públicas e particulares. Posteriormente, o PAS passou a captar também doações individuais e foi estendido a áreas metropolitanas. Encerrada a gestão, assumiu a figura jurídica de organização não-governamental e continuou atuando, inclusive por meio de convênios como governo federal, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

A gestão do governo Lula, traz mudança de perspectiva. Pela própria trajetória do presidente, trouxe novamente a esperança de que a Educação de Jovens e Adultos pudesse ser valorizada, recebendo tratamento de forma adequada e com a urgência necessária. Dentre as principais iniciativas para a área, pode-se citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a transformação do FUNDEF em FUNDEB, que passa a abarcar a EJA.

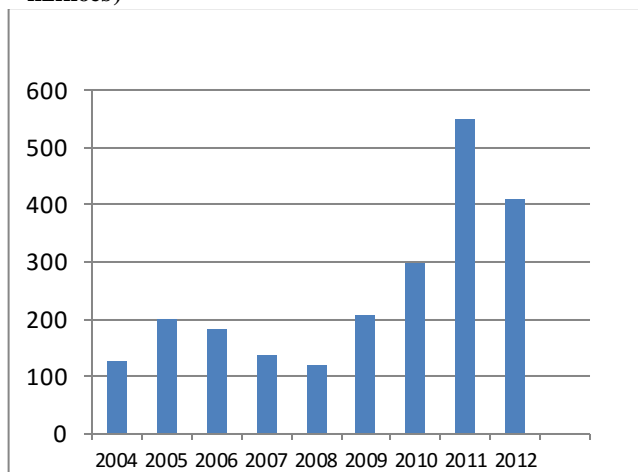
O Programa Brasil Alfabetizado - PBA implantado em 2003, posteriormente, ficou sob a responsabilidade da SECAD/MEC. Teve uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, as entidades privadas sem fins lucrativos e as instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, com o objetivo de construir e ofertar uma política pública adequada voltada à educação de jovens e adultos do campo, em 2005, lançou o Programa Saberes da Terra. Sob coordenação geral da SECAD/MEC, executaram-se 12 projetos propostos por secretarias de Estado de Educação, UNDIME e Associação de Municípios, em doze unidades federativas. Formaram-se 5.060 educandos, distribuídos nas regiões nordeste, norte, sudeste, centro-oeste e sul. Esta experiência, juntamente às acumuladas pelos movimentos sociais que atuam em educação do campo, permitiu à SECAD/MEC sistematizar uma tecnologia específica de políticas públicas de Educação do Campo para jovens e adultos agricultores familiares, residentes no campo.

A partir de 2007, os Saberes da Terra foram inseridos como uma modalidade do Programa

04	05	06	07	08	09	10	11	12
12	20	18	13	12	20	29	54	40
8	0	4	7	1	8	8	9	9

Fonte: <http://www.fn-de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>
Acesso em fevereiro 2014.

GRÁFICO 01: Recursos investidos no âmbito do PBA por ano: valor de apoio e pagamento de bolsas (em milhões)



Fonte: <http://www.fn-de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/Brasil%20Alfabetizado?start=30> Acesso em fevereiro 2014.

O PBA está sendo desenvolvido em mais de 3.500 municípios em todos os estados brasileiros e já atendeu 14 milhões de pessoas em turmas de alfabetização desde 2003, tendo uma média anual de 1.200 parceiros entre Prefeituras Municipais e Secretarias Estaduais de Educação. Os dados abaixo mostram que se somando os dados relativos aos alfabetizando no período se chegam a um total de 14.677.997.

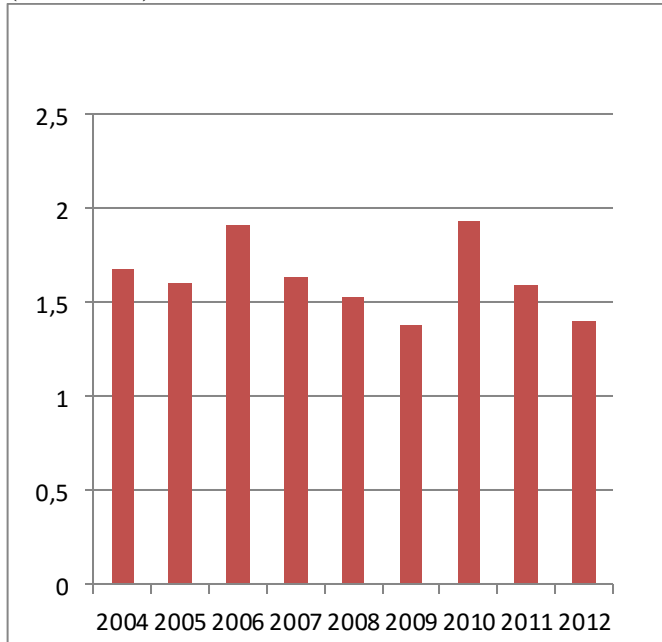
TABELA 04: Número de alfabetizando 2004 - 2011 (em milhões)

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
128	200	184	137	121	208	298	549	409

1,6 8	1,6 0	1,9 1	1,6 4	1,5 3	1,3 8	1,9 4	1,5 9	1,4 0
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Fonte: <http://www.contasabertas.com.br/site/arquivos/1329> Acesso em fevereiro de 2014.

GRÁFICO 02: Número de alfabetizandos 2004 - 2011 (em milhões)



Fonte: <http://www.contasabertas.com.br/site/arquivos/1329> Acesso em fevereiro de 2014.

Em todos esses anos de existência, o Brasil Alfabetizado cadastrou mais da metade dos analfabetos do País, mas as pesquisas não evidenciam impacto significativo desse esforço na redução do analfabetismo. Alguns fatores explicativos são

um primeiro fator a considerar nesse resultado é a distância que separa o cadastro inicial da frequência efetiva dos jovens e adultos às salas de aula, pelas dificuldades de mobilização de uma população que

vivencia precárias condições de vida e trabalho e múltiplas formas de exclusão social associadas a pobreza. Os parceiros alegam que o intervalo de tempo que separa o cadastramento dos alfabetizandos, a liberação dos recursos e o início dos cursos contribui para a desmobilização de educandos e educadores (mudanças, enfermidades e exigências do trabalho) predominam na explicação da elevada evasão e da frequência dos cursistas [...] Os analistas consideram outras duas hipóteses para explicar a pequena repercussão do Brasil Alfabetizado: uma causa provável é a de que uma porção expressiva dos inscritos não sejam analfabetos absolutos, outra, de que as aprendizagens esperadas não se realizem devido à precariedade das condições de ensino e à insuficiente formação dos recursos humanos mobilizados pelo Programa (UNESCO, 2008, p. 76).

Conforme relatório do MEC elaborado no período de outubro de 2004 a março de 2005, que traz avaliação da implementação do Programa Brasil Alfabetizado, a maioria dos educandos já haviam passado por outros programas de alfabetização e havia alunos não alfabetizados, assim como outros que estão há anos em decurso de alfabetização com a mesma professora. De acordo com esse relatório, a permanência das mesmas pessoas nas classes de alfabetização indica três possibilidades:

a) os programas não estão sendo efetivos em sua tarefa alfabetizadora;

b) não há oferta de continuidade para os jovens e adultos recém-alfabetizados, que, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm-se nessas classes;

c) os alunos (por serem mais velhos) atribuem às classes de alfabetização um sentido muito mais socializador do que educativo, na medida em que essa é a única oferta pública de atividades comunitárias/coletivas (ABRAMOVA Y; ANDRADE, citado por HADDAD, 2008, p. 62).

As políticas públicas para EJA precisam considerar as condições de vida desses jovens e adultos, pois se forem negligenciado esses dados, a tendência é persistir e até se ampliar o quadro de exclusão, pois os grupos mais vitimados continuarão a sofrer as consequências de uma ordem econômica e social que os oprime:

[...] Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de

ações, espaços e intervenções
[...] (ARROYO, 2005, p. 33).

Não se pode negar que apesar dos avanços e do lugar ocupado pela EJA na agenda política do governo, a gestão do governo Lula não conseguiu romper totalmente com a concepção de EJA elaborada no centro das reformas neoliberais do Estado e da educação, que perpassaram a década de 1990. O resultado disso pode ser percebido na fragmentação das ações, projetos ou programas para a EJA, que continuaram norteados pela lógica da parceria “conciliatória”, de maneira que os resultados não serviram para constituir uma política pública de Estado com efetividade social, que pudesse reverter o cenário que está posto, no entanto, considero avanço considerável, é a participação dos movimentos sociais nessa luta pela democratização do ensino da EJA.

Como já mencionado, a demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Em primeiro lugar, deve-se considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais apontam para a necessidade de uma escolarização mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (Ribeiro, 1999). Talvez a pergunta que se deve fazer, é: como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas? Acredita-se que são desafios postos para serem superados, como por exemplo, superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada, própria”.

É necessário reconhecer que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aprendizagem e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, concebendo todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens, adultas e idosas, não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades diversas, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

É necessário olhar para educação de jovens e adultos no que diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional. Embora as motivações para que eles participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes da EJA. No decorrer das últimas décadas, foram desenvolvidas algumas experiências de propostas interessantes voltadas ao equacionamento dessa questão, mas trata-se de um campo que ainda precisa de muita experimentação. Ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar ao currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna. Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política.

Todos esses aspectos indicam desafios a serem enfrentados num processo de qualificação da oferta dos serviços de educação de adultos. Entretanto, a história da educação de jovens e adultos no Brasil

demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de medidas que visem à equidade nos projetos de desenvolvimento social. É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

Nesse sentido, os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população. O teor desse chamado deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice. A aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e o desinteresse por aprender como eloquente prenúncio da morte. Em tal contexto cultural, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social.

3. ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E OS SUJEITOS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MOVA/ALFA 100 (2003 a 2013)

3.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Acre

A história da Educação de Jovens e Adultos no Acre não foge muito da trajetória nacional. O acesso de todos à educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 caminhou em passos lentos. Quando o Acre ainda era território federal, já procurava oferecer às pessoas que não frequentavam os cursos do sistema educacional, condições de retomada e continuidade de seus estudos. Os caminhos trilhados por essa modalidade de ensino revelam uma crescente busca por essa compensação, de modo a possibilitar o acesso de todos à educação, condição essa assegurada pela própria Constituição Federal Brasileira. O primeiro passo, em busca da efetivação deste direito no Estado do Acre, foi formalizado por intermédio do “Primário dinâmico”, curso equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, com duração de um ano.

Em 1957, a Lei 8531, de 29 de outubro do referido ano, modifica o artigo 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e eleva a idade dos alunos para prestarem exame de madureza ginasial de 16 para 18 anos, estabelecendo a idade de 20 anos como mínima para licença colegial. Após essa definição, a Lei Nacional 4024/61, em seu artigo 99, autoriza aos maiores de 16 anos o direito de fazer os Exames de Madureza para conclusão do curso ginasial, considerando, inclusive, estudos realizados fora do regime escolar. A referida Lei assegurava, ainda, aos maiores de 19 anos, obtenção de certificado em nível colegial. Também em nível nacional posteriormente, a Lei 5379/67 no governo militar do presidente Arthur da Costa e Silva, cria uma fundação denominada Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e preparar mão de obra para o trabalho.

Um programa que se opunha a proposta do educador Paulo Freire. Atingindo diversos setores como social, econômico, político, não poderia estar a educação livre das interferências. A intenção era de formar uma espécie de homogeneização de valores, assim toda a sociedade aderiria ao sistema de ideias militares sem que houvesse divergências de posicionamentos.

Nesse contexto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) representa um exemplo da ideologia do regime militar. Um movimento alfabetizador em que são postos, ainda que de modo oculto, concepções de legitimação política. Após alguns anos de funcionamento do Mobral, com a necessidade de proporcionar aos alunos a continuidade dos estudos, foi criado para esse fim o PEI (Programa de Educação Integrada), com equivalência de conteúdos de 1ª a 4ª série, o qual era desenvolvido em um ano e sua avaliação era feita durante o processo. Dando continuidade ao atendimento oferecido aos alunos do PEI, em 1970 foi fundado o Programa também Federal, Projeto Minerva, cujo objetivo era garantir a continuidade dos estudos aos concludentes do Programa anterior. Foi uma ação de governo que propôs ensino a distância pelo rádio que contou com cobertura nacional, foi capaz de fazer transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões.

Num país onde há falta de escolas, de material didático e até lápis e cadernos, só por intermédio dos mais eficientes recursos de comunicação de massas é possível estender a todo o povo os benefícios da cultura. Partindo desse princípio, a 29 de setembro de 1970 foi assinada uma portaria criando o Projeto Minerva – assimbatizado em homenagem à deusa da sabedoria. Trata-se de uma

programação educativa e cultural executada pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. O rádio foi escolhido como instrumento, pelo seu baixo custo. E o Primeiro Programa foi ao ar no dia 4 de outubro do ano passado. (COUTINHO, 1971, p. 44)

Este novo curso originou-se do governo federal com a parceria dos estados e empresas privadas. Além disso, os conteúdos de 5ª a 8ª série se equivaliam e funcionava por meio do rádio. No Acre, era retransmitido pela Rádio Difusora Acreana, em fitas K7 enviadas pela Fundação Roberto Marinho e sua avaliação era bimestral. A empresa de comunicação do grupo Roberto Marinho elaborava e encaminhava uma matriz (modelo) de cada disciplina para a coordenação local reproduzir, fazer a distribuição e a aplicação.

Na década de 70 e 80 do século 20, tem-se o registro do Projeto João da Silva, com equivalência ao ensino das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, os alunos que concluíam com aproveitamento os estudos recebiam Certificado de Conclusão das quatro séries iniciais do antigo primeiro grau. O projeto era transmitido pela emissora de televisão, TV Acre, para todos os municípios produtores da borracha. Com a extinção da Fundação Educar em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo assim, dos cursos até então desenvolvidos como projetos, de acordo com histórico apresentado na Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC, Nº 36/2009, de 18/02/09. Surgiram outros:

- PEB – Programa de Educação Básica, com equivalência às quatro

primeiras séries, dividido em duas etapas.

- SPG – Supletivo de 1º Grau – Curso comequivalência de 5ª a 8ª séries, que era dividido em três etapas, com duas disciplinas para cada etapa, com duração de seis meses, perfazendo uma carga horária total de 1.200 horas;
- Telecurso de 1º e 2º Graus – Equivalente ao ensino fundamental e médio.
- Projeto Conquista – Correspondia a um curso de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries;
- Educação de Jovens e Adultos – Fases I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries).
- Escola Aberta de 1º e 2º Graus – Estes cursos funcionavam no CES (Centro de Ensino Supletivo), onde existia uma equipe de professores atendia os alunos que encontravam alguma dificuldade em relação aos conteúdos das disciplinas a serem estudadas.
- Projetos Logos II – Curso de Nível Médio Magistério – Este curso foi traduzido do Centro Técnico de Brasília (CETEB), com a finalidade de atender os professores leigos em serviço.
- HAPRONT – Curso de habilitação para professores não-titulados da zona rural. Esse curso funcionava somente nas férias escolares. (BRASIL, 2009, p. 14-17).

A partir do ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação do Acre, em parceria com o SESI,

iniciou um projeto piloto de atendimento em Rio Branco, utilizando a Metodologia do (TELECURSO - TC) 2000, na qual são previstos livros e aulas associadas em vídeos, para o desenvolvimento da aprendizagem. Na última década, os registros relatados sobre os projetos de Educação de Jovens e Adultos no Acre relevam as tentativas de oferecer à população não escolarizada o direito à educação, estabelecida pela Constituição Federal. No entanto, a ausência de políticas públicas definidas e defendidas para essa parcela da população contribuiu para o insucesso de muitas ações já utilizadas, de modo que a taxa de analfabetismo no Estado em 2000 correspondia a 24,55% da população de 15 a 60 anos. Paralelo às ações de alfabetização e com a crescente demanda para o Ensino Fundamental da EJA – 1º Segmento (1º a 4ª séries), em 2003, foi a proposta de reestruturação curricular para o referido segmento. Essa nova proposta foi elaborada tendo em vista a importância de se articular os conteúdos estudados com as necessidades dos jovens e adultos, de assegurar aos egressos do programa de alfabetização a continuidade dos estudos, bem como a inclusão de todos que foram alijados do sistema em idade regular e que deixaram de concluir o ensino de 1ª e 2ª séries. A carga horária do curso passou para 600 (seiscentas) horas, conforme Resolução n 10/99-CEE, com duração de 10 meses ou 200 (duzentos) dias letivos. Outro dado a ser considerado na evolução da história de EJA no Acre foi a instituição da Gerência Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos pela SEE no ano de 2003 e a constituição de uma equipe técnica multidisciplinar em 2004. Com a implantação dessa Gerência, a EJA passa a se estabelecer enquanto modalidade de ensino a se afirmar enquanto política pública no Estado, visando garantir um ensino de qualidade. De acordo com Gadotti,

não há sociedade que tenham resolvido seus problemas, sem equacionar devidamente os problemas de educação e não há países que tenham

encontrados soluções de seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e da alfabetização. (GADOTTI, 2003, p. 20)

No Acre, há uma tentativa do Governo em cumprir o que determina a legislação vigente. Assim se expressa a Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre (2008):

O Sistema Estadual de Ensino do Estado do Acre normatiza a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução n° 26/2007 do Conselho Estadual de Educação, a qual estabelece que a oferta desta modalidade de Ensino Fundamental e Médio, deve ser oferecida sob a forma de ensino presencial ou à distância, estipula a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental de 15 (quinze) anos, e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio (art. 10). Os cursos tem estrutura própria, são ministrados por estabelecimentos de ensino devidamente credenciados, com a avaliação da aprendizagem durante o processo educacional. (p.21)

A Resolução CEE/AC n° 36/2009 aprova a Organização Curricular de Ensino Fundamental dos Cursos do segmento da EJA I e II e do Ensino Médio, estruturada por meio de Matrizes Curriculares. Essa resolução é importante porque até então no Acre a EJA era oferecida por intermédio de programas ou parcerias com outros órgãos educacionais, mas não

tinha nem matriz curricular nem referenciais curriculares próprios.

3.2 Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no Acre

Como pano de fundo, é importante destacar que o educador Paulo Freire está entre os principais personagens da história do Brasil da segunda metade do século XX. O educador foi exilado com o golpe militar em 1964, mas sua ideia de educação popular não parou, pelo contrário, foi amplamente divulgada entre as organizações da sociedade civil brasileira, servindo de base em diversos movimentos sociais, que, sem dúvida, tiveram importante participação na luta contra a Ditadura militar implantada no país nos anos 70 e 80.

Com a abertura política, Paulo Freire retornou ao Brasil e buscou se inserir novamente na vida política e educacional do país, inclusive, em 1989, foi convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo. Vale ressaltar que era uma das primeiras experiências de governo do PT (Partido dos Trabalhadores). Foi neste contexto que Freire, junto aos movimentos sociais da cidade de São Paulo, que o educador criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP). Movimento que aos poucos se estendeu pelos estados brasileiros, principalmente os que eram governados pelo Partido dos Trabalhadores.

Um marco histórico para a política brasileira foi a vitória do PT em algumas importantes cidades do país nas eleições municipais de 15 de novembro de 1988 como em São Paulo e em Porto Alegre. Esse novo cenário político inaugurado com as primeiras eleições após a promulgação da Constituição de 1988 representou também o início da ascensão do Partido dos Trabalhadores à condição de principal partido da esquerda brasileira. O crescimento do PT nas eleições de 1988 dava indicação que a população estava insatisfeita com os rumos da transição democrática e almejava transformações mais significativas na

sociedade brasileira. Nesse contexto, o programa “democrático popular” da então prefeita Erundina defendia a implementação de uma proposta de transformação social pautada no princípio de “governar por meio dos conselhos”, ou seja, participação da sociedade pelos conselhos representativos. A ideia era envolver a população diretamente na gestão das diversas áreas da administração pública, tais como: educação, saúde, habitação etc., o que ficou conhecido como o “modo petista de governar”. Concepção que foi ratificada no IV Encontro Municipal do PT-SP, realizado em maio de 1989, durante o primeiro ano da “Gestão Erundina”. O documento produzido na ocasião afirmava

a constituição de organismos de poder local, a multiplicidade de formas de representação e participação da população – sobretudo os conselhos populares – que o PT deve estimular, em geral darão base sólida e ajudarão a imprimir avanços nas administrações petistas [...]. Os conselhos populares são formas de poder popular baseadas na democracia direta, visando a organização popular para a condução das lutas em diferentes âmbitos (municipal, estadual e nacional) e uma forma de representação política da população organizada (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 290-292).

Essa mudança que a administração petista pretendia tinha o educador Paulo Freire como o grande inspirador. O desafio era muito grande, pois, o contexto do final dos anos 1980, os movimentos de educação popular da cidade de São Paulo viviam sérias dificuldades para o prosseguimento do seu

trabalho, tendo em vista, o avanço da política neoliberal no país, que culminou, em 1990, durante o governo Fernando Collor, com a extinção da Fundação Educar, organismo ligado ao Ministério da Educação e da Cultura, que financiava diversos projetos de alfabetização de jovens e adultos (PONTUAL, 1995).

De acordo com Freire (2000), o MOVA não era concebido, portanto, apenas como um programa educacional de combate ao analfabetismo, mas como um movimento de eminente caráter político, na medida em que, concomitantemente e por meio da alfabetização, procurava desenvolver um processo de conscientização dos envolvidos que incorresse num incremento da luta popular.

Devido a grande representatividade entre os atores do campo da educação popular, o projeto MOVA se estendeu por diversos municípios em todo o Brasil na área da alfabetização de jovens e adultos, inclusive foi implementado em nível estadual, no Rio Grande do Sul, no Acre, no Mato Grosso do Sul e no Rio de Janeiro, compondo, a partir de 2003, o programa de governo do presidente Lula, formando-se então a Rede MOVA-BRASIL.

Se o programa criado por Paulo Freire fosse um programa conjuntural e apenas restrito à cidade de São Paulo, como tantos outros projetos e programas, ele desapareceria logo. Contudo, ele continuou porque representava uma verdadeira inovação, um novo paradigma capaz de oferecer elementos essenciais para a eliminação do analfabetismo no Brasil. O modelo de parceria Estado sociedade civil, inaugurado pelo MOVA afirmou-se como uma nova 'tecnologia social', especialmente inovadora no que se refere ao

enfrentamento de problemas sociais associados ao analfabetismo (GADOTTI, 2008, p. 93, grifos no original).

Reduzir o analfabetismo “sempre foi” um desafio para o sistema educacional brasileiro. Nesse contexto das políticas e dos movimentos sociais, pensando em minimizar o problema, o Governo Federal, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), desenvolveram o MOVA (Movimento de Alfabetização). Uma ação que visava alcançar 100% da população acriana, buscando oferecer uma alfabetização de qualidade. O Movimento de Alfabetização do Acre – MOVA, teve início no ano 2000 na gestão do governador petista, Jorge Viana. Com duração anual de 6 (seis) meses, com 02 (duas) horas aulas diárias, o MOVA Acre fundamentou as ações nas experiências “positivas” desenvolvidas por entidades governamentais e não governamentais no campo da educação, tendo como educador um professor da comunidade e escolhido por ela, o qual conhecia os alunos e desenvolvia o trabalho levando em conta a realidade deles.

Para atuar no MOVA, o professor teria que ter formação mínima no ensino médio, de preferência magistério. O que acontece na prática é que muitos deles, principalmente os que atuam em comunidades rurais, não possuem a formação “exigida”, pois os que possuem não querem sair da cidade para atuar no campo e até mesmo, aqueles que saem das comunidades para estudar não querem mais retornar. Todos os professores são submetidos a um processo de capacitação de 16 (dezesseis) horas durante seis dias, além de participar de encontros pedagógicos mensais.

O aparente “sucesso” do programa, que atendeu cerca de 40 mil jovens e adultos em apenas dois anos de funcionamento, impulsionado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu em 2001 como meta o desenvolvimento de

programas visando alfabetizar 10 milhões em cinco anos e, até o final da década, eliminar o analfabetismo, firmou ainda, mais o compromisso do governo estadual no estabelecimento de uma política de combate ao analfabetismo. No entanto, é necessário considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional desses sujeitos, pois estudos recentes apontam para a necessidade de uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (Ribeiro, 1999).

Em 2003, ano quando o Estado do Acre completou 100 anos de emancipação política, criou-se o Programa ALFA 100, em parceria com o MEC, por meio da SECAD/PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. De acordo com as orientações da SECAD/MEC para o programa, constante na Resolução/CD/FNDE nº 31, de 10 de agosto 2006²⁰, o tempo de duração e carga horária para os cursos de alfabetização são

- a) 6 (seis) meses de duração com, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas/aula;
- b) 7 (sete) meses de duração com, no mínimo, 280 (duzentas e oitenta) horas/aula; ou
- c) 8 (oito) meses de duração com, no mínimo, 320 (trezentas e vinte) horas/aula.

²⁰ RESOLUÇÃO Nº 31, DE 10 DE AGOSTO DE 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para entidades privadas, sem fins lucrativos, e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES), no exercício de 2006. Disponível em: https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0000031&seq_ato=000&vlr_ano=2006&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em março 2015.

A proposta pedagógica do programa MOVA/ALFA 100 segue as mesmas orientações gerais do PBA – Programa Brasil Alfabetizado. Nos primeiros anos de implantação, não existia um documento que orientasse a parte pedagógica. O PBA tinha como meta “erradicar” o analfabetismo ao longo do primeiro mandato governamental do presidente Lula, que de acordo com os números apresentados já era de se prever que a meta não seria atingida. As taxas de analfabetismo no Brasil, de acordo com o Censo de 2000, continuavam altas, havia 15.467.262 pessoas com mais de 15 anos analfabetas, correspondendo na época a 10,09% da população brasileira, o programa foi organizado pelo MEC para ser aplicado em todo o País. Dessa forma, a responsabilidade pedagógica pertencia às Entidades Executoras. Como não havia um programa curricular deixava os municípios trabalhando individualmente, com orientações pedagógicas distintas.

Nessa perspectiva, não foi positivo para um Programa do alcance do PBA, pois não houve uma orientação do ensino para a aquisição de habilidades aplicáveis aos contextos práticos de vivência de alfabetizando jovens, adultos e idosos que envolvesse um desafio significativo, no tocante à organização do ensino e à formação dos alfabetizadores. Não se trata aqui de impor nenhuma metodologia, mas de sustentar um princípio político-pedagógico. Conforme Gadotti,

tal princípio sintetizado numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. (GADOTTI, 2007, p. 93)

O Programa ainda não apresenta uma Proposta Pedagógica, o trabalho é norteado pela Matriz de Referência Comentada, documento disponibilizado pelo MEC/SECAD a partir de 2007, que tem o objetivo de nortear o trabalho do alfabetizador do Programa em âmbito nacional. Consta no documento um conjunto de capacidades em matemática, leitura e escrita que possibilita aos coordenadores e alfabetizadores realizarem a avaliação diagnóstica acerca dos saberes que o alfabetizando possui ao entrar e ao sair do curso de alfabetização.

Na matriz, são elencadas as competências, para que possam mobilizar os conhecimentos do alfabetizando e, assim, facilitar o processo de aprendizagem. O que vai conduzir o trabalho do professor alfabetizador em relação ao que o alfabetizando deve saber e o desenvolvimento das atividades, dando clareza na proposta de atividades, além de propiciar na criatividade de outras, conforme o interesse do alfabetizador são os descritores na Matriz.

Como a matriz de referência foi organizada, pode ser considerada bastante eficiente no processo de alfabetização tendo em vista, contemplar as capacidades necessárias para tornar o cidadão capaz de interagir funcionalmente no meio em que está inserido, pois possibilita ao educador discutir situações do dia a dia por meio dos conhecimentos explícitos de onde são destacadas as competências, as quais são detalhadas em descritores, compreensão de vários tipos de textos, envolvendo inclusive números e operações somados a outros conhecimentos matemáticos.

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

Art.15. Os EEx deverão obrigatoriamente aplicar testes cognitivos de leitura/escrita e matemática aos alfabetizando, utilizando necessariamente a

matriz de referência e os testes oferecidos pela SECAD/MEC, para aferir seu desempenho cognitivo em duas etapas a saber: a) teste de entrada: a aplicação deverá ocorrer até o 15º (décimo quinto) dia após o início das aulas; b) teste de saída: a aplicação deverá ocorrer nos últimos 10 (dez) dias de aula. (Resolução CD/FNDE Nº36,2008)

A Matriz de Referência Avaliação de competências – Leitura e Escrita apresenta o desenvolvimento de competências e descritores que permitem mediação entre leitura e o aprendizado da língua escrita.

QUADRO 04: MATRIZ DE REFERÊNCIA PBA (Programa Brasil Alfabetizado): avaliação de competências leitura e escrita.

Conhecimentos	Competências	Descritores
Características da tecnologia da escrita	C1. Dominar conhecimentos que concorram para a apropriação da tecnologia de escrita:	D01. Identificar letras do alfabeto.
		D02. Conhecer as direções da escrita.
		D03. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
		D04. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas.
		D05. Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras.
		D06. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letra.

Escrita	C2. Escrever palavras:	D07. Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do próprio nome.
		D08. Escrever palavras ditadas, demonstrando conhecer o princípio alfabético.
Decifração e fluência	C3. Decifrar com maior ou menor fluência:	D09. Ler palavras.
		D10. Ler em voz alta uma sentença ou um texto.
Usos sociais da leitura e escrita	C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos:	D11. Formular hipótese sobre o conteúdo de um texto.
		D12. Identificar a finalidade ou o gênero de diferentes textos e suportes.
Compreensão	C5. Compreender informações em textos de diferentes gêneros:	D13. Ler palavras silenciosamente, processando o significado.
		D14. Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto (incluindo informações que contradizem o senso comum).
		D15. Inferir uma informação.
		D16. Identificar assunto/ tema.

Fonte: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Disponível:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume20_brasil_alfabetizado_marco_referencial_para_avaliacao_cognitiva.pdf Acessado em abril de 2015.

QUADRO 05: MATRIZ PROPOSTA DE LETURA E ESCRITA PBA (Programa Brasil Alfabetizado)

Conhecimentos	Competência	Descritor
Características da tecnologia da escrita	C1. Dominar conhecimentos que concorrem para a apropriação da tecnologia de escrita.	D01, D02, D03, D04, D05, D06
Escrita	C2. Escrever palavras.	D07, D08
Decifração e fluência	C3. Decifrar com maior ou menor fluência.	D09, D10
Usos sociais da leitura e Escrita	C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos.	D11, D12
Compreensão	C5. Compreender informações em textos de diferentes gêneros.	D13, D14, D15, D16

Fonte: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Disponível:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume20_brasil_alfabetizado_marco_referencial_para_avaliacao_cognitiva.pdf Acessado em abril de 2015.

Os conhecimentos matemáticos, numa iniciativa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, devem contribuir para as práticas de leitura na sociedade brasileira atual. Nesse sentido, o Programa Brasil Alfabetizado e sua avaliação quanto a habilidades matemáticas dos alfabetizandos devem contemplar, principalmente, noções e procedimentos matemáticos elementares, que possam ser amplamente utilizados no contexto social desses sujeitos (alunos).

Cabe, pois, aos processos de alfabetização contemplar tais conhecimentos matemáticos em sua proposta pedagógica, considerando os modos próprios pelos quais os alfabetizandos lidam com as situações que os envolvem, mas também não se furtando à responsabilidade de apresentar outras

possibilidades de compreensão, solução ou representação de situações e problemas.

QUADRO 06: Matriz de Referência: Avaliação de Matemática

Conhecimentos	Competências	Descritores	Detalhamento
Números	C1. Realizar Contagens:	D01. Realizar contagens de pequenas quantidades.	Procura-se avaliar a capacidade do aluno para realizar contagem de pequenas coleções de objetos (até aproximadamente 20 unidades, geralmente efetuadas de um a um).
		D02. Realizar contagens de quantidades maiores (por agrupamento ou outras estratégias)	Procura-se avaliar a capacidade do aluno para propor e realizar uma estratégia de contagem para grandes coleções (por agrupamento, por exemplo), bem como se a extensão de seu domínio de contagem atinge a quantidade proposta (aproximadamente 50).
		D03. Realizar	Realizar contagem de

		contagem de quantias em dinheiro com cédulas e moedas.	quantias em dinheiro com cédulas de 20, 10, 5, 2 e 1 real e moedas de 50, 25, 10, 5 e 1 centavo.
	C2. Reconhecer os algarismos:	D04. Associar o algarismo ao seu nome.	Procura-se avaliar o nível de reconhecimento dos algarismos, ainda que o aluno não domine a estrutura do “Sistema de numeração decimal”.
	C3. Ler números:	D05. Ler números naturais de 2, 3 ou 4 algarismos.	Procura-se avaliar a capacidade de ler números que exijam certo domínio das regras do sistema de numeração decimal. Nível1: O número tem 2 algarismos. Nível 2: O número tem 3 algarismos sem o zero intermediário. Nível 3: O número tem 3 ou 4 algarismos com o zero intermediário.

		D06. Ler números decimais que expressam valor monetário.	Procura-se avaliar a capacidade de leitura de preços e outras informações sobre valores monetários inferiores a 100 reais.
	C4. Escrever números:	D07. Escrever números de 2, 3 ou 4 algarismos.	Procura-se avaliar o domínio do sistema de numeração decimal evidenciado pela capacidade de registrar um número de 2 ou 3 algarismos falado pelo aplicador. Nível 1: O número tem 2 algarismos. Nível 2: O número tem 3 ou 4 algarismos sem o zero intermediário. Nível 3: O número tem 3 ou 4 algarismos com o zero intermediário
	C5. Comparar números:	D08. Comparar números naturais (escritos no sistema	Procura-se avaliar a capacidade de comparar números registrados no

		de numeração decimal).	sistema de numeração decimal, em situações que envolvam comparação de medidas ou de posições numa sequência.
		D09. Comparar números decimais que expressam valor monetário.	Procura-se avaliar a habilidade de comparar preços de produtos registrados por escrito.
Operações	C6. Resolver problemas envolvendo o adição ou subtração:	D10. Resolver problemas envolvendo o adição ou subtração de números naturais ou de quantias em dinheiro por qualquer método, para a produção de uma resposta aproximada.	Procura-se avaliar a capacidade do aluno para efetuar uma adição ou uma subtração por aproximação, sem utilizar registros escritos e nem a calculadora.

		<p>D11. Resolver problemas envolvendo a adição de números naturais ou de quantias em dinheiro por qualquer método, para a produção de uma resposta exata.</p>	<p>Procura-se avaliar a capacidade de resolver problemas envolvendo apenas adição (de duas ou mais parcelas), utilizando quaisquer estratégias de cálculo.</p>
		<p>D12. Resolver problemas envolvendo o uma subtração de números naturais ou de quantias em dinheiro por qualquer método, para a produção de uma resposta exata.</p>	<p>Procura-se avaliar a capacidade de resolver problemas envolvendo uma subtração de dois números, utilizando quaisquer estratégias de cálculo.</p>
	<p>C7. Resolver problemas envolvendo o multiplicação:</p>	<p>D13. Resolver, por qualquer método, problemas envolvendo o uma</p>	<p>O que se quer avaliar não é a destreza para efetuar multiplicações ; pretende-se verificar se o aluno</p>

		<p>multiplicação, com a ideia de adição repetida, e em que o multiplicador é um número natural menor do que 10.</p>	<p>reconhece uma ideia da multiplicação, numa situação de uso, de modo a calcular a resposta por qualquer método, inclusive por uma interação de adições.</p>
	<p>C8. Resolver problemas envolvendo a divisão:</p>	<p>D14. Resolver, por qualquer método, problemas envolvendo o uma divisão com a ideia de partilha, em que o divisor é um número natural menor do que 10.</p>	<p>O que se quer avaliar não é a destreza para efetuar divisões; pretende-se verificar se o aluno reconhece uma ideia da divisão, numa situação de uso, de modo a calcular a resposta, por qualquer método.</p>

	<p>C9. Resolver problemas envolvendo o adição e multiplicação associadas:</p>	<p>D15. Resolver problemas envolvendo o a adição de produtos de números naturais (menores do que 10) ou de número natural (menor do que 10) vezes um número decimal representando quantias em dinheiro.</p>	<p>Procura-se avaliar a capacidade de resolver problemas envolvendo apenas adição (de duas ou mais parcelas), utilizando quaisquer estratégias de cálculo.</p>
	<p>C10. Resolver problemas envolvendo o operações de adição e subtração:</p>	<p>D16. Resolver problemas envolvendo o uma sucessão de operações de adição e subtração.</p>	<p>Pretende-se avaliar não só a capacidade de identificar a sucessão de operações a serem efetuadas para a solução de problemas, mas também a capacidade de encaminhar e controlar a realização de cada etapa.</p>

Fonte: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Disponível: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume20_brasil_alfabetizado_marco_referencial_para_avaliacao_cognitiva.pdf. Acessado em abril de 2015.

O programa MOVA ALFA 100 funcionou cinco anos, ou seja, até 2008 com uma carga horária de 10 (dez) horas semanais, totalizando 240 (duzentas e quarenta) horas em todo o curso que era desenvolvido anualmente em um período de seis meses. A partir do ano de 2008, passou a ser de oito meses com a carga horária de 320 horas.

QUADRO 07: Carga horária programa MOVA/ALFA 100

Carga horária Diária	Carga horária Semanal	Carga horária Mensal	Carga horária Total	Duração total do curso
2 h/a	10 h/a	40 h/a	320 h/a	160 dias/8meses

Fonte: Coordenação do MOVA/ALFA 100: princípios norteadores do Programa MOVA/ALFA 100

O material pedagógico utilizado foi produzido por profissionais da Secretaria de Educação do Estado - “Caderno da Florestania” para os alunos e “Caderno com Orientações Pedagógicas” para os professores - baseados em uma educação popular e fundamentados na pedagogia da libertação idealizada por Paulo Freire, segundo a qual o cidadão constrói a leitura e a escrita a partir da sua própria realidade.

Conforme os princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado²¹, dentre os objetivos do Programa destacam-se:

- a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;

²¹ Disponível em

[file:///C:/Users/Docente/Downloads/diretrizes_principios_pba_secadi%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Docente/Downloads/diretrizes_principios_pba_secadi%20(3).pdf) Acesso em abril 2015.

- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.

A meta do programa até 2010 era alfabetizar 2.500.000 de sujeitos jovens, adultos e idosos e anualmente deveriam ser estabelecidas novas metas. A implementação do programa ALFA 100 possibilitou o estabelecimento de parcerias com o Governo Federal, as empresas: BANCO DO BRASIL e entidades não governamentais como: TIM, PIRELLI, igrejas e associações de bairros, sindicatos, entre outras, com o objetivo de garantir à população assistida melhor atendimento e acompanhamento das atividades desenvolvidas junto às turmas do ALFA 100.

Conforme as resoluções nº 22(20/abril/2006) e nº 31 (10/ago/2006), o programa funciona por meio de parcerias que podem ser estabelecidas com órgãos de governos estaduais, municipais ou Distrito Federal, e também com entidades da sociedade civil e instituições de ensino superior (HADDAD, 2008, p. 60).

Vale ressaltar que a resolução mencionada define quais são as entidades que poderão pleitear assistência financeira – federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino superior e organismos da sociedade civil, também sem fins lucrativos, que comprovem experiências em projetos de educação de jovens e adultos – e como essa assistência será processada – mediante

solicitação ao MEC/FNDE dos órgãos e entidades supracitadas, por meio de projetos educacionais elaborados sob a forma de plano de trabalho.

As empresas parceiras TIM, PIRELLI e BANCO DO BRASIL, apesar de não constar na legislação essa parceria, assinaram convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Acre, como forma de contribuição com o social, uma vez que faz parte da política das empresas. Elas contribuem com o programa, principalmente com o suporte para que seja realizada a assistência às turmas, pois elas compraram os carros do tipo (caminhonetes) traçadas para atender as turmas em que há estradas e barcos em alumínio equipados com motores para o atendimento às turmas ribeirinhas. Essa parceria também contribuiu para que os alunos que frequentaram e ainda frequentam o programa ALFA 100, passassem por uma consulta oftalmológica. Todos aqueles que necessitavam do uso de óculos, recebiam gratuitamente por meio do programa. Essa ação por parte do programa e seus parceiros, foi de fundamental importância para que os alunos frequentassem as aulas, uma vez que a maioria deles reclamava ter algum problema na visão, que dificultava a leitura.

A ação do MOVA/ALFA 100, faz parte de uma estratégia para que todos aqueles que ainda não haviam sido alfabetizados pudessem ser, tendo em vista que essa é a proposição do programa, alfabetizar 100% da população acriana. Quanto à concepção de alfabetização, o programa anuncia, em seus documentos ser baseadas na concepção de Paulo Freire. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva,

a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do

cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (Freire, 1991, p.68)

No entanto, é importante ressaltar que no teste final, após os oito meses de estudo no programa são declarados aptos (alfabetizados) aqueles que conseguirem ler e escrever um texto (bilhete) simples. Em relação ao acompanhamento das turmas, é realizado por monitores de campo por meio de visitas pedagógicas pela equipe técnica do Programa, que orienta, planeja e promove capacitações aos “professores voluntários²²” durante todo o curso. Segundo a proposta pedagógica do programa a avaliação dos alfabetizados é realizada no decorrer do curso, sendo considerado no final do período (anual) alfabetizado, o aluno que escrever um bilhete, aplicado pelos Monitores de Campo, com a presença do professor de cada turma. De acordo com dados estatísticos da Secretaria de Educação do Acre, desde a implantação do Programa em 2003 até 2009 foram atendidos no Estado 110.837 Jovens e Adultos, sendo 52.440 alfabetizados. Total de homens atendidos 52.043, mulheres 58.794. Homens alfabetizados: 23.579, mulheres alfabetizadas 28.864. A proposta é que esses egressos do programa de alfabetização possam continuar seus estudos, na EJA, de acordo com a política da organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre, Aprovada por meio do Parecer CEE Nº 88/2008 e Resolução CEE Nº 36/2009, de 18/02/09.

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos são ofertados pela rede pública de ensino do Estado do Acre tendo como eixos norteadores, a legislação vigente e a realidade local. São cursos

²² De acordo como Art. 10 da Resolução/CD/FNDE/MEC nº 3 de 30 de março de 2015, estabelece a seleção dos voluntários para atuarem como alfabetizadores...

em nível de Ensino Fundamental ou Médio, organizados por Segmentos e estes, em Módulos. Iniciando o ciclo de formação, o curso EJA I tem duração de 900 (novecentas) horas, sendo desenvolvido em 03 (três) semestres letivos com 300 (trezentas) horas cada um. É um curso presencial, equivalente às antigas Fases I e II do Supletivo e às 4 (quatro) primeiras séries do Ensino Fundamental. O 2º Segmento da EJA – Ensino Fundamental tem duração de 1.600 (um mil e seiscentas) horas, sendo desenvolvido em 05 (cinco) semestres de 320 (trezentos e vinte) horas cada um. O curso é presencial e equivalente à antiga Fase III e às 4 (quatro) últimas séries do Ensino Fundamental. O curso de Ensino Médio EJA tem duração de 1.200 (um mil e duzentas) horas, sendo desenvolvido em 04 (quatro) semestres de 300 (trezentas) horas cada um. É um curso presencial e equivalente à antiga Fase IV do Supletivo e às 03 (três) séries do Ensino Médio. (p. 5-6)

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a maioria dos alunos egressos no programa não está dando continuidade aos estudos, discussão que remete ao último capítulo deste trabalho. A política de combate ao analfabetismo, no Estado do Acre, conta com um tripé²³,

²³ Os dados aqui apresentados foram retirados do blog do Sr Daniel Zen. Foi secretário de cultura por 4 anos e nos últimos 3 anos (2011 a 2014) ficou a frente da secretaria de Educação. Disponível em: <http://danielzendoacre.blogspot.com.br/2013/04/acre->

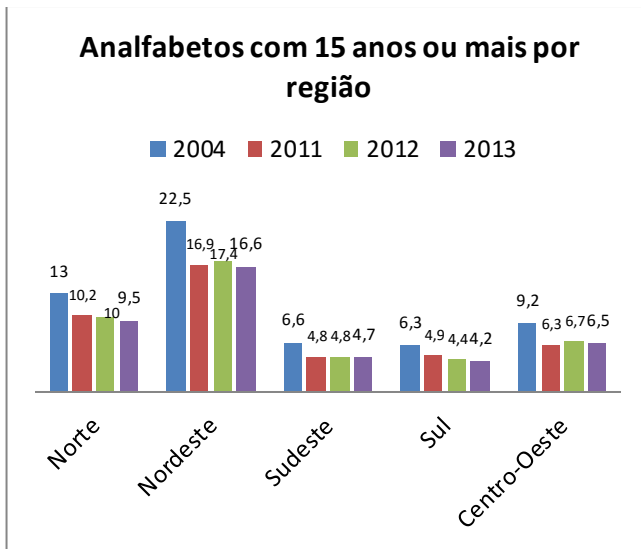
do lado do Poder Público estadual em parceria com o governo federal, situa-se o Programa Alfabetização 100% (MOVA/ALFA 100), com foco diferente daqueles que os antecederam, antigo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), PAJA (Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos), dentre outras iniciativas pretéritas, braço executivo dos propósitos, objetivos e metas de alfabetização de jovens e adultos. Da parte da sociedade civil, conta-se com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que congrega as instituições parceiras, e, em terceiro lugar, de forma mais recente, situa-se o Plano Estadual de Alfabetização e Elevação da Escolaridade de Jovens e Adultos, carinhosamente denominado de “Povo Alfabetizado”, onde constam as metas e respectivas estratégias que orientam os trabalhos das equipes do Alfa 100, bem como a interlocução do Poder Público com a sociedade civil representada pelo MOVA. (ZEN, 2013, p. 2).

É importante ressaltar que o poder público municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação - SEME tanto na capital do Estado (Rio Branco), quanto no município (Cruzeiro do Sul), não tem nenhum programa de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. No entanto, oferecem na modalidade, vagas para o primeiro ciclo (1º ao 5º

ano) tem duração de um ano e meio e segundo (6º ao 9º ano), dois anos e meio que funcionam em escolas das redes municipais de educação.

A taxa de analfabetismo da região norte, ainda é uma das mais elevadas dentre as demais regiões do país, ficando atrás apenas da região nordeste, conforme apresentado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 03: ANALFABETOS COM 15 ANOS OU MAIS POR REGIÃO (2004-2013)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011-2013. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadoresminimos/tabela3.shtm Acessado em abril 2015.

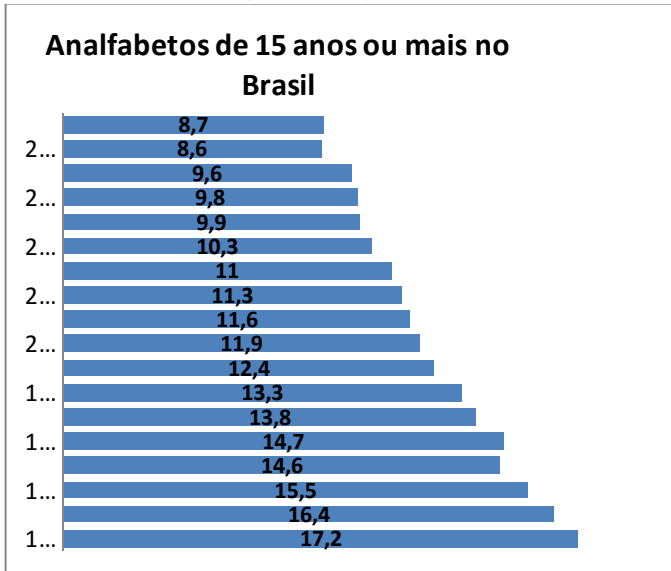
A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais parou de cair no Brasil após um período de 15 anos de declínio, segundo dados da Pnad 2012 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). O país não registrava crescimento da taxa de analfabetismo desde 1997.

Na pesquisa que, até 2003, excluía 4,1 milhões de pessoas que residem nas áreas rurais da região Norte, o índice de indivíduos que, em 2012, não sabiam ler e escrever foi de 8,5%. Esse dado representa aumento de 0,1 ponto percentual em relação ao ano anterior.

Consideradas as áreas rurais, em 2012, a taxa de analfabetismo foi de 8,7%. O índice representa um contingente de 13,2 milhões de pessoas, número absoluto que supera, por exemplo, a população da cidade de São Paulo (11,3 milhões). Em relação ao ano anterior, também houve crescimento de 0,1 ponto percentual. A diferença entre as estatísticas reais e as da série harmonizada ocorrem porque, até 2003, em razão da dificuldade para coletar dados nas áreas rurais, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) não incluía tais regiões em sua amostra por domicílios. Sendo assim, para não prejudicar a comparação histórica que vai de 1992 a 2012, são considerados apenas os indivíduos residentes nas áreas urbanas.

Em 1997, último ano no qual o número de analfabetos havia crescido no país, segundo o IBGE, a taxa também esteve 0,1 ponto percentual acima do índice do ano anterior, isto é, pulara de 14,6% para 14,7%. Nos últimos 20 anos, o indicador vem caindo progressivamente, em uma média percentual de 0,4% por ano. A taxa de analfabetismo no Brasil é puxada principalmente pelos resultados do Nordeste, onde estão concentrados 54% do total de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Por outro lado, o Nordeste foi a região que apresentou a melhor evolução nos últimos oito anos: redução de 5,1%.

GRÁFICO 04: ANALFABETOS DE 15 ANOS OU MAIS NO BRASIL (1992-2012)



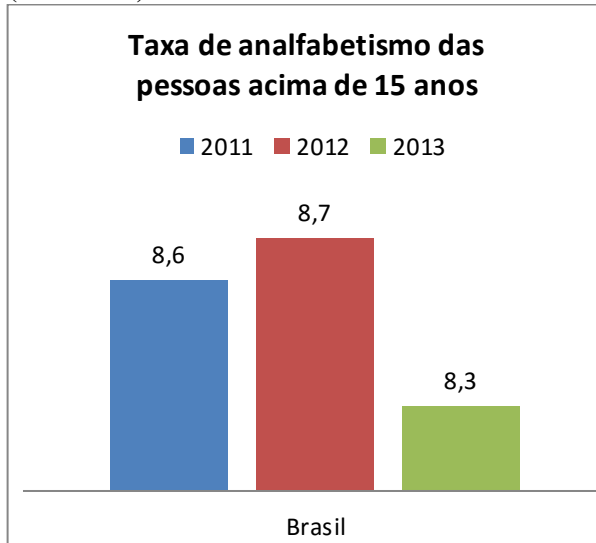
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho, Rendimento e Pesquisa. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/diseminacao/eventos/misao/diretorias.shtm> Acesso em abril 2015.

A taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos no Brasil voltou a cair em 2013. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o país registrou cerca de 13 milhões de analfabetos nesta faixa etária no ano passado, o que corresponde a 8,3% da população. O resultado é 0,4 ponto percentual abaixo do registrado em 2012 (8,7%).

O resultado de 2012 manteve-se praticamente estável, com alta de 0,1 ponto percentual em relação a 2011, quando foi registrado 8,6% de analfabetos. Desde 2004, ano em que a abrangência da Pnad incluiu pela primeira vez as populações rurais de toda a Região Norte, houve queda de 3,2 pontos percentuais, de 11,5% para

8,3%. Em números absolutos, de 2012 para 2013 houve redução de 297,7 mil analfabetos no país.

GRÁFICO 05: ANALFABETISMO DAS PESSOAS ACIMA DE 15 ANOS NO BRASIL (2011-2013)

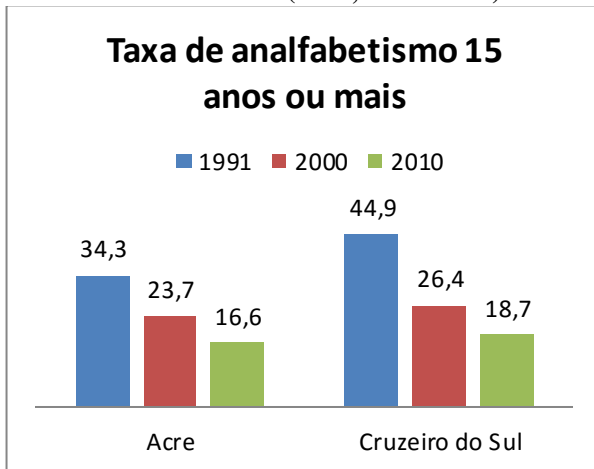


Fonte: Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais> Acessado em Abril de 2015.

O Estado do Acre possui a segunda maior taxa dentre os estados da região norte. Contudo, ao longo de 14 anos de existência do programa Alfa 100, temos observado uma queda vertiginosa, conforme demonstra a série histórica de dados do CENSO/IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). No ano de 1991, a taxa de analfabetismo da população acreana acima de 15 anos era de 34,3%, segundo o Censo do IBGE; já no Censo do ano de 2000, essa taxa já havia decrescido para 23,7%. Segundo o Censo do ano de

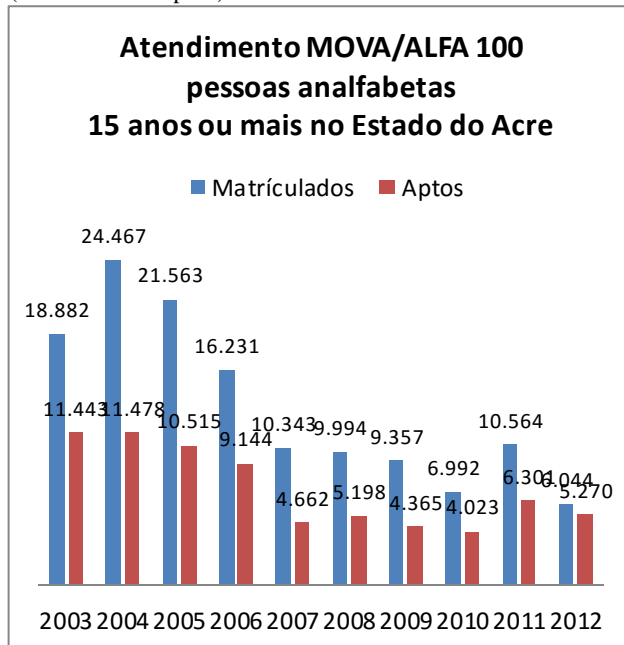
2010, o mais recente deles, essa mesma taxa havia decrescido para 16,5%, uma queda de 18 pontos percentuais em relação ao início da década de 1990. Na PNAD do ano de 2011, já sob a égide da execução do plano “Povo Alfabetizado” a taxa de analfabetismo da mesma faixa de idade indica queda de mais 2 pontos percentuais, estando, atualmente, em 14,5%.

GRÁFICO 06: ANALFABETISMO DAS PESSOAS ACIMA DE 15 ANOS NO ACRE E CRUZEIRO DO SUL (1991; 2000 e 2010)



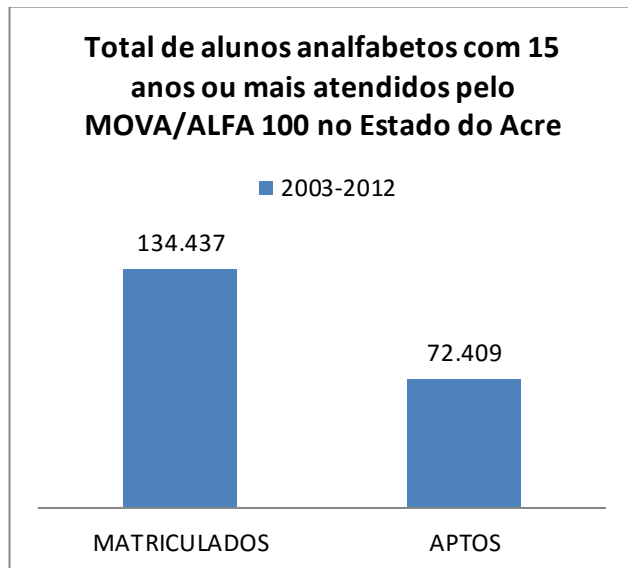
Fonte: IBGE - Censos Demográficos (1991, 2000 e 2010)/DATASUS. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0206> Acessado em Abril de 2015.

GRÁFICO 07: Atendimento MOVA/ALFA 100 a pessoas analfabetas com 15 anos ou mais no Estado do Acre (matriculados e aptos)2003-2012



Fonte: Coordenação do Programa MOVA/ALFA 100 (SEE/AC)

**GRÁFICO 08: TOTAL DE ALUNOS
MATRICULADOS E ÁPTOS ATENDIDOS PELO
MOVA/ALFA 100 2003-2013**



Fonte: Coordenação do Programa MOVA/ALFA 100 (SEE/AC)

Conforme dados apresentados, mesmo que a diferença entre matriculados e aptos (alfabetizados) seja muito grande, quase 50%, posso afirmar, que, quantitativamente o Estado do Acre tem conseguido avançar rumo à alfabetização de jovens e adultos, que são declarados aptos (alfabetizados)²⁴. Entretanto, é interessante destacar que este termo passa por alterações nos últimos anos e, a partir delas, surgiu o conceito de alfabetismo funcional, no qual uma pessoa só é considerada alfabetizada se for capaz de empregar a escrita e a leitura para se destacar em meio ao contexto social e também que saiba fazer uso destas habilidades para prosseguir aprendendo e se desenvolvendo durante sua vida. Nesse sentido, o ponto não é mais apenas identificar se o indivíduo

²⁴ É declarado alfabetizado se é capaz de ler e/ou escrever um enunciado simples.

sabe ler e escrever, contudo o que ele é capaz de fazer com estas habilidades.

Alguns países, entre eles o Brasil, apresentam preocupação não só com o analfabetismo, mas também com o alfabetismo, ou seja, com a capacidade de as pessoas utilizarem em sua vida social efetivamente a leitura e a escrita, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente. No sistema educacional brasileiro levando-se em conta estes conceitos, as taxas de analfabetismos entre brasileiros decresce e isto decorre da expansão dos sistemas de ensino que se ampliam na educação primária a qual é a base para uma alfabetização continuada. No entanto, isto não quer dizer que não seja necessário de manutenção e desenvolvimento de atividades que diminuam ainda mais este indicador. Apesar dessa concepção mais ampliada de alfabetização, o que se percebe em relação à alfabetização de jovens e adultos, é que ainda, aquele educando que consegue ao final da etapa escrever um bilhete simples e/ou ler um texto simples é declarado apto (alfabetizado).

3.3 O MOVA/ALFA 100 no município de Cruzeiro do Sul - Acre

No município de Cruzeiro do Sul, a realidade se assemelha a de todo o Estado. No início de cada etapa letiva tem um encontro de formação para coordenadores pedagógicos e monitores de campo para que possam discutir as especificidades do município e readequá-las de forma que não fuja dos princípios norteadores do programa descritos no Guia de Formação Inicial de Coordenadores 2013 Programa MOVA/ALFA 100 em que

o aluno é o sujeito de sua aprendizagem adquirida ao longo da vida; a aprendizagem se dá no pensar na reflexão e na interação, tomando-se assim o objeto do conhecimento; o aluno por meio do seu conhecimento de mundo aprende a ler lendo e escrever escrevendo; no trabalho de

alfabetização os alunos são considerados leitores e escritores desde o início do processo de aprendizagem; o ponto de partida do trabalho de alfabetização é a experiência vivida e os saberes construídos pelos alunos; a experiência do educador é fundamental, ele é o mediador que organiza as ideias e situações de aprendizagem, levando em consideração o conhecimento do aluno; o contexto de letramento é a capacidade do uso de diferentes tipos de materiais escritos; a cultura local é uma das referências temáticas para o estudo dos conteúdos trabalhados no processo de alfabetização. (ACRE, 2013, p. 11).

Como se pode verificar na citação acima, o programa traz em suas diretrizes a concepção de que o aluno deve ser o sujeito da sua aprendizagem, diferentemente do que Paulo Freire chamou de educação bancária, pedagogia da transmissão, em que o professor “sabe tudo” e o educando não “sabe nada”. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Tanto professor, quanto educando possuem conhecimentos que são mobilizados durante o processo da aprendizagem por ambos, uma vez que na relação que se estabelece entre eles, incluindo o conteúdo estudado, ambos aprendem. O programa traz um conceito de aprendizagem com base em princípios defendidos por Paulo Freire de que o professor não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, principalmente, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O exercício do pensar (refletir) permite aos educandos se colocarem como sujeitos históricos, o que possibilita o conhecimento de si próprio e do mundo em que estão inseridos, fazendo intervenção

sobre ele, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados posteriormente.

A concepção de ensinar é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. Ensinar é um ato que exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes da experiência e a capacidade criadora de cada um dos envolvidos.

As turmas do ALFA 100 funcionam nas escolas das redes estadual e municipal, no entanto, quando as mesmas não dispõem de espaço suficiente, ou não existem escolas nas proximidades, as aulas são realizadas em espaços alternativos, tais como, igrejas, centros culturais e comunitários, associação de moradores, casas de farinha, ou seja, local em que se fabrica a farinha de mandioca, quando se trata da zona rural. Chega a funcionar até mesmo em residências, se oferecer condições de espaço e iluminação. A proposta é para que os alunos do Programa ALFA 100 continuem a frequentar os espaços de coprodução do saber no 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA e até mesmo o Ensino Médio. Conforme dados estatísticos coletados na coordenação geral do MOVA/ALFA 100 na capital do Estado – Rio Branco e no município de Cruzeiro do Sul, o atendimento a este público de 2003 a 2012 no município foi de 20.006 pessoas jovens, adultas e idosas matriculados, perfazendo um total alfabetizados de 9.905.

É importante destacar que o Programa MOVA/ALFA 100, enfrenta dificuldades. A maioria dos analfabetos que frequentaram e ainda participam do programa estão concentrados em comunidades rurais e ribeirinhas, lugares de difícil acesso. Para se chegar a essas comunidades, muitas vezes são utilizados, carros, barcos e até animais (bois e cavalos). Nesse sentido, o programa tem tido dificuldades para fazer o acompanhamento devido as turmas, o que de certa forma dificulta o trabalho do

professor “voluntário”, que não recebe apoio pedagógico necessário.

Além dessas dificuldades, enfrentadas também em relação aos professores é que na sua maioria, principalmente os que estão nesses lugares de difícil acesso, não apresentam a formação adequada para atuarem na modalidade, inclusive, muitos não possuem nem o ensino médio, pois os que conseguem concluir uma licenciatura, normalmente prestam concurso e saem definitivamente do campo para morar e trabalhar na cidade. Essa questão da formação para atuar na EJA, é uma realidade muito séria no Acre, pois, mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura,²⁵ ter definido que os cursos de graduação nas licenciaturas deveriam reservar espaços de aprendizagem direcionado à formação para a atuação com jovens e adultos, as licenciaturas que existem no Acre, não contemplam uma formação inicial para atuar nessa modalidade, algumas apenas incluem estágio, mas nenhuma disciplina de fundamentação referente à EJA.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, no artigo 62 da referida LDB 9394/96, consta a exigência de formação em nível superior para atuar na educação básica, no entanto, quando se trata da EJA, observa-se um retrocesso, pois programas criados pelo governo federal, voltados a essa modalidade, no caso - o Programa Brasil Alfabetizado, exigem que o professor tenha uma formação mínima em nível médio, contrariando o que está posto na Lei. No contexto do Acre, como já mencionado se torna mais grave ainda, pois, alguns professores que atuam em comunidades de difícil acesso possuem apenas o ensino fundamental. O que se percebe é uma contradição quanto ao novo Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014),

²⁵ No ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação, na Resolução no 1 de 15/05/2006.

das 20 metas nele estipuladas, 10 tem relação direta ou indireta à educação de jovens e adultos.

Di Pierro (2010) fez uma análise das metas estabelecidas no novo PNE referente à EJA e fez um destaque em relação às taxas de analfabetismo que, segundo ele, mantêm uma tendência histórica de recuo muito lento. Nesse sentido, infelizmente, seja provável que em 2015, conforme meta 9 para o novo Plano Nacional, o Brasil não cumprirá o compromisso de reduzir pela metade o índice de analfabetismo, quanto mais erradicá-lo até 2020. Se o poder público não conceber a alfabetização como prioridade nacional, conforme pontua a Conferência Nacional de Educação (CONAE), outros planos virão, mesmo com demora na implementação, e esta meta voltará a se repetir, estabelecendo sempre prazos maiores. Ainda segundo Di Pierro, os resultados frustrantes são atribuídos pelas pesquisas e avaliações a, pelo menos, três fatores:

[...] a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público-alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos (2010: 947).

O Programa MOVA/ALFA 100 realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado e Educação do Acre (SEE/AC) desde 2004, tem como meta promover a superação do

analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, além de contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Concebe a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e escolarização das pessoas ao longo de toda a vida²⁶. Em relação à educação ao longo da vida, é interessante destacar que, a associação no Brasil, entre educação de jovens e adultos e a educação ao longo da vida tornou-se comum na última década. Trata-se do surgimento de um novo paradigma, em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. Esse processo de transição de paradigmas é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante, que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização, e também pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas para a área.

Nesse sentido, temos, assim, nos últimos anos, a defesa de uma lógica de redefinição, de acordo com a qual:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos

²⁶ O termo "educação ao longo da vida" e "escolarização ao longo da vida" é uma concepção de educação e conhecimento disseminada pela UNESCO e que produz a obsolescência humana (RODRIGUES, 2008), sendo o mesmo expresso de forma incólume nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial, para a EJA. Segundo (RODRIGUES, 2008, p. 159), essa condição incólume revelou-se nitidamente nas produções científicas brasileiras, expressas nos silêncios, ausências e/ou adesões. De acordo com a UNESCO (2010), o termo "educação ao longo da vida" é um conceito indispensável para a competitividade da economia do conhecimento, sendo que o mesmo diz respeito a todas as fases da vida, devendo ser aplicado em todos os níveis de aprendizagem, bem como às diferentes formas de aprendizagem.

sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

A concepção mencionada acima representa o pensamento dominante que norteia grande parte da literatura atual da área de EJA no Brasil. É importante ressaltar que essa perspectiva está de acordo com aquela afirmada internacionalmente. A ênfase dada atualmente na “educação continuada ao longo da vida”, que tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, está presente tanto nos documentos das agências internacionais, com origem principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema

educação continuada ao longo de toda a vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo, resultado da V CONFITEA,

realizada em 1997, e é ratificada, em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que institui a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida.

Nesse sentido, compreende-se que o discurso em relação à educação ou aprendizagem ao longo da vida tem sua configuração em uma perspectiva de formação voltada à instrumentalização, acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de mudança, ou seja, a ordem permanece a mesma.

O programa tem tido uma abrangência muito grande no que se refere a matrículas, no entanto, a evasão ainda é uma das grandes dificuldades enfrentadas. Andrade (2004) diz que, para suplantar as ideias cristalizadas de fracasso escolar, de repetência, de evasão, de defasagem, de aceleração, enfim, de educação compensatória que circundam a EJA, é preciso acreditar que os sujeitos dessa modalidade de ensino podem superar obstáculos e limites e reescrever suas histórias. Para isso, é necessário que o Brasil tenha uma educação de qualidade, o que demanda profissionais competentes e comprometidos com a superação dessa realidade e com a implementação de novos projetos de ensino.

Na última década, o Brasil avançou na área da educação, ampliando o acesso ao ensino básico e superior em todas as regiões do país, porém os dados levantados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) entre 2001 e 2011 demonstram que a realidade ainda está longe de ser a ideal para o pleno desenvolvimento da sociedade brasileira.

Segundo os dados do INAF, divulgados em julho de 2012, o número de analfabetos funcionais totaliza 20% dos brasileiros entre 15 e 49 anos, o que

representa uma redução de 13 pontos percentuais na comparação com o índice de 2001 (33%).

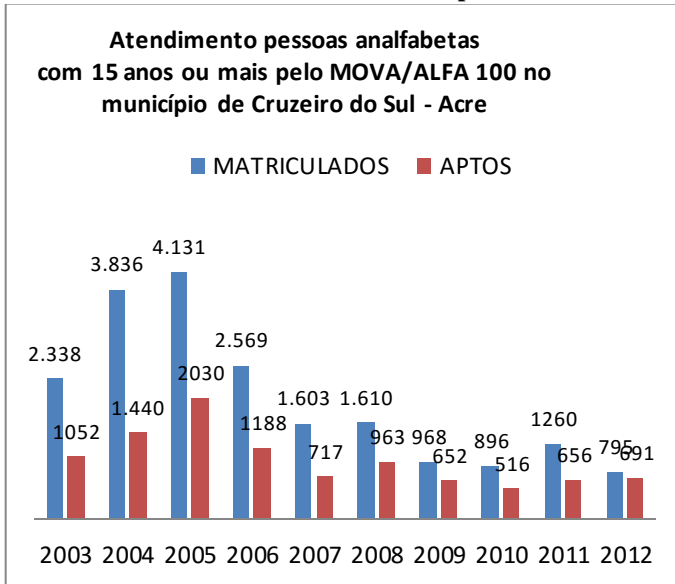
Os avanços são verificados principalmente na transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para o nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Desta forma, a proporção neste nível foi a que mais cresceu, passando de 37% para 50% da população nesta faixa etária. Entretanto, a alfabetização plena, que supostamente deveria ser atingida ao se completar o ensino fundamental, permaneceu em torno dos 30% no período.

De acordo com os dados de 2011, quando comparados os percentuais de analfabetismo funcional entre as regiões do Brasil, nota-se que o Nordeste e o Sudeste tiveram melhorias mais significativas: de 45% para 29% e de 32% para 14%, respectivamente. Já em relação à faixa etária, o destaque é para aqueles entre 35 e 49 (de 46% para 30%), ainda que permaneçam como a faixa na qual há mais analfabetos funcionais.

Esses dados revelam a necessidade de estabelecer metas baseadas nas reais necessidades deste público, uma vez que as políticas públicas ora postas para esta modalidade apontam sinais de fragilidade.

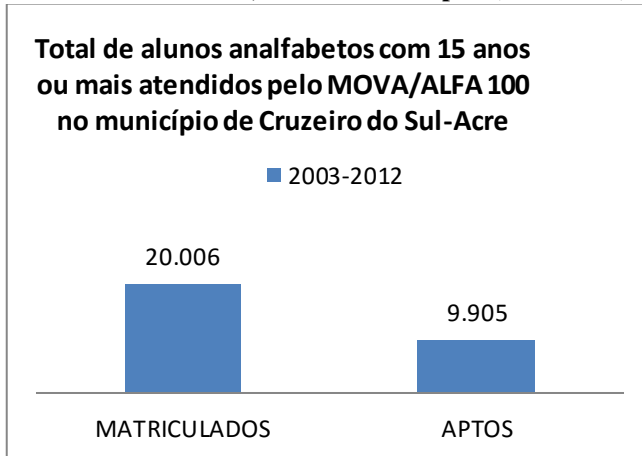
O MOVA/ALFA 100, além das dificuldades já apresentadas anteriormente, apesar da sua flexibilidade quanto aos dias e horários de funcionamento das turmas, também enfrenta o alto índice de evasão.

Gráfico 09: Alunos analfabetos com 15 anos ou mais atendidos pelo MOVA/ALFA 100 em Cruzeiro do Sul – matriculados e aptos



Fonte: Coordenação do Programa MOVA/ALFA 100 (SEE/AC)

GRÁFICO 10: Alunos analfabetos com 15 anos ou mais atendidos pelo MOVA/ALFA 100 no município de Cruzeiro do Sul, matriculados e aptos (2003-2012)



Fonte: Coordenação do Programa MOVA/ALFA 100 (SEE/AC)

Os sujeitos que estudam na EJA, são pessoas que não tiveram a possibilidade de estudar ou de permanecer na escola para dar prosseguimento aos estudos e estão presentes tanto nas zonas urbana quanto rural, não só no município de Cruzeiro do Sul, mas em todo o Estado do Acre. O que chama atenção em todo esse contexto foi onde se encontram os que habitam as margens do Rio Juruá no município de Cruzeiro do Sul, rio de água barrenta que se contrasta com o verde da floresta na mais bela harmonia. Assim, o rio ao longo dos anos tornou-se fonte de vida e desenvolvimento para milhares de pessoas, principalmente àqueles que vivem às suas margens, que na sua maioria não tiveram a oportunidade de estudar. De grande importância para a região, o rio Juruá serve como hidrovia para diversas comunidades isoladas, que sobrevivem da pesca e da agricultura familiar.

A maioria das pessoas que moram às margens do rio Juruá e outros afluentes são descendentes de imigrantes nordestinos. Vieram para o Acre, com o sonho de melhorar a qualidade de vida, para ter um

conforto melhor, fartura de água e alimentação, pois acreditavam que com a economia do excedente com a produção da borracha, conhecida como o ouro negro, tinham a esperança de ficarem ricos.

Nesse contexto é possível perceber que foram pessoas que vieram atrás de um sonho, mas na realidade para muitos se tornou em um verdadeiro pesadelo. Saíram do Nordeste para o meio da Amazônia, sem o devido preparo e, além de tudo, passaram a ser explorados e até mortos por patrões. Hoje os descendentes, são os habitantes ribeirinhos dos rios da região, que estão sendo atendidos pelo Programa ALFA 100. Tem-se perguntado quanto à contribuição do ALFA 100 para o povo que mora nessas comunidades, tendo em vista suas muitas especificidades que requerem preparo profissional diferenciado e políticas públicas voltadas para atender a formação integral desses cidadãos marcados por desafios e pela exploração. Até que ponto esse ideal educacional constante nas políticas sociais tem sido alcançado nessas comunidades ribeirinhas do município Cruzeiro do Sul. Alguns desses jovens e adultos que estão sendo alfabetizados têm conseguido dar continuidade aos estudos, garantem uma funcionalidade, ou seja, a possibilidade de usar a leitura, a escrita e o cálculo diante das demandas no seu contexto social.

Tendo como fundamentos os princípios defendidos por Paulo Freire, percebe-se que um dos principais problemas da população excluída dos bens e serviços disponíveis é o pouco preparo para o questionamento e a participação, fatores de fundamental importância para a aquisição do direito de escolha e superação do senso comum, ou seja, a libertação, bem como a consciência de luta por direitos que são inerentes a uma sociedade democrática. Papel reservado à Educação Popular, mas enfim, Vê-se a compreensão de Paulo Freire:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação

científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece de que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu a apreendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p. 19).

Em sua concepção, o povo brasileiro, devido ao longo período de colonização e escravidão, tornou-se apático à vida pública e adotou a cultura do silêncio, situação que se tem agravado com as ditaduras militares que compreendem os períodos de 1937/1945 e 1964/1985. É clara a ideia de que a volta à democracia não trouxe consigo a necessária participação popular. Fundamentados pelo princípio de que é pela educação que se consegue compreender, interpretar e mudar o mundo a favor da supressão das necessidades e melhoria da qualidade de vida. O Programa Alfa 100 vem apoiando o conceito de florestania construído ao longo de quinze anos de governo da Frente popular do Acre, e tem como eixo a preservação do que há de melhor – “a floresta”. No ímpeto de resgatar o orgulho de ser um povo da floresta, o governo tomou como base para a educação o conhecimento que provém da cultura nascida da floresta visando à inclusão do Acre no cenário nacional, pela preservação de peculiaridades e pela promoção da cidadania levada a cada acriano seja na cidade ou no campo, nas ruas pavimentadas ou nas margens dos estreitos rios em que grande parte dessa população reside.

O projeto de governo que se opõe ao que está governando e o Estado a mais de vinte anos²⁷ tem

²⁷

Disponível

em:

<http://divulgacand2014.tse.jus.br/divulga-cand-2014/proposta/eleicao/2014/idEleicao/143/UE/AC/candidato/10000000003/idarquivo/7?x> Acesso em: Abril de 2015.

como primeiro ato dessa força política fazer chegar a cada acreano um plano de governo, capaz de sacudir o que chamam de “marasmo econômico e social em que vive o Estado”. Os cinco grandes objetivos traçados no Plano de Governo ao concorrerem à última eleição foram saúde pública de qualidade, segurança pública eficiente, educação pública de qualidade, infraestrutura e desenvolvimento econômico e social (fomento e apoio ao crescimento econômico, ao progresso e à geração de empregos e renda). O projeto se inspira no ex-presidente e democrata Fernando Henrique Cardoso.

Quanto à Educação Popular no Acre em termos quantitativos, pode-se afirmar de acordo com os dados já apresentados que nunca foi tão presente na modalidade de Alfabetização de Jovens e Adultos como nos últimos dez anos. O Programa MOVA/ALFA 100 esteve presente em todos os municípios do Estado do Acre. Em Cruzeiro do Sul, em todos os bairros e em todas as comunidades rurais e ribeirinhas. Funcionavam turmas, oportunizando milhares de pessoas jovens, adultos e idosos a “ter acesso” a um direito básico estendido a todas as pessoas que, por motivos diversos, não conseguiram estudar em “idade própria”. Muito embora essa oportunidade seja oferecida de forma gratuita e o programa ter tido a abrangência que teve, não significa que tenha garantido as exigências específicas dessa modalidade de ensino, ou seja, são necessários pesquisas que apontem para os aspectos qualitativos do programa, e é um pouco disso que se pretende demonstrar nesta pesquisa.

Os jovens adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. É preciso combater as causas do analfabetismo e para isso é fundamental partir do conhecimento das condições de vida do

analfabeto, promovendo uma educação realmente libertadora, que atenda às necessidades de uma modalidade diferenciada de ensino.

A prática educativa referenciada pela Educação Popular busca estabelecer uma relação de diálogo entre o educador e o educando, no qual os sujeitos envolvidos no processo se educam mutuamente. Procuram contribuir para que homens e mulheres se reconheçam enquanto sujeitos sociais e políticos, que estejam no mundo e com o mundo, e que tenham a capacidade de transformar a realidade que não é estática, fixa e imutável.

Freire preconiza em sua epistemologia humanista-libertadora, sobre a relação ontológica existente entre ser humano-mundo, o ser como um ente situado historicamente, sendo sua inserção realizada na relação com os(as) outros(as), com o mundo e no mundo. Mais do que um ser adaptado, homens e mulheres são sujeitos histórico-sociais contextualizados, porque, transcendendo a natureza, por meio de seu trabalho como uma finalidade, transformam a sua realidade, modificando-se dialética e continuamente com ela e nela, tendo em vista suas necessidades materiais de existência. É nesta relação que homens e mulheres constroem uma consciência de si e do mundo.

Para Freire, a consciência crítica é elemento de que não se pode prescindir para a constatação da realidade, posto que é, por intermédio de uma apreensão do contexto histórico em suas várias dimensões político-econômico-sócio-culturais, que se intervém nele, transformando-o. Isso implica uma postura ético-política face ao cenário vigente no qual se faz parte. Daí Freire recusar radicalmente qualquer posicionamento neutro frente à sociedade, à educação e à alfabetização. Homens e mulheres, situados conscientemente no mundo, optam, decidem, agem de forma autônoma, fazendo-se, por conseguinte, sujeitos político-éticos, rompendo, assim com qualquer decisão exterior a eles(as).

Saliente-se a importância da criticidade em face da

vocação inserida na natureza humana a que acrescenta ao de constatar, implicando no de conhecer, a tarefa de intervir (FREIRE, 2000, p.91).

Homens e mulheres, por meio de sua ação intencional sobre o meio que os cerca, produzem socialmente o saber. Isto implica que ninguém é desprovido de conhecimento. O que há, segundo Freire, são saberes e culturas diferentes com as quais e nas quais tem que crescer enquanto sujeitos, mas sobretudo pelas quais tem que lutar. Jamais, portanto, para ele, deve-se negar a cultura dos homens e das mulheres do campo; os seus saberes apropriados social e historicamente, deixados pelos ancestrais. A Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente a outras políticas públicas e não isoladamente.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, 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 EJA 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 EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

O Brasil é um país em desenvolvimento, portanto, tem algumas características peculiares de países nessas condições. Apresenta uma enorme desigualdade na sua distribuição de renda e no seu sistema educacional, há grandes deficiências. Problemas que se relacionam um ao outro, pois, não é fácil aumentar substancialmente a renda média de pessoas que não tiveram acesso à escola, dificilmente se consegue dar uma boa educação a crianças que vivem quase na miséria. Por questões como essa, quando se elabora uma política educacional, há de se evitar a posição simplista de que se vai resolver o problema da educação apenas criando programas ou abrindo escolas. Tanto a questão da pobreza quanto a falta de escolarização são problemas que somente poderão ser resolvidos se forem enfrentados de forma simultânea.

O fracasso de muitas das fato de serem aplicadas isoladamente, ou seja, é por não terem sido desenvolvidas conjuntamente com uma política social mais ampla e não estarem alicerçadas em uma consciência das dificuldades econômicas, políticas e culturais que precisam de enfrentamentos para que se possa construir um sistema educacional amplo e de qualidade.

Os resultados das sucessivas campanhas e programas é a mera aquisição da leitura e da escrita, como tem sido o foco de alguns programas de educação de jovens e adultos e idosos, simplesmente irá mudar a categoria dessas pessoas nos dados do censo, saindo de analfabetos e passando para analfabetos funcionais. Conforme Vóvio (2004), a alfabetização só ganhará sentido na vida dos jovens,

adultos e idosos quando transcender a concepção de que a aquisição da leitura e da escrita é um alvo em si mesmo e compreender que os alfabetizandos precisam desenvolver novas habilidades e criar novas motivações para transformar a si mesmo e intervir na realidade, da qual faz parte, simultaneamente, o aprendizado da leitura e da escrita.

O Programa MOVA/ALFA 100 é parte integrante das campanhas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, desenvolvido a partir de 2004, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2003, como mais uma das iniciativas do Ministério da Educação – MEC, que tem como meta prioritária a erradicação do analfabetismo no país.

Diferente de outros programas de alfabetização, que não tiveram continuidade, tanto o Brasil Alfabetizado, quanto no MOVA/ALFA 100 no Acre, estão tendo continuidade. Em tese, a Educação de Jovens e Adultos está sempre em busca de permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Nesse sentido, fica claro o caminho que a EJA percorreu em nosso país até chegar aos dias atuais. Se olharmos para o passado, iremos perceber que tem tido um avanço, mas ainda há muito que se fazer. Não se pode acomodar com os “avanços” já conseguidos, é desnecessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todos, mas é preciso alfabetizar de forma que permita a inserção social, estando aí o maior desafio proposto.

Os índices referentes aos analfabetos têm baixado, mas quantos desses que estão sendo alfabetizados anualmente, dão continuidade aos estudos na EJA? A erradicação do analfabetismo só acontecerá, garantindo, na prática uma educação básica de qualidade, para todos os cidadãos. A continuidade desse modelo excludente de escola será, com certeza, a garantia de alunos para os cursos de alfabetização de adultos.

Dessa maneira o analfabetismo não é um problema em si, mas a expressão real de uma

situação de distribuição injusta dos bens, inclusive culturais. A história de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e conseqüentemente no Estado do Acre tem estado á mercê das diferentes tendências de poder, sem que houvesse uma linha política que lhe desse continuidade. As políticas para a EJA, existentes até então, não refletiam a busca de uma formação integral do indivíduo, que o capacitasse para o exercício pleno de sua cidadania. Ao contrário, pareciam buscar tão somente a redução nas estatísticas de analfabetismo no Estado e no Brasil, atendendo os interesses postos pela globalização da economia e dos organismos internacionais.

4. ALCANCES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 NO QUE SE REFERE À INSERÇÃO PESSOAL E SOCIAL DOS SUJEITOS EGRESSOS.

Neste capítulo, traz-se uma sistematização dos dados empíricos coletados, para uma análise que objetiva compreender as questões levantadas em torno do objeto de estudo que se transformaram em objetivo desta investigação. Para realização desta pesquisa, fez-se a opção por uma abordagem qualitativa com características exploratória descritiva, pois além dos estudos bibliográficos e análise de documentos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vinte e três educandos egressos do programa MOVA/ALFA 100.

4.1 A relação com os saberes

Ainda é alto o índice de analfabetos no Brasil. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever foi de 8,3% em 2013, perfazendo um total de 13,04 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de analfabetos. Percebe-se que os dados por região mostram que houve uma diminuição no número de analfabetos em todas as partes do país. Nas regiões Norte e Nordeste, a queda foi maior, no entanto, ainda se mantêm os índices mais altos. No Norte, caiu de 10% para 9,5%. No Nordeste, a taxa recuou de 17,4% para 16,6% entre 2012 e 2013, região com o nível mais alto do país.

Fora aqueles que nunca tiveram acesso a escola, essa realidade me leva a pensar no conceito de fracasso escolar trazido por vários autores, referindo-se a esse grupo. Segundo a legislação e pesquisas, os analfabetos são caracterizados por pessoas

[...] que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a

tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar (PAIVA, 1972, p. 26).

Esse é um conceito que tem-se tornado insuficiente pelo momento histórico, político, social e econômico que se tem vivenciado nestes últimos anos. Fala-se de um grupo que, devido à ineficiência do processo de escolarização desenvolvido na Educação Básica: crianças que fracassam nas séries iniciais estão se tornando jovens, que não mais estando em idade regular são direcionados à Educação de Jovens e Adultos, chegando a crescer esses números em alguns períodos históricos. Sabe-se que o analfabetismo é mais complexo, que é preciso talvez aprofundar melhor, ver as questões das desigualdades sociais.

Para melhor compreender o “fracasso escolar” Bernard Charlot²⁸(2000) em sua obra, *Da relação com o Saber*: elementos para uma teoria, nos mostra uma nova maneira de olhar para a problemática, que nos possibilitará a compreensão da posição em que se encontram os educandos que estão inseridos na da Educação de Jovens e Adultos. As discussões apresentadas por ele ajudam a compreender a trajetória dos sujeitos pesquisados, uma vez que alguns deles “tiveram acesso” à escola, mas não permaneceram nela.

Nessa perspectiva, Charlot (2000, p.11) nos chama a atenção para o fato de que

²⁸ Charlot desenvolveu seus estudos acerca da noção da relação com o saber em Escolas secundárias da França, no final dos anos 80. Realizou investigações com alunos de escolas periféricas do norte e do sul de Paris e fez a comparação das produções deles para que pudesse ter uma compreensão como se estabelece a relação dos alunos com o saber aprendido na escola.

[...] Não basta coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura”. Portanto, saber o que procurar é comparado a um trabalho de garimpagem, ou seja, tornar visível aquilo que tem sido transformado em invisibilidade. Isso será possível quando damos voz ao sujeito que está sendo pesquisado. É com esse olhar que estabelecerei o diálogo com os sujeitos da pesquisa e com os autores que utilizarei seguindo o percurso percorrido por Charlot e sua equipe nas pesquisas: “Descrever, ouvir e teorizar (CHARLOT, 2000, p. 16).

Ao falar de analfabetismo, ou pensar sujeitos em espaços iniciais de aprendizagem, como é o caso desta pesquisa, remete aos estudos do pesquisador Bernard Charlot, quando analisa a relação com o saber.

4.1.1 Saberes da leitura e escrita: significados para a inserção social

Vive-se em uma sociedade que é formada por uma diversidade de sujeitos, que independentes das suas relações cada um traz consigo a sua história de vida, construída por suas vivências. E para construir sua história cada pessoa tem uma atuação diferenciada. O que me faz compreender que os sujeitos que compõem a nossa sociedade são os próprios autores de suas histórias, que independe de sua condição ou posição social que ocupa.

Entretanto, o homem em seu meio social precisa ter consciência de todas as modificações e transformações em seu meio. Sobre essa questão afirma Freire (1981):

Mais do que nunca se faz indispensável o desenvolvimento de uma mente crítica, com a qual o homem possa se defender dos perigos dos irracionalismos, encaminhamentos distorcidos da emoção, características destas fases de transição. (FREIRE, 1981, p.65)

Sendo assim, a sociedade necessita de sujeitos que pensem com autonomia, e saiba fazer uma reflexão crítica com relação aos acontecimentos cotidianos que passam por transformações a cada dia. Portanto, para que isso seja uma realidade é necessário que haja uma educação que possa ver o homem como um sujeito que pensa, e tem uma capacidade de criar, recriar e refletir sobre suas relações, e, não como um simples objeto que apenas reproduz o que lhe é transmitido.

Desse modo, refletindo na Educação de Jovens Adultos e Idosos, tem-se a responsabilidade de saber que esta modalidade de ensino lida com um público diversificado, que já traz consigo uma grande bagagem sociocultural, bem diferente inclusive de uma criança. De modo geral, os sujeitos que estão na EJA, são pessoas trabalhadoras, pais e mães de família, que ficaram muito tempo sem ir à escola ou, muitas vezes, nunca chegaram a ter acesso à escolarização, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

Na entrevista, realizada com os egressos do programa MOVA/ALFA 100 que moram na comunidade ribeirinha Miritizal, foram feitas questões para que eles emitissem sua **opinião em relação à leitura e a escrita**. Nesse sentido, foram realizados os seguintes questionamentos:

- 1) O que você conseguiu ler, escrever ou aprendeu durante o MOVA/ALFA 100?
- 2) Você identifica nomes de estabelecimentos comerciais?
- 3) Você ler marcas de produtos no mercadinho/e/ou supermercado etc.?

4) O que você escreve?

Dos vinte e três sujeitos entrevistados, um não respondeu se sabia ler ou não e, dois declararam não saber ler, mesmo sendo considerados como alfabetizados pelo programa.

Eu não sei ler... Agora assim, conhecer as letras, eu conheço todas, só não sei ajuntar e formar a palavra e ler... E a minha dificuldade tá aí, na leitura. Conheço as letras todas, só não sei ler... tirar alguma coisa do livro, passar pro caderno, assim eu tiro, escrevo, mas não sei ler.” (Maria Cleonice)

Ler eu não consigo... Eu conheço as letras, mais eu não sei juntar e formar a palavra, mais qualquer letra que me perguntar, eu conheço ela. (Luciene)

Vinte egressos declaram saber ler, no entanto, quase todos afirmam que essa leitura é muito limitada, e em alguns casos se limita à leitura de pequenas palavras. Nesse sentido, conforme as afirmações dos sujeitos egressos do programa MOVA/ALFA 100 investigados nesta pesquisa, os mesmos, fazem uso embora bem restrito, da leitura e escrita, e alguns mesmo com dificuldades, conseguem ler os nomes dos estabelecimentos comerciais, produtos nos supermercados, escolas, ou seja, fazem uso da leitura no contexto do seu cotidiano, de suas realidades, do seu mundo. Muito me chamou atenção que, além do uso, embora pouco, da leitura, demonstraram por meio das suas falas, a satisfação de saber ler alguma coisa, pois passa a pertencer a outra classe (alfabetizados).

Leio os nomes dos produtos do supermercado. Vou passando, vou olhando o

preço de tudo. Vou sabendo o que é; e o que não é; e tudo direitinho os preços, até a data de validade, leio tudo. (Maria Edna)

Eu consigo ler os nome dos armazéns, eu já sei como é o nome, aí eu já vou entrando, mais se tiver que ler, eu leio sim... Eu leio o nome das caixas e dos pacotes, há sei sim, arroz, açúcar, tudo eu sei e se tiver o preço também né, eu sei também né, se aquele precinho tiver pregado assim embaixo, eu sei quanto é aquele objeto. (Maria Alves)

O sujeito da nossa sociedade, só é reconhecido tanto por ela, como por ele mesmo, se fizer uso da escrita e do conhecimento sistematizado, isso significa que, de fato, inserem-se numa sociedade que valoriza as práticas de uso da escrita. De acordo com Charlot (2000, p. 53), devido essa valorização, o sujeito faz parte de um contexto que

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que

me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nesse sentido, é importante destacar que a simples escrita do nome significa muito para o adulto que carregou consigo o rótulo do ser analfabeto, já que é capaz de livrar-se desse estigma, identificado facilmente pelos órgãos públicos pela substituição da assinatura pela marca do polegar, é o que ficou perceptível na fala de uma das entrevistadas que, ao ser indagada sobre o que foi mais importante, significativa no contexto do programa durante o tempo que estudou, disse:

Foi aprender a fazer o meu nome, que eu tinha muita vergonha, eu ia fazer qualquer coisa assim, e eu chegava lá e a pessoa dizia, assina aqui, e eu dizia eu não sei assinar. Muita gente no local e eu ficava morrendo de vergonha, meu Deus do céu, às vezes eu mim escusava de ir fazer qualquer coisa assim, que eu sabia que precisava assinar... (Luciene)

O que para muitos parece tão pouco, para o jovem, adulto e idoso que não está inserido no contexto da cultura da escrita, do conhecimento sistematizado e que é tido como “marginalizado”, tem um significado muito grande, fazendo com que

eles possam se sentir úteis, como é possível perceber pelas falas dos sujeitos dessa investigação.

Há eu aprendi muita coisa, porque eu era analfabeta, era cega, cega mesmo, porque eu não fazia nada e daí quando eu comecei a estudar no ALFA... Ai melhorou muito e eu agora, não me acanho de ir para qualquer um canto, assinar o meu nome pelo menos... (Maria Alves)

Aqui me faz pensar na trajetória da EJA, que tem sua história marcada pela relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite (classe dominante) e as classes populares no Brasil. O que transparece é que, para a classe popular desse país, “qualquer coisa” serve, ou seja, algo inferior, para cidadãos inferiores, o que na concepção do autor alimenta o preconceito contra o jovem, adulto e idoso analfabeto, considerado de acordo com (FÁVERO, 2004), “incompetente, marginal, culturalmente inferior” que tem sido fortemente internalizado por estes sujeitos que se julgam sem direito à educação de qualidade, desacreditados deles mesmos, que assinar o nome, parece deixá-los confortáveis, uma vez que saiu de uma situação que julgava constrangedora, “... eu agora não me acanho”²⁹, de ir para qualquer canto, assinar o meu nome pelo menos...”. Parecem acreditar que não conseguem mesmo, alguns chegam ao extremo de admitir que tenham “problemas de cabeça”, um esforço na tentativa de justificar não ser alfabetizado(a) conforme a norma estabelecida, ou seja, dominar os códigos da leitura e da escrita e o registro de cálculos elementares, como aparece na fala da Eronilda “Eu acho que tenho dificuldade, porque eu tive muitos problemas na minha cabeça, aí eu não tenho

²⁹ É um termo muito utilizado nessas comunidades para expressar (estar envergonhado, constrangido) ante a uma situação.

assunto”, o que é contraditório, pois não apresentou nenhuma falta de assunto quando conversávamos, pelo contrário, se mostrou bem falante e comunicativa. Nesse sentido, o argumento é uma forma de justificar a dificuldade que possui para realizar leitura.

Durante a pesquisa, no contato com os sujeitos, ouviu-se depoimentos que revelam uma baixa autoestima, alguns se consideram incapazes, repetindo frases como: “papagaio velho não aprende a falar”, como se fosse uma maneira de dizer que não dar mais para continuar. Entretanto, Pelandré (2002), afirma que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer etapa da vida, independentemente de questões etárias assim como Oliveira (2009) apud AGUIAR, 2012, p. 90), enfatiza não existir limites de idade para a aprendizagem, mas ressalta que o desenvolvimento da manuscritura, relacionados a esquemas biológicos como a coordenação motora fina, é mais difícil para pessoa com idade avançada.

São muito recorrentes nas falas os termos “cego” e “não sabia nada” e referem-se, imediatamente, em suas apreciações, a “não saber ler” e “assinar o nome”. Vale a pena destacar que a cegueira (uma deficiência física), é também um estigma. No caso da frase “não sabia nada”, tanto é usada para indicar a incapacidade de “assinar o nome” como, secundariamente, o desconhecimento da leitura, como pode abranger aspectos mais amplos da vivência de um dado indivíduo; por exemplo: “não tem noção/visão da vida”, “não sabe nem o que é o mundo”. Maria Alves ao ser questionada sobre o que aprendeu no MOVA/ALFA 100 diz: “Eu aprendi muita coisa no Alfa, porque eu era analfabeta, era cega, cega mesmo porque eu não fazia nada...”.

Os termos utilizados para definir a pessoa que está na condição de analfabeto, possui alto índice de características negativas semelhantes para categorizar estas pessoas. O termo cego equivale a inúmeras frases que elucidam a comparação entre o analfabetismo e a cegueira; por exemplo: “não enxerga nada”, “não saber onde estar”, “não sabe

andar/orientação”. Esta comparação indica a condição de dependência do analfabeto, que se define como alguém incapaz para ações autônomas, ou seja, o analfabeto se define como uma pessoa que imita os outros, não tendo consciência do que está fazendo, como por exemplo, numa simples compra em um estabelecimento comercial, ele não sabe sobre o produto que está comprando (preço, validade, composição etc). Nesse sentido, ao ser perguntado para a entrevistada sobre a importância de ter estudado no programa e sua aprendizagem, respondeu:

E significou muito, porque hoje em dia a pessoa quando não sabe ler, as pessoas já chamam que a pessoa é cego né. Meu esposo é cego, porque ele não sabe ler, ele não sabe de contas. Aí acontece que ele chega num supermercado, ele olha, ele não conhece esses preços né, não sabe. Ele pode pegar um objeto mais caro, tendo um mais barato. (Eronilda)

Eronilda, apesar de atribuir aos outros o estigma da cegueira ao se referir àquele que não sabe ler “as pessoas já chamam que é cega”, ela também tem essa concepção, pois quando se refere ao seu esposo, afirma categoricamente que ele “é cego”. A esse respeito, Galvão e Di Pierro (2010) asseguram que, de forma preconceituosa, se define o analfabeto em nossa sociedade como “alguém que não sabe ler e escrever, é alguém que não é capaz, não é preparado, não é informado, não é humanizado, não tem conhecimento”. (GALVÃO E DI PIERRO, 2010).

Ser analfabeto carrega todos esses (pré)conceitos carregados de sentido negativo. Além disso, percebe-se que tais discursos e visões não surgiram “do nada”, mas foram reproduzidos e disseminados social e historicamente, ou seja, são resultantes de um longo percurso histórico, fazendo

com que aqueles sujeitos que estão nessa condição internalizem esse estigma com todos os preconceitos. Charlot (2000, p. 167) se referindo sobre a construção do homem,

[...] o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sob três formas. A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura [...]. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular.

Os sujeitos desta pesquisa entendem o valor social que é dado àqueles que conseguem fazer uso da leitura, mas me pareceram bem sinceros em suas respostas em relação ao “domínio” desse conhecimento, colocando o que durante os oito meses conseguiram aprender.

Laffin (2012, p. 158) situa essa percepção dos sujeitos sobre o não domínio dos saberes letrados como uma imagem de desvalorização de si mesmos. Em sua pesquisa junto a docentes de EJA, há falas como as dos sujeitos desta pesquisa

remetem também a dados indicados pelos docentes ao desenvolverem práticas escolares de letramento, principalmente sobre o modo como os sujeitos adultos se identificam ao se inserirem nos processos de escolarização, que se refere ao fato de que têm muita insegurança, de que precisam melhorar a própria autoestima. Nessa perspectiva, ao analisarmos o que apontam estudantes e

docentes em relação à desvalorização que os alunos idosos e adultos fazem de si, precisamos lembrar que essa é uma imagem construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo, construída na sua relação de distância com este "saber letrado" e com a valorização social desse saber. Desse modo, essa desvalorização não está no sujeito em si, mas é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber.

Sobre essa questão Laffin (2012, p. 158), ressalta que:

Charlot (2000, pp. 17-18) evidencia que tal relação é marcada por uma percepção de ausência e de diferença ao lidar com dificuldade nestas situações que impõem o uso desse saber, construindo assim "uma imagem desvalorizada de si". Vale lembrar que, enquanto o sujeito desenvolve ou não ações de aprendizagens com relação a determinados conhecimentos, ele aprende também sobre suas potencialidades, suas capacidades e dificuldades de lidar com o saber e modos de enfrentar tais dificuldades. Desse modo, segundo Charlot (*idem*, p. 34), pensarmos o sujeito da escolarização na sua "relação com o saber letrado é estudar esse sujeito enquanto

confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo.

A relação dos egressos pesquisados com a leitura envolve dificuldade em ler. Quase todos os entrevistados reconheceram “não ler muito bem”, e o que pude perceber, quando se referem a não saber ler “muito bem”, estão falando da decodificação dos signos linguísticos que formam a palavra, pois, em suas falas expressam muito bem a funcionalidade daquilo que leem, como expressa Maria Edna e Guimacelia “leio os nomes dos produtos do supermercado, vou passando, vou olhando o preço de tudo, sabendo o que é; e o que não é; e tudo direitinho, até a data de validade, leio tudo”, “Vou fazendo a feira e olhando, eu olho os preços, a validade e não gosto de comprar assim sem olhar a validade não, porque é tão ruim comprar as coisas assim passadas”. Ou seja, elas não têm dificuldades no que se refere à funcionalidade de ler as informações dos produtos nos supermercados.

Percebo nas falas dos sujeitos egressos do programa a busca da relação com o saber que segundo Charlot (2000), é marcada por essa “obrigação social de aprender”. Eles trazem consigo muito conhecimento, mas diante de uma sociedade que valoriza a cultura letrada, na qual a pessoa que “não ler” e “nem escreve” acaba assumindo uma carga preconceituosa, por ser “analfabeto”, coloca-os afastados com relação ao saber letrado valorizado socialmente e não pelos conhecimentos que cada sujeito traz, inclusive, novos significados estão sendo inseridos em relação ao termo analfabeto, não atribuído apenas aqueles que não sabem ler e escrever, mas também aos que, mesmo sabendo, não são capazes de compreender ou redigir um texto mais elaborado, ou seja, conforme desenvolve a valorização social do conhecimento da leitura e da escrita, não é mais suficiente apenas aprender a ler e escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e

da escrita, o que os autores nomearam como letramento.

Apontam também, dificuldades com palavras maiores, quando leem precisam de mais tempo, como é o caso, por exemplo, da Adriana Chagas e Antônia Leila respectivamente, *“tem palavra que eu não consigo ler, se for grandona eu posso até ler, mas eu vou custar”*, *“Eu leio nome pequeno, se for muito grande assim, não consigo não. Mais fácil é leite, sabonete, sabão”*. Nesse processo é perceptível de que, como os sujeitos estão há muito tempo afastados de lidar com os saberes do mundo letrado, precisariam de mais tempo para a construção de maior proximidade e domínio dos saberes desse contexto.

Outro ponto a ser destacado nessa relação é que três dos entrevistados mencionam o conhecimento das letras, mas ainda tem muita dificuldade em *“juntar as letras”*. Vale ressaltar também que, dois dos entrevistados apontaram como dificuldades para leitura *“problemas na visão”* por Maria da Glória, *“memória ruim”*, *“Leio muito pouco ainda, pois a minha memória é ruim”*. Um dos entrevistados, Manoel, menciona ter mais dificuldade para ler quando a escrita é em letra cursiva, segundo ele há uma diferença *“Eu consigo ler melhor um pouco, a letra escrita, ela vai mais devagar, porque ela tem uma diferença da letra de imprensa. Mais essa letra cursiva aqui eu leio”*.

Quanto ao uso da escrita, percebe-se que os egressos possuem mais dificuldades, bem como sua aprendizagem. Algumas revelam escrever somente quando há uma necessidade ou são solicitados. Com base em seus relatos, nota-se que usam a escrita para fazer cópias, palavras soltas; duas relataram escrever bilhete, uma escreve carta, apenas um expressa o gosto e faz uso da escrita e escreve histórias. No entanto, ao serem interrogados sobre o que aprenderam no curso MOVA/ALFA 100, vinte e um dos vinte e três entrevistados, responderam que foi escrever o nome, como expressa Maria Cleonice em sua fala *“Quando eu ia pra uma reunião na escola,*

eu não sabia assinar, e ficava adulando um e outro pra assinar pra mim; aquilo ali doía mesmo na consciência e que agora, graças a Deus, em todo o canto que eu vou, eu assino o meu nome". Parece-me que para esses sujeitos, escrever o nome significa muito, pois é uma forma de dizer quem é, parece ter a ver com sua identidade.

Além da escrita do nome, também há referência quanto de escrita que é na verdade, cópia como expressa a entrevistada Antônia e Maria Cleonice respectivamente *"Eu vendo as palavras, eu tento, eu ajunto, até que eu consigo escrever, mais é difícil"*, *"Eu escrevo o que tá na lousa, ou então, tirar alguma coisa do livro, passar para o caderno, assim eu tiro, escrevo"*.

Esse movimento remete ao fato da necessidade de continuidade dos estudos para que esses sujeitos possam efetivamente interagir com o contexto letrado. No entanto, para esses sujeitos é importante considerar

a dimensão do que significa o fato de saber 'ler e escrever' como um meio de inserção do sujeito no processo de letramento. Indica o quanto significa, para a aluna, a apropriação de alguns elementos desse código letrado, os quais lhe permitem afirmar-se participante de um conjunto de referências comuns a um grupo letrado, e, portanto, dele sentir-se sujeito e autorizar-se a dizer "faço parte deste grupo". Por outro lado, considerar essa dimensão da apropriação de saberes remete a pensarmos as práticas escolares de adultos em uma concepção não necessariamente utilitarista, mas de uma preocupação efetiva com o

conhecimento e com os
saberes valorizados
socialmente. (LAFFIN, 2012,
P 156)

Dos sujeitos investigados quatro deles declaram fazer pequenas cartinhas (bilhetes). Chamando atenção que alguns declararam que além do nome escrevem “*umas coisinhas*”, e percebeu-se que ao se referirem sobre coisinhas estavam se referindo a palavras soltas e pequenas como aparece na fala da Maria da Conceição “... *aprendi umas coisinhas lá. Eu escrevo assim; nome de animais; como galo, galinha, gato; essas coisas assim, esses nomes assim eu escrevo e também nome de pessoas, não sendo muito difícil eu escrevo*”. Percebi em alguns a confiança em “*se arriscar*” e na escrita como, por exemplo, na fala da Maria Edna “*Se precisar eu escrevo; pode ter uma letra errada pelo meio, mas vai no rumo. Escrevo bilhete, cartinha; pode ter palavra errada, mais vai no rumo mesmo*”. Vale ressaltar a concepção que a egressa Maria Maia tem sobre escrita, não sei se consciente, até acredito que não, mas ela diferencia escrita de cópia “*Aprendi escrever, aprendi a fazer o a,b,c. Só palavrinhas besta mesmo, tipo: gato, pato. Escrevo só o nome e palavrinhas. E aprendi tirar lá do quadro e escrever somente*”.

Segundo Magda Soares

Os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem às classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem às classes dominadas. Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como

instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as condições de vida. (1988, p.17-29)

4.1.2 Quais contribuições das aprendizagens indicadas pelos egressos no contexto do seu cotidiano

O que os egressos do Programa MOVA/ALFA 100 apontaram como contribuições das aprendizagens proporcionadas pelo programa, nesse sentido foram realizadas as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Contribui para a sua vida em família, no bairro ou profissão?
- ✓ Melhorou sua condição de vida? Em que sentido?
- ✓ Faz parte de alguma associação / sindicato etc...? Se sim. Como você participa?
- ✓ Influenciou sua participação na vida comunitária? Como?
- ✓ O que faz hoje e não fazia antes de frequentar o (MOVA/ALFA 100)?
- ✓ A escola (MOVA/ALFA 100) ajudou você na conquista dos seus sonhos? Como?

Quanto à importância da função social da leitura e da escrita, no que se refere à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, deve ser clara a relação entre esta e a possibilidade de novas experiências sociais, culturais e pessoais, uma vez que o domínio dos códigos linguísticos potencializa os sujeitos no engajamento de diferentes atividades no meio social, permitindo o acesso e a produção de novos conhecimentos, bem como o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo.

Mesmo estando no início do processo de aprendizagem da linguagem escrita, os adultos em processos de alfabetização revelam que novas experiências sociais, culturais e pessoais podem ser proporcionadas, demonstrando assim que o uso da

leitura e da escrita vai além das habilidades funcionais, essas por sua vez, são importantes, já que parecem ser os principais responsáveis por alguns mecanismos de exclusão sofridos pelos adultos não alfabetizados.

De acordo com Soares (2003, p.20),

só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

E, para a autora, é isto que torna um indivíduo letrado. Ela ainda define letramento como o estado ou condição de quem não só sabe ler, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que se vive conjugando com as práticas sociais de interação oral. Nesse sentido, apresenta-se aquilo que os egressos do programa apontam como contribuições das aprendizagens adquiridas no programa MOVAM/ALFA 100.

Dos vinte e três entrevistados, três não apontaram contribuições das aprendizagens, seis disseram que após estudarem no programa melhoraram suas participações em reuniões no bairro e na colônia de pescadores profissionais do Município de Cruzeiro do Sul³⁰:

Antônia disse “*quando eu participo de alguma reunião no meu bairro eu entendo melhor as coisas*”, José relatou “*Faço parte da colônia de pescadores e quando tem reunião... se tem alguma coisa pra falar, aí levanto o dedo e participo, damos a opinião da gente.*” Ela, ainda, salientou o impacto na vida dela quanto à orientação pessoal e geográfica como, por

³⁰ A Colônia de Pescadores do município de Cruzeiro do Sul atende a outros municípios vizinhos como: Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, que fazem parte da Regional do Vale do Juruá.

exemplo, em um órgão de atendimento ao público, citando o hospital, *“até no hospital, me diziam assim: sala fulano de tal; e eu não sabia e saía perguntando a um e a outro, e agora não, basta dizer, e eu vou olhando, lendo, uma farmácia, uma coisa assim, eu já vou direto lá”*.

Já Maria de Fátima relatou *“Agora eu sei onde ando, sei os nomes dos lugares, da loja...”* José *“Eu chegava num estabelecimento e não sabia onde era que eu estava, digamos eu chegar numa rua, não saber o nome da rua; as vezes tem uma placa lá, mais eu precisava perguntar a alguém, agora eu já chego e olho no estabelecimento e já consigo”*.

Também foi destaque nas falas a utilização dos conhecimentos adquiridos na hora de fazer compras, Maria da Conceição disse, *“Quando vou fazer compras eu leio os nomes e até os preços se tiver.”* Maria de Fátima respondeu *“Eu vou comprar uma coisa no comércio, pra ver se ela não está vencida, a validade das coisas, dos produtos”*. Damásio, Sandra e Sérgio, respectivamente destacam o que facilitou em seus negócios *“Me ajudou a administrar a minha empresa e fazer meus negócios, eu comecei muito ruim, mais hoje eu conheço vários empresários fortes e mesmo com o meu pouco saber a gente conversa bem. Faço os pedidos de mercadorias direto de São Paulo. Entendo as notas fiscais”*.

Sandra diz, *“melhorou minha vida nas contas, também matemática, porque eu vendo bastante roupa, eu me enrolava com as conta; anoto todas agora. Quando estou vendendo eu anoto; eu já levo um caderno pra anotar e riscar o nome das pessoas, eu que faço”*.

Sérgio remete à inserção no contexto do seu trabalho: *“Quando eu entro numa firma assim pra trabalhar, eu trabalho na diária ou na empreita. Então quando a pessoa termina aquela empreita, ela vem com a folha, e diz: o senhor vai ter que assinar pra comprovar. Antes não assinava, falava, rapaz assino aqui, eu não sei não, mas tem que assinar e, às vezes, tinha aquela almofada. Agora já vem a*

folha, assina aqui, e eu assino, aí já é uma vitória pra uma pessoa que não sabia assinar nada”.

Ainda a inserção no mundo do trabalho foi apontada por uma das entrevistadas, pois ela declarou em sua fala que, era corretora do banco BMG, e que após estudar no MOVA/ALFA 100, foi fundamental, pois, sem o programa seria impossível ela ter esse trabalho. Maria Edna relatou *“Como eu sou corretora do banco BMG, levo uma pessoa para o banco e sou responsável por aquela pessoa, chego lá, eu passo ela para o gerente. O gerente passa aquelas folhas de papel pra mim. Aquelas cinco a seis folhas. Eu vou assinar em todas aquelas folhas. Aquela pessoa coloca o primeiro nome dele e eu vou assinando o meu embaixo, tudo direitinho”.*

Sete dos entrevistados declararam que ajudam nas tarefas vindas da escola para os filhos, netos e até irmãos como relatam em suas falas. Maria de Fátima disse: *“Eu já ajudo um filho a fazer uma tarefa, que antigamente eu não sabia. Agora minha filha já chega e pede e eu já sei tirar uma palavra de um livro e colocar no caderninho dela”*, Maria de Nazaré *“Tem os meus filhos que estudam e chega em casa, eles não sabe nem um pouco, eu pego, eu vou ensinar pra eles”*. Maria Edna ajuda sua irmã *“Minha irmã começou a estudar esse ano agora também, aí o que ela não sabe; de dia ela vai lá em casa e me diz: Minha irmã, me ensina aqui, e aí, eu e nós, já pega o caderno e vou lutar pra passar aquilo ali pra ela”*.

Também é mencionado por um dos entrevistados, o senhor Manoel, que agora ele já consegue ler a Bíblia *Quando estou na igreja, chego com minha bíblia e às vezes eu vou passar um versículo para o meu filho, aí eu digo, olha aqui rapaz, é aqui, eu já sei achar, já digo para o meu filho como é, às vezes eles ficam é rindo de mim, por ter aprendido aquilo e eu acredito que é um orgulho”*.

4.1.3 Os sonhos e o futuro

Os alunos egressos entrevistados no decorrer desta pesquisa, quando interrogados sobre suas

perspectivas para o futuro (sonhos), e o porquê de terem decidido estudar depois de jovens, adultos e idosos, todos apresentam perspectivas para esse retorno, lembrando que, alguns dos sujeitos desta investigação, não haviam estudado, antes de frequentarem o programa. Os motivos parecem muito simples, mas não são, e envolvem aprender a ler e escrever, para que possam interagir com o meio, facilitando a realização de tarefas simples do dia-a-dia, como por exemplo, ir ao supermercado, receber um documento e assinar, sem ter que passar por constrangimento de “assinar” colocando a digital do dedo em lugar da assinatura do nome, pois a impressão digital imprime para eles a marca da incapacidade, da dependência e isso mostra o grande preconceito e marginalização que estas pessoas já sofreram ao longo de suas vidas por não terem tido acesso ao universo escolar. É importante enfatizar que a apropriação da leitura e da escrita de fato contribui para o sujeito ver o mundo com novos olhos, percebendo a beleza da descoberta dos textos e da possibilidade de compartilhar histórias, enfim, possuir autonomia e iniciativa.

Em relação às suas perspectivas para o futuro. Adriana disse que, o sonho dela era terminar os estudos, pois, *“se eu tivesse terminado os meus estudos, poderia ser alguém mais importante”*, além de *“não ir trabalhar mais nas casas dos outros”*. Adriana acredita que através dos conhecimentos adquiridos na escola, podemos ser *“alguém mais importante”*, ou seja, ela tem a concepção de que a importância de uma pessoa está na sua formação e provavelmente, está pensando em inserção social, entendendo que *“trabalhar nas casas dos outros”*, é para pessoas sem importância.

Antônia disse: *“acho que não tenho mais sonho, agora os meus sonhos é para os meus filhos serem alguma coisa na vida”*. Ela se refere à idade e a falta de paciência para aprender, acredita que a possibilidade de sonhar, ter planos pessoais, só pode acontecer através do estudo dos filhos, isso fica claro quando diz *“na minha idade a cabeça já está*

cansada, aí é difícil de aprender". Também traz a concepção que para ser "alguém na vida" é necessário aprender o conteúdo e os saberes da escola.

Eronilda tem como propósito de realização "apenas ser uma boa mãe para os meus filhos e uma boa esposa". O que me parece é que ela já realizou o seu grande sonho quando expressa que "O MOVA/ALFA 100 me ajudou, porque os meus filhos não vão ter vergonha de mim, pois quando sair para algum lugar vou saber conversar com as pessoas e não falar tanto errado". A vergonha por não saber ler e escrever, pois, para estes sujeitos o fato de não dominarem a leitura e a escrita ou pelo menos assinar o próprio nome faz com que se sintam impotentes e dependentes dos outros. Na sua concepção, houve uma mudança em relação aos filhos para com ela: "eles agora vão ter orgulho de mim", ou seja, o estigma do analfabetismo tem uma dimensão tão grande que é possível uma mãe achar que seus filhos se envergonham dela, mas também, acredita que alfabetização interfere para melhorar a maneira de se expressar publicamente.

Aprender a ler e escrever melhor, ser alguém na vida. (Maria Cleonice)

Algum dia, chegar em qualquer lugar, e ler qualquer coisa que me der pra ler, sem embarço. Esse é o meu sonho. (Maria da Conceição)

Antes meu sonho era de ser doutora, uma coisa desse tipo, depois em ser professora, mas eu vejo que é difícil. Agora qualquer outra coisa, polícia acho. (Maria da Glória)

Ver meus filhos bem sabidos, e com um bom emprego. (Maria de Fátima)

Terminar os estudos e arranjar um trabalho, pra ajudar os meus filhos e o meu esposo. (Maria de Nazaré)

Viver na minha casa tranquila, pois já trabalhei muito, e hoje sou aposentada (Maria Edna)

aprender mais. (Maria Maia)

Os meus sonhos é para os meus filhos, mas, queria fazer o ENEM. (Sandra)

Quando Deus chegar a me tirar, meus filhos tenham um lugar pra viver e o seu trabalho, pra não viver dependendo de ninguém. (Aldenora)

Aprender a ler e escrever bem, continuar servindo a Deus até Jesus voltar; e o maior sonho é conseguir fazer aqui na minha casa, o meu próprio negócio, um comerciazinho aqui na frente, porque minha esposa trabalha muito tempo com esse negócio de ser empregada na casa dos outros, e ela faz de tudo que encomendar de salgados, doces, bolos. (José)

“É aprender, porque se eu aprender posso arranjar um emprego melhor, pra sair das cozinhas”.
(Luciene)

Que meus filhos estudem muito, porque no futuro podem até me ajudar.
(Valderlandio)

Quando chegar o meu dia, Deus me queira lá, porque eu já tenho sofrido muito nesse mundo, mas eu ainda quero muito é saúde. (Maria Alves)

Comer, passar bem e viver tranquila. (Guimacelia)

“Já realizei, era assinar o nome” (Manoel)

a Deixar essa vida de carpinteiro, de pedreiro, porque é uma profissão muito pesada, e tenho problemas na coluna.
(Sérgio)

Terminar o meu comércio, pois vai chamar mais a atenção das pessoas e chamando a atenção das pessoas é mais dinheiro que ganho. (Damásio)

Diante das falas, é possível observar que as expectativas dos alunos egressos do programa, em relação ao futuro, não se divergem muito entre si. São quase unânimes quanto à convicção de que a escola, como o “lugar do conhecimento” é um espaço de libertação, sobre a qual é depositada a esperança de uma vida melhor.

Os sujeitos entrevistados apontam como sonhos e projetos para o futuro a fim de “*aprender mais*”, ou seja, para que possam ter uma condição de vida melhor. Eles acreditam ser alternativa para a conquista de novas oportunidades profissionais. Mesmo que alguns não acreditem que possam conquistar, tem como sonho que seus filhos consigam aprender para que possam “ser alguém na vida”. As falas mostram a concepção que há relação entre estudo e conquista de trabalho, tendo a possibilidade de inserção profissional: “*Deixar essa vida de carpinteiro, de pedreiro, porque é uma profissão muito pesada e tenho problemas na coluna*”. (Sergio). Para ele a apropriação da leitura e da escrita por meio do acesso ao universo escolar possibilita ao sujeito uma melhor posição profissional e social. Sobre este aspecto Medeiros e Salm (1994, p.58) declaram: “[...] o grau de escolaridade passa a ser condição para a inserção no mercado formal de trabalho, seja em que posto for”.

Os sujeitos desta pesquisa entendem que não tiveram acesso a saberes que lhes permitiriam uma vida melhor o que a sociedade os negou, ao longo dos anos. E, hoje, sentiram a necessidade de voltarem a estudar, mesmo que seja somente para assinar os seus nomes e isso já significa a realização de um sonho, como é o caso do senhor Manoel ao ser perguntado sobre o que pensa em realização para o futuro disse: “Já realizei! Era assinar o nome”.

Graff (1995) ao discutir questões relativas à alfabetização enfatiza que raramente essa aquisição é suficiente para possibilitar que os sujeitos consigam uma mobilidade social, justamente por observar a existência de padrões de desigualdade, negando, portanto um caráter libertador. Não se pode negar que a alfabetização tem implicações tanto econômicas quanto sociais, no entanto, não garante aos sujeitos uma remuneração esperada nem tampouco um emprego. Nesse sentido, a sociedade está vivendo um tempo de exigências em que supostamente há uma grande quantidade de

profissionais cada vez mais qualificados, como exigência do mercado de trabalho.

Questiona-se se de fato a escola oferece condições necessárias para que o sujeito possa se reconhecer como alguém na vida e quem sabe atuar profissionalmente? Conforme Soares (1987) a escola só poderá atender às expectativas dos alunos se estiver comprometida com a luta contra as desigualdades, para assim garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizá-los a participarem no processo de transformação social. Também Charlot (2000, p. 72) declara:

[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Nesse sentido é possível perceber nas falas dos sujeitos que a aprendizagem tem uma estreita relação com as identidades, pois o saber toma uma proporção abrangente na vida do ser humano, concedendo a ele, valor e reconhecimento para toda vida, e esse processo foi percebido pelos sujeitos desta pesquisa.

4.2 A análise do programa MOVA/ALFA 100 na ótica dos egressos

Em relação às condições objetivas de funcionamento do programa, os alunos indicaram em suas falas três questões que merecem destaques: a) a necessidade de local de funcionamento, defendendo um espaço como escola e não nas casas das pessoas; b) percebeu-se que a maioria deles não dá continuidade na EJA, ou seja, pararam de estudar e querem voltar no MOVA/ALFA 100, mas como foram declarados alfabetizados não podem ser matriculados novamente no mesmo programa e alguns não foram realmente alfabetizados, pelo

menos não se sentem; c) outro ponto de destaque foi o tempo de funcionamento do programa, pois conforme os egressos, não foi suficiente.

Nas falas das coordenadoras, também aparece outra dificuldade do programa que é o acesso para sua oferta às comunidades em função dos difíceis acessos (fala da Augusta), sem contar que encontrar “professor voluntário”, mesmo que seja com a formação mínima para atuar nessas comunidades, é muito difícil, e existem professores que atuam sem ter a formação exigida... *“porque o nosso Estado, graças às boas administrações dos governos, o nosso estado cresceu muito economicamente, o governo do estado ofereceu formação para todo funcionário público, então as pessoas que, os próprios educadores que só tinham o ensino médio, o governo do estado ofereceu licenciatura, eles se formaram, então teve uma alta na vida econômica do estado, e essas pessoas funcionários, ainda os que não sabiam ler e escrever, mais pelo o tempo de serviço, passaram a ganhar melhor”*, ou seja, no momento, em que avançaram em sua qualificação, não ficavam no Programa para ganhar uma bolsa de R\$ 400,00.

Augusta situa também o perfil do educador, o qual *“deve ser uma pessoa da comunidade, ser um conhecedor da realidade local, se identificar com as pessoas que ele vai receber, porque esse público é especial, porque ele traz um acúmulo de conhecimento, que precisa ser sistematizado”*. Ela aponta também para a grande necessidade de mobilização desses sujeitos para se matricularem no Programa, uma vez que a maioria não acredita que pode ainda aprender *“nos primeiros anos vinham muitas pessoas, era fácil formar uma turma, porque todo mundo queria”*.

Já está na hora de vencer a ideia de que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem que ser feita por voluntários, por pessoas que escolhem a docência como profissão e reconhecida pelos governos e não com uma bolsa com valor pequeno para atuar em uma atividade social tão importante para os estados e para o Brasil.

O que está por de trás são as exigências de crescimento econômico, por isso, talvez não seja tão interessante investir na EJA, pois o jovem, adulto e idoso, passa a não ter muito tempo para produzir economicamente. Na lógica do capital ainda é mais interessante investir nas crianças e, não nesse outro segmento, ou seja, se incorpora a lógica da teoria do capital humano, em que a riqueza de um país depende fundamentalmente do número de pessoas formadas, e em que a produtividade de uma nação depende da escolarização de crianças e adolescentes. Nesse sentido, é ter uma visão limitada, porque a educação não está vinculada apenas ao econômico como afirma Rosa Maria Torres (1999)

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição *sine quanom* para expandir e melhorar as condições de ensino. (TORRES, 1999, p. 20)

Quando se investe na educação de pessoas, jovens, adultas e idosos, os pais podem, por exemplo, contribuir para prevenções de doenças, estimular o diálogo, combater a cultura da violência, auxiliar os filhos nas atividades escolares etc. A EJA eleva o desenvolvimento social e promove a democracia, pois, como se pode dizer que se vive em um país

democrático, se há altos índices de taxas de analfabetismo. Independentemente da idade, toda pessoa tem direito ao conhecimento, portanto as pessoas que fazem ou deveriam fazer parte da EJA tem direito à escolarização, ao conhecimento. Então, a modalidade necessita de mais investimentos, para que não precise “ser feita” por “voluntários”, por “exércitos da cidadania”, enfim, tenha a atenção pelo menos, em pé de igualdade de direitos e condições objetivas com as demais modalidades de ensino do país.

Não se pode olhar a alfabetização de jovens e adultos como ação compensatória. Concepção que está na base da sua origem nesse país, em que a necessidade de alfabetizar, pois, analfabetismo é sinônimo de subdesenvolvimento. Portanto, é preciso alfabetizar, mas nesse sentido “qualquer pessoa” pode alfabetizar neste país, muitas vezes, não preenchendo nem as condições mínimas da formação exigida.

Não tenho dúvidas de que os jovens, adultos e idosos estão, aos poucos, ocupando mais espaço no cenário educacional. Por muito tempo, foram renegados nas prioridades das políticas e, de certo modo, a educação de jovens e adultos vem saindo da marginalidade, para se colocar como um importante campo de estudos e de atuação, tanto por parte dos sujeitos, educandos e educadores, pelas estratégias de desenvolvimento para a modernidade, como pelas pesquisas e formação acadêmicas.

Apesar do crescente interesse pelo segmento, muitas questões fundamentais, que norteiam os processos educativos voltados para os jovens e adultos, ainda estão em discussão, como por exemplo: o atendimento e a expansão da educação de jovens e adultos; as próprias concepções político-pedagógicas presentes na implantação dos cursos; a formação e seleção dos professores; a definição dos conteúdos da aprendizagem; como é a escola que se tem para atender os jovens e adultos; enfim, o que se tem na verdade, é uma modalidade de ensino que possui características diferenciadas, de acordo com o

contexto histórico no qual ela se insere. A compreensão dessas características pode contribuir para melhor visualizar e atender as demandas e os limites.

A Educação de adultos não é recente e, como mencionado neste trabalho, surgiu para atender à parcela significativa da população que não conseguiu estudar na infância e na adolescência, ou desistiu por algum motivo, tais como os que já foram mencionados pelos sujeitos nesta pesquisa. Nesse sentido, posso afirmar que ela é resultado da exclusão e da desigualdade social.

A falta de acervos e de registros acerca da modalidade no Acre dificultou a realização de pesquisas que sistematizem e a memória com mais detalhes sobre o que já foi realizado no campo da educação de jovens e adultos.

A história da EJA revela, por exemplo, que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. O alfabetizador era visto como aquele que tinha uma missão a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha, por exemplo, afirma-se que ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas, concepção que se estranha na atualidade, mas ainda é registrado na memória e nos documentos oficiais.

Ainda parece existir uma concepção que é mais fácil e demanda menos tempo para trabalhar com pessoas jovens, adultas e idosas. Parece que qualquer pessoa pode desempenhar essa função, não sendo necessário ter uma formação, específica para ser educador nesse segmento. Assim sendo, não será necessário também pagar um “bom salário” para esses educadores que por sinal, no caso desta pesquisa, são atendidos por “voluntários” que recebem uma bolsa de R\$ 400,00.

Vive-se um tempo em que se busca incluir aqueles que possuem histórico de terem sido

excluídos ao logo do tempo. Observa-se, pois, que uma sociedade inclusiva é aquela que valoriza a diversidade e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e fazer juntos um mundo de oportunidades reais para todos.

Para a qualidade dessa modalidade de ensino, é necessário o reconhecimento da diversidade e dos campos diferenciados da EJA, caso contrário, continuar-se-á a conviver em uma sociedade, em que o que impera é a desigualdade, ou seja, a exclusão não somente entre países, mas também ocorre no interior de um mesmo país, determinando profundas desigualdades entre classes sociais e regiões. Como afirma Haddad (2001, p. 23):

A exclusão dos direitos educativos atinge de forma desigual a população brasileira, e as taxas de analfabetismo absoluto confirma a regionalização da desigualdade social brasileira. [...] Os estados do norte e nordeste têm os piores índices sociais e econômicos. As zonas rurais também têm índices piores em média em relação às zonas urbanas, descontando-se as periferias dos grandes centros urbanos, e as cidades das regiões mais pobres.

Essa desigualdade é histórica se originou ainda no período da colonização e se estendeu no decorrer da história da educação no Brasil, o que reafirma a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas no país, comprometidas com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas; pois até então, estão ficando a cargo das campanhas que ofertam este ensino de forma compensatória, como projetos e programas atendendo aos dados quantitativos, inclusive, às exigências de organismos internacionais.

O Programa MOVA/ALFA 100 como parte do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do governo federal, também apresenta como proposta a “erradicação do analfabetismo”, no Estado do Acre, termo entendido e criticado pelos movimentos sociais pois ele traz o entendimento do analfabetismo como doença que precisa ser erradicada, mesmo que o documento ressalte que o seu objetivo não é apenas a alfabetização, mas também a inclusão social das pessoas analfabetas, caracterizando-se como um portal de entrada na cidadania.

Há uma preocupação do governo do Acre em alcançar o maior número de pessoas não alfabetizadas, buscando proporcionar o aumento da escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, promovendo assim, o acesso à educação como um direito de todos independente da idade que esteja, como destaca a coordenadora do programa no Estado Augusta Rosas:

[...] agora em 2015, o desafio do governo do estado, é melhorar ainda mais nossas ações, para isso ele colocou em 2015 alfabetização como prioridade do estado, até 2018 nós queremos atender uma média de 65.000 pessoas, ainda, nós queremos reduzir, o governo quer é realmente zerar o analfabetismo.

Percebe-se que, apesar do discurso e da iniciativa implementada pelo governo por meio do programa, ainda existem jovens, adultos e idosos que durante esses mais de dez anos de funcionamento do MOVA/ALFA 100, ainda não tiveram acesso ao ensino nessa modalidade e, que continuam excluídos, ou seja, ainda não frequentaram ou que mesmo tendo frequentado, continua com o sentimento que não tiveram uma aprendizagem significativa. Ao serem perguntados sobre o que aprenderam no programa responderam

Até o tempo que eu estudei no Alfa 100, acho que eu desasnei mais, porque eu sou assim, eu leio mais do que escrevo. Eu já sabia um pouco, mais no Alfa eu melhorei um pouco – (Adriana).

Aprendi a fazer o meu nome e aprendi a ler mais um pouquinho – (Eronilda).

Aprendi a assinar o meu nome, pois eu não sabia, aprendi umas coisinhas lá – (Maria da Conceição).

Nesses dois anos eu aprendi a fazer o meu nome, dizer alguma coisinha; só que eu não sei ainda direito não, vou soletrando e vou dizendo (Guimacélia)

Vale ressaltar que as desigualdades sociais são as principais responsáveis pelo processo de exclusão das camadas pobres, deixam os indivíduos que as compõem cada vez mais excluídos dos ambientes de alfabetização e permanência com sucesso nos processos de escolarização, ao ouvir os sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que todos os vinte e três tiveram uma história de exclusão social. Nesse sentido, Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008, p.168), destacam a necessidade de

[...] Articular a alfabetização com outras políticas de participação, assistência, saúde, cultura, meio ambiente, desenvolvimento local, qualificação profissional, geração e distribuição de renda, que tornem a alfabetização mais relevante, contribuindo em processos mais amplos de melhoria socioeconômica e cultural das comunidades.

Não posso negar que o programa no Acre teve uma boa expressão, pois não é nada fácil levar alfabetização aos sujeitos que estão nos lugares de difícil acesso e, como afirma Augusta coordenadora do programa no Estado:

No nosso caso do Acre, pelo que eu acompanhei, o governo procurou fazer da melhor forma possível; de ir a localidades que nunca ninguém tinha ido, nunca alguém tinha penetrado, nenhum poder público tinha ido, a gente conseguiu chegar, onde não existia nada, onde as pessoas não tinham nem noção do que era educação, mas tinha toda uma família lá [...] nós tínhamos professores que eles moravam longe, então eles adquiriam um cavalo, ele ia de cavalo para sala de aula e voltava; em outras localidades como o município de Assis Brasil, nós chegamos a alugar cavalo.

Apesar da boa expressividade do programa percebeu-se pelas falas dos sujeitos desta pesquisa que ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, dentre as quais destaca-se a necessidade de rever os ambientes de alfabetização em que os jovens e adultos estão estudando, pois não se têm atendido as expectativas dos sujeitos que os frequentam, como afirma Adriana ao ser questionada sobre possíveis mudanças no programa respondeu “*se tivesse um cantinho próprio mesmo, melhorava bastante né, pois seria mais interessante que nas casas das pessoas*”. Eronilda ainda acrescenta:

O governo pode está apoiando com as cadeiras, como agora, a minha nora

não começou a aula direito por causa, que, ainda não tem cadeira, não tem mesa. Então, tem que ter tudo isso, para que possa ir em frente.

Outro ponto que merece ser pensado, o qual os egressos trazem em suas falas, se refere ao tempo disponibilizado pelo programa para a alfabetização, que, segundo eles apresenta-se insuficiente para que eles possam desenvolver mais autonomia em relação à leitura e à escrita:

O tempo não foi suficiente porque eu não aprendi a ler. O que eu aprendi foi fazer o meu nome, e se tivesse mais tempo, acho que eu tinha aprendido mesmo – (Maria Cleonice).

Acho que precisava de mais tempo, pois eu ainda não aprendi bem. Se tivesse tido mais tempo eu teria aprendido melhor - (Maria da Glória).

Eu acho que precisava de mais tempo, se tivesse mais tempo eu teria aprendido mais - (Aldenora).

Nesse sentido, apesar de ter havido um acréscimo na carga horária do programa, esse tempo ainda requer e merece ser revisto, pois uma formação aligeirada, a falta de professores qualificados, o desrespeito à heterogeneidade dentre outros, muitos alunos não encontram no referido programa um espaço de aprendizagem significativa capaz de atender aos seus anseios, principalmente porque não proporciona a continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em se tratando da continuidade aos estudos na EJA, para os alunos egressos do programa MOVA/ALFA 100, tem sido um grande desafio, pois, de acordo com os dados coletados durante a pesquisa, dos 23 sujeitos pesquisados, apenas sete

declararam que estão dando continuidade aos estudos na EJA no 1º segmento. Outros até disseram que estavam, no entanto, estão estudando no programa Alfa 100 sem serem matriculados, pois já foram declarados alfabetizados.

Tentou-se obter junto à coordenação um levantamento geral no município sobre a continuidade, no entanto, não existe esse controle (dados). É preciso garantir que os alunos alfabetizados pelo Programa ingressem no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, que faça a previsão de alternativas intersetoriais para seu alcance. Azevedo, [et all.] (2006 p. 81) ao escreverem sobre essa problemática enfatizam que “a continuidade claramente depende da oferta local de turmas de EJA e do grau de [articulação] coordenação local entre as ações de alfabetização e de EJA”. (texto acrescentado)

Nesse sentido, há uma necessidade da articulação entre o programa e a EJA - 1º segmento, caso contrário, prejudica a efetivação e nega mais uma vez o direito à continuidade dos estudos dos alunos egressos. Desse modo, resolveria também o problema de alunos que por essa falta de articulação entre MOVA/ALFA 100 e EJA - 1º segmento, findam retornando às turmas de alfabetização, sem perspectiva de continuar os estudos.

A história mostra que os processos educacionais de jovens e adultos não conseguiram assegurar a continuidade dos estudos. No que diz respeito ao Programa MOVA/ALFA 100, constatou-se que a forte preocupação com a chamada “erradicação do analfabetismo” no Estado do Acre. De certa forma, tem-se limitado a alfabetização de jovens e adultos à função mecânica do domínio da leitura e da escrita. No que se refere a esse domínio na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008. p.68 – 69) observam que

[...] a alfabetização só ganhará sentido na vida de jovens e adultos se eles

puderem aprender algo mais que juntar as letras, desenvolvendo novas habilidades e criando novas motivações para transformar a si mesmo, interessar-se por questões políticas e intervir na realidade da qual fazem parte.

Não se pode negar que há uma distância entre o discurso político e a prática e esse é um aspecto muito forte, tanto no MOVA/ALFA 100, quanto na EJA, o que inviabiliza um desenvolvimento efetivo das ações necessárias para a aprendizagem significativa e a concepção de educação como parte da vida.

4.2.1 Motivos do abandono da escola na infância

Uma das questões abordadas durante a entrevista com os egressos do Programa se referia ao fato de terem frequentado ou não a escola durante a infância e, quais os motivos que levaram ao abandono. Dos vinte e três entrevistados, treze nunca haviam estudado antes e dez afirmam que não, mas no geral não tem precisão em relação ao tempo que estudaram e, nem quando abandonaram a escola.

Adriana relatou que havia estudado até a 4ª Série, repetiu várias vezes, pois tinha dificuldade para aprender a ler e, quando começou a estudar pela primeira vez, tinha aproximadamente uns onze anos. Ela apresentou dificuldades quanto aos motivos que a levou deixar de estudar, *“Era muito difícil no seringal né. Difícil não, acho que era fácil né. Eu não sei por que eu deixei de estudar, acho que é porque eu tive filhos, aí eu mesma parei. Ainda tentei várias vezes, mas desisti”*.

Eronilda situa que estudou dois anos e fala sobre o motivo do abandono *“O meu pai era daquelas pessoas severas. Quando eu comecei a estudar dizia: Pai amanhã vai ter uma prova, aí ele dizia que a prova vai ser dentro do roçado e nunca que deu né!”* Ou seja, segundo esse relato, o trabalho

para ajudar a família foi o motivo do abandono, no entanto, fica evidente nas palavras do pai como cita Eronilda, que ele entendia que o trabalho era mais importante do que a escola.

Maria de Fátima tinha uns 10 anos quando não conseguiu mais estudar. Estudou até a 4ª série. Segundo ela, abandonou a escola porque não conseguia aprender. *“Eu estudei muito e não aprendia aí eu deixei. Estudava, estudava e achava que não aprendia, aí eu deixei porque não conseguia aprender. A professora ajudou, mais eu tenho a memória curta”*.

Maria de Nazaré estudou uns dois anos e parou aos quatorze anos. Relata o motivo pelo qual deixou de estudar, *“é que eu tive um filho, e aí abandonei o estudo pra mim cuidar dele. Aí, fui trabalhar também; nessa época, morava no seringal e aí fui pro roçado; fui pra roça trabalhar pra comprar o alimento pra ele”*.

Maria Edna só estudou um ano e não tem certeza quando parou de estudar, acha que tinha uns dez onze anos, mas segundo ela, o motivo que deixou de estudar foi *“Porque o meu pai foi embora para o seringal Valparaíso, muito longe, e lá não tinha escola. Nessa época era muito difícil ter uma escola”*.

Sandra estudou até a 4ª série, e aponta como motivo ter parado de estudar, quando passou a viver maritalmente, *“Depois que eu me juntei, aí eu deixei de estudar”*.

Aldenora não tem certeza da idade que deixou os estudos, mas acredita ter deixado aos treze, quatorze anos. O motivo do abandono da escola, segundo ela, *“A escola era muito longe e eu não tinha pai, pois ele já tinha morrido e aí nós tínhamos que sair da escola pra ajudar a nossa mãe”*.

Valderlandio frequentou a escola durante dois anos, tinha uns onze a doze anos quando abandonou, deixou de estudar segundo ele, por causa da distância entre sua residência e da escola. *“Porque era muito difícil pra ir de casa pra escola. Era uma hora e dez,*

e a gente andava a pé e era no inverno era muito difícil pra gente”.

Guimacelia, acha que entrou na escola quando tinha uns oito a doze anos e relata que abandonou a escola porque *“Levava o tempo a brincar mesmo e os professores não ensinavam a gente. Não tinha condições mesmo da gente estudar não. Os professores não ligavam muito pra gente e os alunos não ligavam de estudar e o caminho era longe até a escola, tinha dia que só era lama e tinha dia que era um pouco de coisa pra comer de manhã e outro dia que não tinha e não dava não de estudar não. Aí a minha mãe tirou nós da escola, pois só dava era encrenca no caminho, era muita briga”.*

Manoel, com oito anos, saiu da escola, teve uma passagem rápida, estudou apenas três meses *“Eu estudei somente três meses, pois, minha professora parou, não tinha ajuda (financeira) pra ela e os pais no seringal, não tinham condições de pagar o professor e aí o jeito que teve, o estudo do filho era o terçado grande e faca de seringal”.*

Damásio interrompeu os estudos muito cedo, segundo ele, tinha apenas dez anos de idade, *“Deixei de estudar pelo trabalho. Meu pai tinha muitos filhos, eu era o mais velho (pausa) tive que ajudar ele a sustentar”.*

Maria Marques disse que passou três meses na escola e abandonou para cuidar dos filhos *“meninos”* e trabalhar, *“Estudei uns três meses só, porque tive filho e tinha que cuidar dos meninos e trabalhar no roçado”.*

Tânia disse que saiu da escola aos doze anos, segundo ela na juventude não se pensa bem na vida, e tinha que cuidar dos irmãos para que a mãe trabalhasse, *“Quando a gente é nova não pensa muito na vida (risos), mas outra coisa, nós não tinha muita condições de estudar que minha mãe era sozinha e que tinha que cuidar dos meninos para ela trabalhar fora, aí não tinha muita oportunidade para estudar”.*

Fazendo um resumo, os alunos egressos desta pesquisa não tiveram acesso e permanência na escola pelos seguintes motivos:

- casamento;
- cuidar dos filhos;
- trabalhar para ajudar no sustento da família;
- trabalhar para se sustentar;
- falta de escolas no lugar onde moravam;
- escola muito distante das suas casas;
- falta de interesse (aluno e professor);
- falta de professor.

De acordo com os relatos apresentados pelos sujeitos, os motivos que os levaram a não ter acesso e permanência na escola durante a infância e adolescência apresentam fatores internos, mas em sua maioria são externos à instituição escolar. Essa realidade associa-se, desse modo, a um determinado tipo de escola que nem sempre conseguiu acolher e entender os diferentes perfis de alunos que a procuram. Para Cury (2004, p. 3),

Somos todos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Às vezes, a escola confundiu igualdade com uniformidade e diferença com inferioridade (para muitos) e superioridade (para poucos). Por isso mesmo, houve leis que proibiram o acesso de negros e índios à escola, que só incentivaram escolas da cidade (deixando de lado as escolas da roça) e não se pode deixar de dizer que houve muito preconceito com relação às mulheres, achando que elas deveriam ficar em casa e que não necessitavam de literatura e escrita.

Os motivos da exclusão escolar dos alunos egressos, inclusive dos que não frequentaram a escola, foram fatores diversificados que os levaram a não ter o acesso à educação escolar, observaram que a maior causa ocorreu por motivo de trabalho, pois

esses sujeitos tiveram suas vidas marcadas pelas dificuldades socioeconômicas, condições essas que os direcionaram para o mundo do trabalho, tirando-os da oportunidade de aprender a fazer uso mesmo que limitado da leitura e escrita.

O pensamento de Sousa (2001, p. 39), ao se referir sobre esse assunto, nos adverte que

o objetivo é torná-los capazes de superar o analfabetismo, rótulo determinante do destino de classe social nas relações capitalistas de produção desse grupo que historicamente não teve acesso e/ou condições de permanência na escola. Tal fato tem intensificado o processo de segregação e exclusão ao qual estão submetidos os trabalhadores na sociedade de classes, em especial, na era da globalização.

É possível constatar que mesmo com as reformas educacionais e tentativas de levar educação escolar a todos os brasileiros, ainda existe um grande caminho a ser trilhado, pois aqueles que estão no campo, em comunidades ribeirinhas, ramais³¹, têm tido dificuldades em ter esse direito garantido. Conforme Arroyo, (1982, p. 5),

(...) a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidade, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar

³¹ *Ramais* é um termo regional para designar as estradas que cruzam as comunidades rurais, as quais não têm pavimentação asfáltica.

vinculada a sua situação de exclusão política e econômica.

Conseqüentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982, p. 5).

Ainda que tenhamos tido avanços na legislação educacional, incluindo a educação do campo e, que já conta com documentos orientadores na elaboração e na implementação de políticas e de práticas educacionais, o que se percebe é um descompasso entre a legislação, a realidade e as necessidades da escola do campo e dos ribeirinhos, principalmente em relação aos jovens e adultos que passam, de fato, a estarem e continuarem excluídos do processo educacional.

4.2.2 O que pensam os egressos sobre o processo de escolarização

[...] eu propriamente acho que era pra ter uma escola mesmo do MOVA/ALFA 100.
– (Manoel Alves)

Com base nas questões que abordam o processo de escolarização e em relação à sua importância, o que esperam os egressos dele e se necessita haver mudança ou não, a maioria dos alunos egressos não criticaram a chamada escola. Mesmo que as questões tenham sido feitas com a terminologia escola e esse termo está presente na fala dos egressos, aqui se assume a terminologia escolarização, pois os próprios sujeitos apontam que não há uma instituição escola, mas que o processo de escolarização se dá em diferentes espaços, quer seja a própria casa, da professora voluntária, entre outros.

Assim, sobre esse processo para eles tudo está ótimo, apenas dois responderam que precisam de melhoria na sua estrutura física, inclusive um desses se referiu ao lugar em que estudou no programa, dizendo “*está bom assim, só que se tivesse um cantinho próprio mesmo, melhorava bastante né, pois seria mais interessante que nas casas das pessoas*” (Adriana). Ela faz uma crítica sobre os locais de funcionamento do programa, como já abordado anteriormente, pois ele funciona não só em escolas, mas em diversos ambientes, inclusive nas casas dos próprios professores voluntários.

De modo geral, os dados trazem as seguintes impressões dos sujeitos: um dos entrevistados apontou que seria necessário professor bem preparado e apoio dos governantes; outro falou sobre a necessidade de ensinar os alunos a respeitarem mais, pois para ele, as pessoas não estão respeitando umas às outras; três, destacaram a importância de ter mais rigidez, disciplina e os pais apoiarem os professores, inclusive um deles defende a disciplina física.

Também, foi apontado por dois egressos a necessidade de melhorar o ensino e outro faz uma crítica ao programa, enfatizando que a escola está com ensino fraco.

Adriana ressalta a importância da escola, pois segundo ela, só aprender a fazer o nome já é muito bom e a possibilidade de continuar os estudos é ainda melhor. Ela atribui à escola, garantia de um futuro melhor, como se observa nas suas palavras:

a escola é muito importante, pois só você aprender a fazer o nome, é uma coisa boa né, e se você for continuar pra terminar, é mais importante ainda. Vai ter um futuro muito melhor, pois hoje em dia, quem tem os seus estudos é bom demais, completo né. É isso que eu falo pros meus filhos. Eu não

quero que eles sejam igual a mãe e o pai deles.

Antônia, diz que a instituição escolar serve para ensinar a ler e escrever. Apresenta em sua fala uma noção que se aproxima de uma perspectiva vigotskiana de educação “*Quanto mais eu aprendo um pouquinho, mais eu tenho vontade de aprender mais um pouco*” e não apresenta nenhuma crítica à escola.

Nesse sentido afirma-se que conforme a perspectiva vigotskiana, o ser humano está em constante processo de aprendizagem e esse não ocorre de forma isolada. São vários os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos que influenciam na formação do sujeito, mas que de forma isolada não determinam a constituição. Como afirma Vigotski (2000) "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". De acordo com essa concepção, pode-se dizer que desde o nascimento, o homem já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe outro social.

Eronilda identifica a escolarização como algo importante porque ela transmite o saber e, nesse sentido, declara:

a pessoa que não tem o saber, a escola é tudo na vida dela, tirando muitas vezes a pessoa do mau caminho”. Para ela a escola não precisa mudar, no entanto, diz “é porque quando você pega um professor bom, uma professora que ela sabe explicar; tudo é mais fácil pra gente, agora quando eles não são muito bons, não organiza muito, aí tudo é mais difícil”, ou seja, ela entende que é necessário professores bem preparados,

e destaca também de apoio do poder público, *“tem que ter o apoio do governo, porque sem o apoio do governo nós não somos nada. O governo pode estar apoiando as cadeiras, como agora, a minha nora não começou a aula direito porque não tem cadeira, não tem mesa e tem que ter tudo isso, que é pra ir à frente.”*

Vale ressaltar que para seis dos entrevistados não é necessário nenhuma mudança na instituição escolar, ou seja, encontram-se satisfeitos com a escola. *“A escola está bom assim mesmo”, “do jeito que está, tá bom”, “a escola não precisa mudar”.*

Maria de Nazaré visualiza o processo escolar como um lugar de aprendizado da escrita, é um lugar em *“que entramos sem saber de nada e sai com estudo completo e vai ser alguém na vida (professor, advogado, juiz)”* e segundo ela a escola não precisa mudar em nada.

Para Maria Edna a escola é o lugar em que se amplia a educação *“a escola traz mais educação pra gente”*. Ela acredita que ajuda as pessoas a conversar de maneira mais *“delicada”* e credita à escola um instrumento para melhorar a vida das pessoas. *“Para os meus filhos, eu espero uma grande melhora na vida deles”*. Para ela, a escola está boa e não precisa mudar.

Aldenora entende que é o lugar para educar, pois, a pessoa que frequenta a escola *“ela sai diferente porque sai com outra educação”*. Acha que deve mudar sim:

Eu acho que o respeito, porque assim os alunos não respeitam o professor, aí eles vão pra escola e lá faz o que quer do professor. Aí eu acho que se tivesse bem, assim, uma educação melhor pra eles, que eles pudessem se

respeitar melhor. Porque se eles estão estudando, estão aprendendo e não respeitam as pessoas, é ruim.

José enfatiza que a escolarização abre portas para quem estuda e espera que melhore a cada dia “*Eu espero que a escola melhore cada dia mais; porque tem muita conversa e pouca ação*”. Para ele, a escola é o lugar para as pessoas ficarem mais atualizadas e enfatiza que é preciso que ela seja mais rígida em relação à disciplina:

primeiro eu acho a rigidez; um professor hoje não pode mais pagar e corrigir um aluno que ele já corre, conta lá pro pai, e o pai vai dar parte do cara, digo; do professor. Às vezes não é nem assim que o professor falou, pois não tem nenhuma câmara lá. Às vezes o professor diz; rapaz faz isso assim, assim, só falou um pouquinho alterado com ele, e ele já vai dizer pro pai que o professor fez isso, fez aquilo outro.

Luciene aponta que a escola é o lugar para se aprender e Valderlandio acredita que ela é o lugar onde se coloca os filhos para estudar e, no futuro quem sabe ajudar os pais. Já em relação às melhorias da escola situa que “*A gente espera melhoria no ensinamento, e às vezes no cuidado com as crianças.*” Mas em seguida disse: “*a escola está mais do que bom*”.

Maria Alves disse que é lugar de aprender e estar junto com os amigos e faz uma afirmação de que a escola faz com que a pessoa seja alguém na vida.

A mudança na escola é pra isso, pra ver se da mais educação, assim porque os meninos agora é quem

querem mandar na professora na escola”. “Eles agora não querem mais que a professora ensine. Ninguém tem mais o direito de colocar um aluno de castigo e nem de bater, aí por causa disso né.

Guimacelia diz que em relação ao papel da escola é importante “*porque é a educação, para ser mais desenvolvido aí no mundo, pra saber conversar, saber fazer alguma coisa*” Segundo ela, na escola em que estudou, ao se referir ao programa, está bem, mencionou também a das crianças afirmando “*Mas a desse pessoal novo, é uma escola boa também*”, mas faz uma crítica

Mas só que, tem uma lei hoje em dia, que não educa não, essa lei que o professor não pode mais bater né, não pode por quê? No tempo que tinha peia aquelas crianças tinham mais educação, porque hoje em dia não tem aluno educado não, não sabem respeitar nem os idosos. Eu açoitei os meus filhos, não para ficar a marca e nem pra tirar sangue, mais pra dar educação; e hoje em dia a gente não pode dar nem uma lapada.

Para Maria de Fatima, a escola é o lugar do conhecimento que pode mudar as atitudes das pessoas “*Na escola a gente mantém o conhecimento, é ensinado a não praticar coisas erradas, a escola ajuda, ela faz a parte dela*”. A mudança que deve haver na escola “*a parte das violências nas escolas, o uso de drogas*”.

Aqui se constata que, tanto José, Luciene, Maria Alves, Guimacela e Maria de Fátima ao falarem da escola não se referem apenas aos seus processos de escolarização, mas também de forma

geral à escola dos filhos, da escola para as crianças e jovens. Trazem em suas falas uma vivência dos castigos físicos na educação das crianças, pelo menos há a naturalização e normalização dessa violência.

Já Manoel indica que a escola é importante, porque além de alfabetizar, de “*aprender a ler e escrever o nome ou o nome de qualquer pessoa*” é um lugar onde “*as pessoas aprendem a conversar, a falar, facilita a vida, facilitou a vida dos meus filhos, pois eles estudaram*”. Faz uma afirmativa em relação ao Programa considerando “*tudo de bom*”, mas em seguida faz uma crítica:

eu propriamente acho que era pra ter uma escola mesmo do MOVA/ALFA 100, porque tudo ficava em seu canto, eu tinha própria cadeira, tudo ficava maravilhoso, não ia só uma pessoa não, iam muitos, aí eles se interessavam, que fosse uma aula assim constante, todo dia, mas que fosse num local adequado, um local certo.

Nessa perspectiva, Charlot afirma que a relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade, pois o:

[...] aprendiz faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Sérgio relatou que “*se não fosse a escola, todo mundo se criava analfabeto, sem saber ler e escrever. Uma pessoa sabida arruma um emprego melhor, e se a pessoa não estudar e aí cresce sem saber fazer nada, aí o destino vai ser ruim, é pegar*

no pesado mesmo". Aqui se pode perceber que alfabetização constitui-se na apropriação/aprendizagem da leitura e escrita e funciona como uma ponte para o seu cotidiano e a possibilidade de um trabalho melhor, ou seja, em sua concepção, aprender o conteúdo transmitido na escola é tudo, pois sem ele, não se sabe nada, não se insere socialmente e, como consequência a vida está fadada ao fracasso. Nessa perspectiva Charlot (2000, p. 60) afirma que "adquirir um saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive". O egresso Damásio

também aponta que a escolarização *"é importante para todo mundo, por causa do aprendizado, quem não sabe ler, pelo menos pra assinar o nome, pra abrir uma conta em banco é muito difícil, hoje até não consegue, tem que estudar mesmo.*

Ao ser perguntado sobre o que se esperava da escola respondeu *"que o aprendizado seja melhor, pois o estudo é uma coisa de prioridade pra todos, porque daí é que sai as pessoas boas, sai o advogado, o doutor sai tudo que é coisa boa da escola"*.

Novamente remete à escola de forma geral, incluindo as crianças, pois aponta que a escola precisa mudar:

pois está muito fraca, o ensino tem que ser melhor. A minha menina chega da escola e diz; papai a minha professora hoje não ensinou nada, então o professor tem que saber ensinar os alunos, pois ela às vezes diz que aquele professor não é tão bom, não sabe, não ensina a

*pessoa bem e professor tal
seria melhor.*

Visualiza-se na fala dos sujeitos desta pesquisa, o que a escola significa para eles e o lugar em que acontece a relação do sujeito com o conhecimento, por meio da aquisição dos conhecimentos sistematicamente elaborados. Neste sentido, remeto à contribuição de Charlot (2000), que propõe uma sociologia do sujeito. O autor, ao pensar o estudante e sua relação com o saber, afirma a necessidade de entender que este é, também e primeiramente, uma criança ou adolescente (jovem e ou adulto), isto é, um sujeito, confrontado com a necessidade de aprender e com a presença em seu mundo de conhecimentos de diversos tipos.

Um sujeito, deste modo, é um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, em relação com outros seres humanos, um ser social, que ocupa uma posição em um espaço social; um ser singular que tem uma história e interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Conforme as vozes dos sujeitos entrevistados a escola se configura como espaço de apropriação para vida, que participa, interage e que faz sentido. É ela, o espaço institucionalizado que supostamente permeia os caminhos que devem ser percorridos por esses jovens, adultos e idosos, que ao retornarem à escola, trazem consigo uma bagagem do conhecimento de vida e, que, possivelmente, não obtiveram sucesso nos caminhos trilhados até o momento do retorno.

Assim, a escola precisa passar por reestruturação, no sentido de traçar novos caminhos, pois a função de formar pessoas capazes de atuarem no mundo em que vivem e, assim poderem ser chamados e reconhecidos como cidadãos, tanto por eles mesmos quanto por quem os cercam. Na concepção de Arroyo,

a EJA como espaço formador
terá de se configurar

reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade (ARROYO, 2007, p. 25).

Além disso, o autor nos chama a observar esses sujeitos de maneira que se reconheça e se entenda o protagonismo, pois eles não têm apenas trajetórias escolares mal sucedidas, têm conquistas, mas ainda assim são vítimas de violência, da falta de condições de trabalho, falta de perspectivas maiores, enfim, são vítimas da exclusão social. Dessa forma, há uma necessidade de se mudar a maneira como se olha esses sujeitos, vê-se mais que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Dessa forma, valorizar suas experiências, a forma como percebem a realidade é um ponto de partida para que se construam novos saberes nesses espaços educacionais.

4.3 A percepção dos estudantes egressos em relação à sua inserção social

A concepção de EJA, na qual estão fundamentadas as políticas públicas destinadas aos jovens, adultos e pessoas idosas, tem seu alicerce fundamentado, na perspectiva de educação e aprendizagens que são dadas em todo o percurso de vida dos sujeitos já discutido neste trabalho, conceito que vem se consolidando nas Conferências Internacionais de Educação (CONFINTEAs) de Adultos. Dessa forma, é fundamental não apenas programas e projetos de alfabetização para esses sujeitos, mas proporcionar meios que possibilitem a eles a continuidade aos estudos, valorizando os conhecimentos adquiridos nos seus contextos de

relacionamentos, sejam formais ou informais, pois contribuem para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, ampliando sua capacidade de leitura de mundo e o exercício da cidadania. Como exposto no Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA,

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. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (2009, p.7).

Desta maneira, as propostas que contemplam ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos deverão propiciar o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e a apropriação das diversas linguagens como instrumentos para a autonomia e para a emancipação. Nesse sentido, além da aquisição da escrita, o programa tem como meta possibilitar aos sujeitos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida desse público alvo.

Sendo assim, de acordo com a matriz que orienta os alfabetizadores no processo para alfabetização, bem como na avaliação de competências – Leitura e Escrita, apresentada neste trabalho e os Princípios, Diretrizes e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores (2011, p. 9) Adotadas pelo

MOVA/ALFA 100, a alfabetização, destinada aos sujeitos da EJA, deverá contemplar:

a escrita da língua portuguesa e a matemática a partir de uma abordagem que considere as relações das práticas cotidianas vivenciadas nos diversos contextos sociais; as práticas de leitura considerando diferentes linguagens, valorizando aspectos relacionados à diversidade cultural e, o mundo do trabalho, garantindo a apropriação de conhecimentos e direitos que contribuam para o exercício da cidadania.

A alfabetização na concepção de Freire (1981, p. 30) não é a repetição mecânica das famílias silábicas, nem a memorização de uma palavra alienada, mas sim “a difícil aprendizagem de nomear o mundo”. Nesse sentido, aprender a ler e escrever envolve o processo de reflexão e ação sobre a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

De acordo com os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que todos eles apresentam algum grau de inserção social, no que se refere à utilização da leitura e da escrita e, pelo menos dois mencionaram a utilização dos conhecimentos matemáticos em seus contextos do cotidiano.

Nesse sentido, foi possível listar subcategorias de inserção social dos egressos estudantes investigados:

- participação mais efetiva em reuniões públicas;
- auxílio nas tarefas dos filhos e outros familiares;
- utilização da leitura e da escrita em alguns contextos;
- uso dos conhecimentos matemáticos;

- melhoria na oralidade.

Quanto à participação nas reuniões, sejam elas em qualquer contexto como, por exemplo, com alguma autoridade ou liderança para discutir melhorias que beneficiarão toda comunidade ou na colônia de pescadores (associação), pois vários fazem parte como pescador profissional, os egressos em suas falas afirmam ter melhorado suas participações, pois antes de estudarem no programa ficavam calados, mas agora dizem:

[...] quando eu participo de alguma reunião no meu bairro eu entendo melhor as coisas – (Ana)

[...] faço parte da colônia de pescador... [...] assim, quando tem reunião, se tenho alguém alguma coisa pra falar, aí levanto o dedo e participo, damos a opinião da gente – (José)

[...] no meu bairro, as vezes tem uma reunião com alguma autoridade, algum representante do bairro, eu agora participo e depois do Alfa fica tudo mais melhor – (Maria da Gloria)

No que se refere ao auxílio nas tarefas dos filhos e familiares foi algo que se destacou bastante nas falas,

[...] já sei tirar uma palavra de um livro e colocar no caderninho dela. (Maria de Fátima)

[...] tem os meus filhos que estudam e chega em casa, eles não sabe nem um pouco, eu pego, eu vou ensinar pra eles. (Maria de Nazaré)

Em relação à utilização da leitura e da escrita suas falas mostram um grande impacto em suas vidas, pois deixaram de pertencer a um grupo marginalizado, que carregavam o constrangimento de não saber assinar o próprio nome, o que para muitos significa vergonha, por isso mesmo, alguns deles dizem que evitavam qualquer situação que tivesse que assinar.

[...] uma pessoa pede pra assinar o meu nome e eu assino; isso aí pra mim foi uma melhora, grande, grande mesmo. (Maria Cleonice)

[...] assinar o meu nome foi muito importante, porque quando eu ia assinar colocava era o dedo. Eu ficava muito triste, porque eu não sabia nem assinar o meu nome e depois que entrei no MOVA/ALFA 100 eu aprendi a assinar o meu nome, [...] até no hospital, me diziam assim: Sala fulano de tal; e eu não sabia assim e saía perguntando a um e outro, e agora não, eu já basta dizer, e eu vou olhando, lendo, uma farmácia, uma coisa assim, eu já vou direto lá - Leila

[...] eu não tinha condições de mandar um bilhetinho, agora eu já mando – Valderlandio.

[...] Muitas coisas que eu queria, assim que era pra mim, que eu queria que eu lesse, eu tinha que pedir os filhos né; pra ir olhar, se eu ia num canto, fazia uma compra uma coisa, E assim pra mim melhorou, porque

*eu mesma podia enxergar
com os meus próprios olhos
– (Aldenora)*

*[...] Eu chegava num
estabelecimento e não sabia
onde era que eu tava,
digamos eu chegar numa
rua, não saber o nome da
rua; as vezes tem uma placa
lá, mais eu precisava
perguntar a alguém, aí agora
eu já chego lá e olho lá no
estabelecimento e aí eu já
consigo. Aí nesse aspecto
melhorou e ta melhorando
bastante, graças a Deus –
(José)*

*[...] Eu vou comprar uma
coisa no comércio, verifico
se ela não tá vencida. Leio a
validade das coisas, dos
produtos. As vezes eu quero
ter informação, quero ler
qualquer livro. Leio para ter
mais informação sobre a
saúde, sobre como deve
tratar, sobre a higiene –
(Maria de Fátima)*

Os conhecimentos matemáticos são mencionados por dois dos egressos que utilizam em seus trabalhos (comércio),

*[...] melhorou minha vida nas
contas de matemática,
porque eu vendo bastante
roupa, aí eu me enrolava
com as contas, mas agora
anoto tudo. Quando eu estou
vendendo eu anoto - Sandra
[...] o aprendizado do
MOVA/ALFA 100 foi melhor
porque aprendi mais
matemática que trouxe
benefício para o meu*

comércio, facilitou mais o meu trabalho – (Damasio).

Por fim, a melhoria na oralidade foi muito destacada pelos egressos

[...] agora sei conversar mais com as pessoas, porque, quando a pessoa não sabe de nada mesmo, só fala coisas erradas - Eronilda

[...] me ajudou a administrar a minha empresa e fazer meus negócios, eu comecei muito ruim, mais hoje eu conheço vários empresários fortes e mesmo com o meu pouco saberno MOVA/ALFA 100 a gente conversa bem - (Damasio)

As práticas de alfabetização nem sempre são capazes de promover a inserção dos alfabetizados na cultura da leitura e da escrita, mas, de acordo com as falas aqui, há uma amostra do que significou, em termos de inserção social e pessoal às aprendizagens adquiridas pelo programa MOVA/ALFA 100. A maioria desses sujeitos encontraram nesse “pouco” conhecimento muitas respostas para as necessidades que vivenciam no cotidiano. Percebe-se pelas falas que são pequenas coisas que para eles fazem grande diferença, como identificar uma sala em um hospital, ler um preço de uma mercadoria, assinar um recibo, enfim o que para eles, “mudou” as suas vidas.

Esses jovens, adultos e idosos participantes desta pesquisa sabem bem o valor da escrita, muito mais do que os sujeitos escolarizados, pois por muito tempo sentiram “na pele” o preço da falta de escolarização e de conhecimento escolar. Por isso mesmo, demonstram em suas falas, tanta satisfação pelo mínimo que seja “assinar o nome”, mas isso significa que foram inseridos em um grupo que não precisa ter que colocar o dedo em uma almofada para deixar a impressão digital, o que segundo alguns

relatos eram tais momentos de muito constrangimento.

Nestas falas estão contidos alguns usos sociais da escrita que a pouca escolaridade proporcionada pelo programa, mas já causou uma “tímida” inserção, que acarretou inclusive o sentimento de que agora “*são alguém na vida*”. Mesmo que de forma bem restrita, mas você consegue ler e escrever possibilita a circulação no dia a dia pelos ambientes sociais e culturais em que a palavra é que dá a ordem às atividades que são desenvolvidas em qualquer lugar como, por exemplo: hospitais e lugares na rua e que se estende por todos ambientes, pois, viver nessa sociedade, que é grafocêntrica, saber ler e escrever é uma questão de dignidade humana, já que a leitura e a escrita se constituem em habilidades que possibilitam não só o acesso ao conhecimento e à informação a outros direitos — como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, às garantias individuais e coletivas, ou seja, aos direitos sociais e políticos —, como também proporcionam o escrever como forma de exteriorização e comunicação de sentimentos, ideias, opiniões, saberes e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as relações com os saberes e as influências do Programa MOVA/ALFA 100, no âmbito dos processos de aprendizagem, de inserção social para os egressos/estudantes do programa MOVA/ALFA 100, da comunidade Miritizal no município de Cruzeiro do Sul, Acre. Para tanto, realizou-se o aprofundamento de referenciais teóricos e documentais acerca das políticas de alfabetização no Brasil e no Acre, suas concepções e modos de constituição; análise do contexto histórico e político do programa, situando-se no contexto dos sujeitos da pesquisa e caracterizando os alcances político-pedagógicos no que se refere à inserção na relação com os saberes pessoais e sociais desses sujeitos.

Mediante levantamento bibliográfico, análises de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas, entende-se que a relevância social desta se constitui pelo fato de que a produção acadêmica no campo da EJA no Estado do Acre é praticamente inexistente e, que por meio de uma investigação sistematizada, buscou-se ter uma compreensão das relações com os saberes e as influências do programa. Em vista disso, a pesquisa evidencia os alcances político e sociais, no que se refere à inserção pessoal e social dos egressos/estudantes.

Embasado nas discussões teóricas de autores como Hadadd e Ximenes (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Frigotto e Ciavatta (2003), Arroyo (2005), Soares (2003), Freire (1989, 1991, 1993, 1996, 1999, 2000 e 2001), Charlot (2000), Pessoa (2007), Vieira (2004), Gadotti e Pereira (1989) entre outros e balizado pelos objetivos propostos para esta pesquisa, foi possível constatar que ainda hoje os jovens, adultos e idosos tidos como analfabetos se sentem excluídos dos processos sociais, em que a leitura e a escrita são requeridas e, junto a essa exclusão está presente o sentimento de fazer parte de um grupo que passa por grandes constrangimentos, pois vivem em uma sociedade grafocêntrica, como é o caso do Brasil. Desse modo, por não terem domínio da leitura e da escrita sentem-se como se estivessem no “lugar errado”, permeado pelo sentimento de que não são ninguém, pois ser alguém está ligado ao domínio do conhecimento que “está na escola”.

Entretanto, foi possível identificar, durante a realização desta pesquisa, que embora alguns dos sujeitos pesquisados não

estejam seguros quanto ao fato de estarem ou não alfabetizados, mesmo tendo sido declarados por meio da avaliação realizada pelo programa, suas falas mostram que se considerem analfabetos por saberem ler e escrever minimamente. Entretanto, para todos a leitura e a escrita são, de fato consideradas conhecimento imprescindíveis à emancipação humana, pois a todo o momento em suas falas, ambas eram referendadas como importantes e indispensáveis para conquista da autonomia pessoal e, sobretudo, econômica. Logo, reconhecidas como facilitadoras ao acesso a todos os recursos sociais, políticos, econômicos e, mais como um requisito para que possam passar a se sentirem “alguém na vida”, ou seja, por falta do domínio da leitura e da escrita chegam a negar a própria identidade, reconhecendo como conhecimento apenas o que está presente na escola e negando tudo que aprendeu durante a vida.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os programas de alfabetização voltados ao atendimento daqueles que não puderam ou não tiveram acesso à educação quando crianças e adolescentes não podem cair no erro de acreditar que a simples aquisição da leitura e da escrita é suficiente para promoção da cidadania desses sujeitos que trazem as marcas da exclusão.

É necessário, portanto que, junto ao processo de alfabetização esteja inserida a leitura e a interpretação da realidade do educando, bem como os seus condicionantes políticos, sociais e econômicos. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita seja capaz de despertar nos sujeitos potencialidades que fazem com que interagindo com o mundo possam constituir a si mesmo e ao outro. Ou seja, uma alfabetização, que envolva a leitura do mundo e a leitura da palavra, compreendida como um projeto político no quais homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas em ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla.

Nessa perspectiva, foi possível constatar pelos dados levantados, que a leitura e a escrita adquirida e/ou aperfeiçoada durante a permanência dos alunos/egressos nas turmas do Programa MOVA/ALFA 100, despertaram nos educandos a compreensão que o ato de ler é importante para que a liberdade, a equidade, a educação, a saúde, o direito a ter direitos e, de ser cidadão atuante.

Os dados apresentados a partir das entrevistas não negam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita instrumental, ou seja, enquanto habilidade de codificação e decodificação da linguagem escrita, já que essa habilidade é uma das exigências da sociedade atual, sem esquecer que a seleção e o processamento da informação, da qual a leitura e a escrita são indiscutivelmente imprescindíveis. Mas, também mostraram que compreender somente a leitura e a escrita da palavra não é suficiente para o rompimento dos muros antidialógicos, que se dá através de uma prática pedagógica capaz de unir a leitura do mundo à leitura da palavra, que não negam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita instrumentalmente, ou seja, enquanto habilidade de codificação e decodificação da linguagem escrita, já que essa habilidade é uma das exigências da sociedade atual – embora destaquemos outra que é sua principal característica: a seleção e o processamento da informação, da qual a leitura e a escrita são indiscutivelmente imprescindíveis.

Pode-se perceber também que as habilidades de leitura e escrita, ainda que pouco conectadas à leitura do mundo, têm proporcionado aos sujeitos desta pesquisa um crescimento da autoestima, uma vez que se sentem capazes de aprender e de envolverem-se em práticas de leitura e escrita legitimadas socialmente, permitindo a alguma projeção de novos desafios e conquistas.

Entende-se, que o processo de alfabetização, pelo qual os sujeitos passaram, fez com que eles pudessem afirmar que agora se sentem mais bem preparados para atuarem na sociedade. Apontaram em suas falas que as pessoas que ainda não sabem ler e escrever são como alguém que ocupa um espaço inferior ao que eles agora ocupam; reproduzem assim, a desigualdade cultural já que não concebem o analfabetismo relacionado à estrutura da realidade opressora.

Destaque especial à sua crítica sobre a escola e, nesse caso não somente aos problemas estruturais do Programa Mova/Alfa100: falta de espaço para constituir uma escola de EJA, a qualidade do ensino, a falta de formação dos professores bolsistas e/ou voluntários, o tempo e duração e a não articulação da rede pública para que os egressos possam dar continuidade aos seus estudos.

A pesquisa mostrou a percepção de inserção social no que se refere às contribuições das aprendizagens adquiridas pelos

discentes: nos espaços da vida em família, da atividade profissional, da comunidade mediante a participação em reuniões, sindicatos e associações . Evidenciou também, o que despertou neles como a percepção em relação às metas e aos sonhos para o futuro, bem como a fala deles a respeito de possíveis políticas públicas para a modalidade de EJA.

A investigação também identifica os motivos que os levaram a deixar os estudos ou, a nem chegar a estudarem como é o caso de vários dos sujeitos entrevistados. Dentre esses motivos destacam-se o trabalho e a mudança de estado civil, o casamento (particularmente para o caso das mulheres). Entre estudo e trabalho, alguns deles optaram pelo trabalho por questões de dificuldades financeiras, isto é, a sobrevivência de quando eram crianças falou mais alto do que o projeto de estudar, tornando essa opção como naturalizada por essa necessidade.

Quanto à análise sobre o uso da leitura e da escrita, percebe-se o desejo que os sujeitos têm da apropriação dessas habilidades. No entanto, a maioria não faz uso com autonomia no cotidiano de suas vidas, utilizam-na como textos curtos e ligados à identificação, ou seja, usam aquelas que fazem parte do dia a dia como: ler nomes de repartições públicas, supermercados, nome de ruas, produtos do comércio, entre outros.

Com relação ao uso da escrita, constata-se que ainda é restrita e, que segundo eles gerou mais dificuldades na aprendizagem. Mas, é utilizada principalmente no sentido de fazer cópias, da escrita do nome e de palavras soltas.

Mesmo diante dessa constatação, notou-se, no entanto, que o curso representou para esses sujeitos a possibilidade de uma melhor qualidade de vida. Tal melhoria ocorreu no campo da interação e das relações com o ensino, entre eles mesmos (estudantes) e com o outro, tanto no espaço familiar, como da comunidade.

Com essas considerações, ressalta-se a contribuição e a importância do programa MOVA/ALFA 100, mesmo com o 'aparente' pouco avanço obtido pelos sujeitos desta pesquisa, como aprender a assinar o nome e o desenvolvimento da oralidade, ler pequenas frases e nomes, significa apropriar-se de uma nova visão sobre a vida, o que os levou a elevar um pouco mais a vontade de continuar lutando para se inserirem cada vez mais nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, acredita-se ter contribuído por meio desta pesquisa para que a sociedade e para as pessoas que ainda vivem a condição de estarem analfabetos. Além disso, este trabalho também sinaliza a necessidade de incentivo à elaboração e à implementação de políticas públicas comprometidas com a EJA na luta pelos direitos educacionais, no sentido de exigir a continuidade da ação indutora da União nessas políticas, que consolide esta modalidade de ensino como direito público inserido-a nas redes públicas, garantindo sua oferta, permanência e adequação à realidade dos seus sujeitos, independentemente da idade.

Esta pesquisa não se encerra aqui, mas se configura como uma porta para que se possa avançar no conhecimento dessa modalidade de ensino no Estado do Acre, e assim, contribuir com o acesso ao saber elaborado que fortalece as mudanças sociais, como um caminho necessário à inclusão social, na oferta de uma aprendizagem adequada baseada nas realidades e necessidades dos destinatários.

A partir dela se evidencia também a necessidade de se desenvolver muitas outras pesquisas sobre a EJA no Acre, como por exemplo: a análise da oferta da EJA nas redes de Ensino desse estado e quais movimentos para efetivar a articulação política entre programas e redes para a garantia da continuidade de estudos. Ainda, outras possibilidades se situam no espaço da formação docente para a EJA, tanto nas instituições de ensino superior e de formação continuada nas redes. Reafirma-se que este é um campo imenso a ser explorado, pois na presente investigação não se localizou nos repositórios de estudos acadêmicos que tomassem a EJA no Acre como objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). **RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CEE/AC**, Nº 26, de 20 de abril de 2007.

_____. **A POLÍTICA E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ACRE/SEE**. Coordenação de Jovens e Adultos. RIO BRANCO, 2008.

_____. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CEE/AC**, nº 36, de 18 de fevereiro de 2009.

_____. **Guia de Formação Inicial de Coordenadores do Programa MOVA/ALFA 100/SEE**. Rio Branco, 2013.

ANDRADE, E.R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Em: BARBOSA, I. O; PAIVA, J. Educação de Jovens e adultos. Rio de Janeiro: DPpA, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.

_____. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto. Brasília, 1(9): 1-6, set./1982.

AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de Adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura e escrita**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AZEVEDO, João Pedro [et alii]. **Um mapa de avaliação: o caso do Programa Brasil Alfabetizado**. In: HENRIQUES, Ricardo [et alii]. **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Brasília: SECAD, 2006.

BASTOS, Maria (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.**

Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

_____. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.**

(1997). Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n 4, Jan/Fev/Mar/.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** SP: Brasiliense, 1985.

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

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação básica/Brasil.** Conselho Nacional de Educação. Brasília – DF, 2004.

_____. **Câmara de Educação Básica.** Parecer CEB N° 11/2000 (10.05.2000).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. 17 ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1994.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. P. 1. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/RESCNEC/EB0310.htm>. Acessado em abril/2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 4024/61.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96.**

_____. **Parecer CEB nº 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB M/2000). Brasília: maio, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98.** Brasília, 1998.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 31, de 10 de agosto de 2006.** Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000031&seq_ato=000&vlr_ano=2006&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em março 2015>

_____. **Plano Nacional de Educação, 2001.**

_____. **Plano Nacional de Educação, 2014.**

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE Hilton. **Constituição do Brasil.** 10 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude:** o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista REVEJ@, nº ZERO, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHAUÍ, M. **Ideologia neoliberal e universidade**: In.

COUTINHO, Mariza. **O Minerva é cultura para todos**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 03 out. 1971. primeiro caderno p.44. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br>, acesso em: setembro de 2014.

CURY, Jamil. **Por uma nova Educação de Jovens e Adultos**. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins.2004/eja/index.htm>>. Acesso em: junho 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. – Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005.

_____. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação**: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc. [online]. vol.31, n.112, pp. 939-959, (2010). Acesso em Abril 2015, em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>.

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

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO Vera Masagão. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

_____. **Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, Nov. 2001.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, Osmar, RUMMERT, Sônia Maria & VARGAS, Sônia de. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. In: **Diversidade e desigualdade**: Desafios para a educação na fronteira do século. 22ª Reunião Anual da Anped, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A Organização Social dos Tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 79. (Coleção Educação e Mudança. v.1).

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. p. 149. (Coleção O mundo hoje, v. 10).

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4ª edição. Petrópolis/RJ, 1993.

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

_____. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

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

FREITAS, José Vicente; GALIAZZI, Maria do Carmo (orgs.). **Metodologias Emergentes em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijui, 2007.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos)

GADOTTI, M; PEREIRA, O. **Pra que PT**: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Um cenário possível para o Brasil**. Disponível em:

<www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf>.

Acesso em: 20 jan. 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Alfabetização e a pedagogia do empowerment político**. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

GÓES, Moacir de. Luiz Antonio. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antonio (org), GÓES, GONZÁLEZ REY, Fernando Luis.

Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.3, n.014, maio/agosto.p.108-130. 2000.

HADDAD, Sergio. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil**. In: RIBEIRO, V. M. (org.) Educação de Jovens e Adultos: novos leitores novas leitoras. São Paulo: Ação educativa 2001.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa, 2008b.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. **A educação de jovens e adultos e a nova LDB: um olhar passados dez anos**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo/SP, Cortez Editora, 2008, p. 130-148.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois:**

reinterpretação sob diversos olhares. 2 ed São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio. **A situação atual de pessoas jovens e adultas no Brasil.** México: [s.n.], 2008a.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita?** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 25, n. 2, p. 141- 165, 2012.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** Ijuí: Unijui, 2013.

LAFFIN M. H. L. F.; LAFFIN M. **QUALIFICAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA: DISSERTAÇÃO E TESE.** UFSC. No prelo, 2015.

LAKATOS EM, Marconi MA. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 3. ed. São Paulo (SP): Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização.

LUCKESI, Carlos C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago, 2004. In: AGUIAR, Paula A. de. **Letramentos de adultos em processos de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MATRIZ DE REFERÊNCIA COMENTADA/ **Matemática, Leitura e Escrita.** Programa Brasil Alfabetizado. Disponível: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia

MEDEIROS, Carlos; SALM, Cláudio. **O mercado de trabalho em debate.** In: Revista Novos Estudos, n. 39, jul. 1994.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Roque. **Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. In: São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Dalila A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, F. de; PAOLI, Maria Célia. Os sentidos da democracia: **política de dissenso e hegemonia global**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 27-51.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PAIVA, G. **Capital humano e desenvolvimento**. In: SANTIAGO, A.A. et al. **Brasil potência**. São Paulo: Unidas, 1972. p. 31-41.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 Lanos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, Florianópolis: EDUFSC, 2009.

PESSOA, Enock da Silva. **Trabalhadores da Floresta do Alto Juruá: Cultura e Cidadania na Amazônia**. Rio Branco: Edufac, 2007.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6º ed. São Paulo: Ática, 1996.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão de Luíza Erundina: a experiência do MOVA-SP (1989-**

1992). 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade. Campinas, dez. 1999, vol.20, nº.68, p.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em fev/2015.

RIBEIRO, Vera Masagão. **“Ensino fundamental de jovens e adultos: Idéias em torno do currículo”**. In: Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais [Trabalhos apresentados]. São Paulo: MEC/Ibeac, v. 1, 1998, pp. 225-233.

Resolução CD/ FNDE N° 36 de 22 de junho de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/brasilalfabetizado>. Acessado em: Abril 2015.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo : Cortez, 2000.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: Eterna obsolência humana. Tese de doutorado**. Florianópolis: CED/UFSC, 2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 24° ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação**. Diálogo educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, Sônia M.; VENTURA, Jaqueline P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Curitiba/PR, Educar em Revista, nº 29, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, M.C.D.P., FREITAS, M.V. de, HADDAD, S. O ensino supletivo – função específica – no Brasil: Indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.166, p.370, set./dez. 1988.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003b. Disponível: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf Acesso em Setembro 2014.

SOARES, Magda Becker. **As Condições Sociais de Leitura**: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Revista Presença Pedagógica. Revista Brasileira de Educação. N. 52, p. 5-17, jul/ago. 2003. Disponível em <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf> >Acesso em setembro 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Elizabeth F. de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNS**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001, p. 39-63.

STEPHANOU, Maria (org.), BASTOS, Maria (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Rosa Maria. (1992). **Educación para todos**: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. CONFINTEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, 1997.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Lições da prática**. Brasília, 2008.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem educação de adultos**. UNESCO, 2010. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.>
≥ Acessado em: abril de 2015.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e Organismos Internacionais**: apontamentos para problematizar a função qualificadora da EJA. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. p. 31.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VÓVIO, Claudia Lemos. **O desafio de jovens e adultos no Brasil**. Pátio, Porto Alegre, Artimed, fev/abr. n 29, p.23-25, 2004.

ZEN, Daniel. **Acre reduz taxa de analfabetismo e eleva nível de escolaridade dos profissionais docentes**, 2013. Disponível

em: <<http://danielzendoacre.blogspot.com.br/2013/04/acre-reduz-taxa-de-analfabetismo-e.html>> Acessado em setembro 2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: abril/2015

http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php
Acessado em: abril/2015

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm Acessado em março/2015

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6780.htm

ANEXOS

**ANEXO I – Roteiro de entrevistas realizadas com os
estudantes/egressos do Programa MOVA/ALFA 100**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS
COM OS ALUNOS/EGRESSOS DO PROGRAMA
MOVA/ALFA 100 DA COMUNIDADE RIBEIRINHA
MIRITIZAL, NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL-
ACRE**

1. DADOS PESSOAIS:

NOME:

IDADE:

SITUAÇÃO OCUPACIONAL/PROFISSÃO:

ENDEREÇO:

NATURALIDADE:

ESTADO CIVIL:

1. Onde você nasceu?
2. O que você pensava em ser (profissão) quando crescesse?
3. Vocês já tem sua própria família e/ou ainda mora com os pais?
4. Quantas pessoas moram em sua casa?
5. Quantas trabalham?
6. Qual a escolaridade dos seus pais?
7. Fale-me sobre o seu dia a dia, o que você faz?
8. Você frequentou a escola antes do curso de alfabetização (MOVA/ALFA 100)?
 - a) Que idade tinha?
 - b) Em que ano deixou de estudar e que idade tinha?
 - c) Quanto tempo estudou?
 - d) Repetiu alguma vez de ano? Se sim. Por quê?
 - d) Por que deixou de estudar?
 - e) O que houve de diferente da escola anteriormente frequentada para o curso de alfabetização MOVA/ALFA 100?
 - f) O que foi mais importante no curso MOVA/ALFA 100?
 - g) O que você conseguiu ler, escrever ou aprendeu durante o MOVA/ALFA 100?
 - i) Você identifica nomes de estabelecimentos comerciais? Ler as marcas de produtos no mercadinho/e/ou supermercado etc.?
 - K) O que você escreve?
9. O que você aprendeu no curso de alfabetização ALFA 100 que
 - a) Contribui para a sua vida em família, bairro e profissão? Como
 - o que você aprendeu ajuda de alguma forma?

- b) Melhorou sua condição de vida? Em que sentido?
- c) Faz parte de alguma associação / sindicato etc.? Se sim. Como você participa?
- d) Influenciou sua participação na vida comunitária? Como?
- 10. Durante o Curso muitos alunos desistiram, mas você conseguiu chegar até o final, a que você atribuiu isso?
- 11. Você trabalha de carteira assinada/e/ou autônomo (informalmente)?
- 12. Você está dando continuidade aos estudos na EJA?
- 13. O tempo em que foi ministrado o curso MOVA/ALFA 100 (8 meses), foi suficiente para você aprender a ler e escrever?
- 14. Alguns de seus colegas desistiram de estudar no MOVA/ALFA 100? Por que você acha que eles desistiram?
- 15. O que você acha em voltar estudar depois de jovens/adultos?
- 16. O que você mais gosta de fazer “na escola”?
- 17. O que você menos gosta de fazer “na escola”?
- 18. Você tem alguma dificuldade para aprender?
- 19. Qual a importância da escola para você?
- 20. O que você espera da escola?
- 22. A escola precisaria mudar ou não?
- 23. Quais são seus sonhos? O que você deseja fazer de sua vida?
- 24. Você acha que a escola ajuda você a conquistar os seus sonhos? Como?
- 25. O que mais anima você a continuar estudando?

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,

_____,
RG: _____ CPF n°

_____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “ESTUDANTES EGRESSOS DO PROGRAMA MOVA/ALFA 100 DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: RELAÇÕES DE APRENDIZAGENS E DE INSERÇÃO SOCIAL”, desenvolvida por Pedro Lopes da Silva como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Permito que utilizem meu primeiro nome na apresentação dos dados.

Solicito que meu nome seja mantido em sigilo.

Cruzeiro do Sul-Acre, _____ de _____ de 2014.

Assinatura,

**ANEXO 03: APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA:
INDICAÇÃO DOS ALUNOS/EGRESSOS. FONTE: DADOS
DA PESQUISA, 2015.**

EGRESSO ENTREVISTADO(A)	O QUE OS EGRESSOS INDICAM SOBRE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA
1. Adriana Chagas	Eu leio mais do que escrevo. Tempalavra que eu não consigo ler, se for grandona eu posso até ler, mas eu vou custar. Eu escrevo só meu nome que eu escrevo de olhos fechados. Ditado de palavras simples.
2. Antônia Leila	<ul style="list-style-type: none"> - E aí depois que eu entrei no Alfa 100, aí eu aprendi a assinar o meu nome. Aí eu já leio, muitas coisinhas eu já leio. As minhas filhas traz as coisas da creche, muitas coisas eu digo e muitas não. Aquelas mais fáceis pra ler. - Eu conhecia as letras, mais eu não sabia juntar pra formar as palavras, não dava pra formar a palavra, eu não conseguia. E agora eu já junto. - Eu leio nome pequeno, se for muito grande assim, não consigo não. - Umás que não é muito difícil eu consigo, outras não. Mais fácil é leite, sabonete, sabão. - Eu não escrevo muito bem não, acho assim, mais é melhor ler do que escrever. Eu vendo as palavras, eu tento, eu ajunto, até que eu consigo ler e escrever, mais é difícil.
3. Eronilda Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> - O mais importante, é que eu aprendi a fazer o meu nome e aprendi a ler mais um pouquinho. - Tem coisas que é mais difícil pra mim ler, mas tem muitas coisas que eu leio. O que eu costumo ler mais é a blíbia, não leio muito por causa de que é muito miudinha e tem palavras que não leio, mais uma letra maior assim, aí eu já devagarinho, eu leio. - Leio nome de escola. Graças a Deus que isso aí eu já consegui a ler. - Leio o nome dos produtos no supermercado tudinho. - É, agora pra escrever é mais difícil, pois eu

	tenho mais dificuldade. Eu acho que tenho dificuldade, porque eu tive muitos problemas na minha cabeça, aí eu não tenho assunto.
4. Maria Cleonice	<p>- O melhor no ALFA 100, foi aprender fazer meu nome, que eu não sabia. Nem conhecia as letras. Quando eu ia pra uma reunião na escola, eu não sabia assinar, e ficava adulando um e outro pra assinar pra mim; aquilo ali doía mesmo na consciência e que agora, graças a Deus, em todo o canto que eu vou, eu assino o meu nome. É uma coisa boa pra mim mesmo, e tou tentando continuar estudando, se Deus quiser.</p> <p>- Eu não sei ler, e escrever, eu escrevo lá na lousa assim, e eu escrevo no meu caderno. Agora assim, conhecer as letras, eu conheço “tudim”-, só não sei juntar e formar a palavra e ler. E a minha dificuldade tá aí, na leitura. Conheço as letras “tudim, tudim”, só não sei ler.</p> <p>- Eu escrevo o que tá na lousa, ou então, tirar alguma coisa do livro, passar pro caderno, assim eu tiro, escrevo, escrevo, mais não sei ler.</p>
5. Maria da Conceição	<p>- Aprendi a assinar o meu nome, pois eu não sabia, aprendi umas coisinhas lá.</p> <p>- Eu consigo ler e escrever algumas coisas. Eu leio palavras; palavrinhas eu leio. Mais ler normal, muito assim, eu não sei.</p> <p>- Consigo. Consigo ler todos os nomes dos supermercados.</p> <p>- Não consigo ler os nomes dos produtos todos não; mais tento ler quando to comprando, tento ver até o preço.</p> <p>- Eu escrevo assim; nome de animais; como galo, galinha, gato; essas coisas assim, esses nomes assim eu escrevo e também nome de pessoas, não sendo muito difícil eu escrevo.</p>
6. Maria da Glória	<p>- Aprendi meu nome, que eu não sabia. Aprendi a colocar as letras também que eu não sabia. Tudo isso.</p> <p>- Leio muito pouco ainda, pois a minha memória é ruim.</p> <p>- Leio alguns nomes de lojas e supermercados</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Leio alguns. Preço eu já sei mais ou menos. - Não dar de fazer bilhete ainda não. Só palavras pequenas, e algumas só.
7. Maria de Fátima	<ul style="list-style-type: none"> - Eu aprendi mais né, acho até que agora eu sou mais inteligente do que quando eu era nova e estudava, porque eu não sabia fazer meu nome direito e que agora eu já aprendi no Alfa. Eu já sei fazer meu nome bem direitinho, já leio mais bem. - Eu não leio muito bem, mais prestando bem atenção eu já sei ler. - Eu chegava numa escola eu ia assinar o meu nome, eu não sabia, tinha que colocar o dedo, porque não sabia. - Eu olho o nome dos lugares e sei ler, um estabelecimento, uma loja, eu leio tudo.
8. Maria de Nazaré	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não sabia ler; hoje eu to lendo mais um pouco; não sabia fazer o meu nome mais direito, e eu já to fazendo mais um pouquim também. - Qualquer coisa que o senhor me der pra ler; assim, eu não leio corretamente, mais um pouco eu leio. - Conheço todos nomes dos supermercados. E eu não conhecia; de primeiro eu olhava assim, e era mesmo que ta, é mesmo que ser uma pessoa cego. Olhava, mais não sabia o que era. Até hoje, eu passo em qualquer canto e vejo um nome, e eu já leio. Fulano de tal, loja cicrano; já leio de tudo um pouco. - Quando eu quero ler o nome dos produtos eu leio, leio tudo, mas a maioria das vezes saio pegando só. - Da pra fazer até bilheteinho.
9. Maria Edna	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu aprendi. Foi que eu fazia o meu nome ruim, muito mal feito mesmo; e hoje melhorou. Uma pessoa chega à minha casa, manda eu assinar e eu assino. Aquilo ali pra mim é um orgulho que eu sinto na minha vida. E hoje não; se eu vou pra igreja, na hora que manda procurar umhino, eu sei procurar e sei achar e sei cantar olhando a letra. Eu sei ler um versículo da Bíblia. Graças a Deus, que Deus tem botado isso tudo na minha cabeça, na minha memória.

	<ul style="list-style-type: none"> - Consigo ler; graças à Deus. Pouco; mais consigo. - Leio todos os nomes de lojas e supermercados - Leio os nome dos produtos do supermercado. Vou passando, vou olhando o preço de tudo, vou sabendo o que é; e o que não é; e tudo direitinho os preços, até a data de validade, leio tudo. - Rapaz, eu escrevo muitas coisas que passa pela minha frente, e coloco pra mim escrever, eu escrevo. Se precisar eu escrevo; pode ter uma letra errada pelo meio, mais vai no rumo. Escrevo bilhete, cartinha; pode ter palavra errada, mais vai no rumo mesmo.
10. Maria Maia	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi escrever, aprendi a fazer o a,b,c. - Só palavrinhas besta mesmo, tipo: gato, pato. - Escrevo só o nome e palavrinhas. E aprendi tirar lá do quadro e escrever somente.
11. Sandra Maria	<ul style="list-style-type: none"> - Escrevo ditado. Eu não gostava e aí aprendi, e aprendi a fazer redação também. Eu gosto de fazer; aqui e acolá eu faço do tanto de linhas que mandar eu faço. - Eu leio tudo, leio mesmo. - Sei ler nomes de supermercados e lojas. - Leio todos os produtos do supermercado. - Escrevo tudo. Pois até redação eu sei escrever, as vezes sai alguma palavra errada, faltando alguma letra, mais dar de entender.
12. Aldenora Brígido	<p>Eu aprendi a ler um pouco mais, eu não escrevia, só sabia ler, mais não escrevia, mais depois que eu estudei no Alfa, aí eu aprendi a assinar o meu nome.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um dia que a professora veio fazer a avaliação com nós, cada qual fez uma cartinha.. Aí eu fiz a cartinha e por isso que eu não to podendo estudar. Eu escrevo não é muito certo não, mais eu escrevo, porque a gente vai ficando mais esquecido das coisas. Eu faço anotação das coisas e a minha menina mora no seringal e eu faço bilhetinho pra mandar pra ela. - Eu consigo ler nomes dos comercios, eu vejo o nome e consigo ler, só que não assim, olhei

	<p>e já leio não, eu vou olhando as letras e vou juntando. - Consigo ler produtos... leite, bolacha e tudo.</p>
13. José Carlos	<p>- Eu aprendi, graças a Deus e to aprendendo um pouco a assinar o nome e já leio alguma coisa. Pra mim foi importante porque como o senhor viu, até o meu documento ainda é, não alfabetizado e com fé em Deus eu quero ajeitar tudim. - Nesse primeiro ano eu aprendi, aprendi ler alguma coisa, a Bíblia pelo menos, alguns versículos da Bíblia eu já leio, já dou uma palavra, eu já, graças a Deus já consigo distinguir algumas coisas. Algumas coisas que eu não sabia assim digamos como alguém lhe dar o endereço de uma loja uma coisa, chega lá e eu já posso distinguir, saber qual é aquele nome, já facilitou muito pra mim. - Já consigo ler o nome do supermercado Big-Bram, Clínicas, Armazém. - Já leio alguns produtos já. Pouquim mais, fico tentando ali, até que eu consigo, os preços, alguns eu já distrincho, eu leio. - Escrevo só os deveres de casa mesmo e o meu nome assim e as vezes assim na pesca, toda nota precisa a gente assinar, aí eu assim é só o que eu escrevo lá, coisa pequena que eu ainda não sei.</p>
14. Luciene da Gama	<p>- Eu aprendi a fazer o meu nome, que eu tinha muita vergonha, eu ia fazer qualquer coisa assim, e eu chegava lá e a pessoa dizia; assina aqui, e eu dizia; eu não sei assinar. Muita gente no local e eu ficava morrendo de vergonha, meu Deus do céu, as vezes eu me escusava de ir fazer qualquer coisa assim que eu sabia que precisava assinar, e eu tinha vergonha, e hoje mesmo, com a letra feia mais eu assino em qualquer canto que pedir, mesmo ficando um pouco nervosa, quando tem muita gente, compessoas sabida, mais eu assino. - Ler eu não consigo. - Eu conheço as letras, mais eu não sei ajuntar elas e formar a palavra, mais qualquer letra que me perguntar, eu conheço ela.</p>

15. Valderlandio Silva	<p>- Não escrevo nada, só o meu nome.</p> <p>- Arendi a ler, aprendi muito a ler mais um pouco, aprendi a fazer mais o meu nome, mais bem feito, porque eu fazia mais era uma coisa mal feita né, aprendi mais um pouco.</p> <p>- Consigo ler várias coisas. A ler, a escrever mais eu aprendi.</p> <p>- Eu consigo ler mais um pouco.</p> <p>- Consigo a ler nomes de supermercado, consigo ler o supereconômico, é o mercantil Nicole, é mercantil popular aqui do lado.</p> <p>- Leio todos marcas dos produtos no comercio se eu quiser.</p> <p>- Eu escrevo várias coisas né. No caso se eu precisar fazer uma escrita de umbilhete né pra alguma pessoa, pra mandar pra minha família que mora muito no auto. Eu já fiz, devagazim eu vou conseguindo ajuntar aquelas e consigo fazer um bilhete pra mandar pra eles, pra mandar pra minha família que mora no auto, aí isso pra mim é muito importante e por isso que eu to tentando, conseguir pra ver se aprendo a cada dia mais.</p>
16. Maria Alves	<p>- Eu aprendi muita coisa no Alfa, porque eu era analfabeta, era cega, cega mesmo porque eu não fazia nada e daí quando eu comecei aqui a estudar, com a minha menina, aí melhorou muito e eu agora não me acanho de ir pra qualquer um canto, assinar o meu nome pelo menos, e assim fazer uma coisinha assim de dia, que dar pra enxergar eu faço ainda melhor.</p> <p>- Assim nós fizemos cartinha, no final da escola, nós fizemos aquela cartinha né, que tinha, que tem que fazer, aí ela pediu pra nós fazer e nós fizemos. As vezes assim na escola eu não coisava não, mais eu levava pra casa, começava aqui e terminava em casa. Aprendi a fazer o meu nome e o nome dos meus filhos, qualquer um que me botar pra fazer eu faço também.</p> <p>- Meu irmão assim, leio coisa pouca, assim esses livros da escola eu consigo.</p> <p>Eu consigo ler os nome dos armazéns, eu já sei como é o nome, aí eu já vou entrando,</p>

	<p>mais se tiver que ler, eu leio sim.</p> <p>- Eu leio o nome das caixas e dos pacotes, há sei sim, arroz, açúcar, tudo eu sei e se tiver o preço tambémné, eu sei também né, se aquele precinho tiver pregado assim embaixo, eu sei quanto é aquele objeto.</p> <p>- Se não for um nome muito difícil assim, eu faço qualquer um. Se for pra mim fazer um bilheteinho, assim numa hora bem silêncio eu faço. Uma vez eu tava lá em Porto Velho, na casa da minha menina, e tava fazendo um frio medonho, aí eu fui, brincando né, que eu gosto muito de brincar, as meninas do Alfa 100 gostam muito de mim, pois dizem que quando eu chego aqui é uma rizadaagem medonha, aí eu digo, há minha fia eu vou já mandar uma carta lá pro Acre. Aí fui, aí eu peguei né, você já viu aquele dizer assim da Filomena cum o Ludungero, pois é, eu fiz uma carta imitando aquela, aí quando terminou eu assinei o meu nome (Filomena). Aí as meninas ficaram mangando, há eu vou dizer pro pai.</p>
17. Guimacelia de Oliveira	<p>- Eu aprendi a fazer o meu nome, dizer alguma coisinha; só que eu não sei ainda direito não, só que vou assoletrando e vou dizendo.</p> <p>- Todo o livro que eu abrir eu leio um pouquinho e escrever também. Agora só que eu acho ruim pois eu fui operada dos meus olhos, mais agora eu enxergo bem graças a Deus, mais eu não posso apurar muito a vista, meus olhos dói que Deus o livre, chega escora água, mais eu enxergo bem, bem mes mo. Antes eu não tinha aprendido a ler e agora depois desses dois anos de alfa eu aprendi a fazer o meu nome e dizer alguma coisa.</p> <p>- Dar pra dizer até os nomes dos supermercados.</p> <p>- Vou fazendo a feira e olhando, eu olho os preços, a validade. Eu não gosto de comprar assim sem olhar a validade não, porque é tão ruim comprar as coisas assim passadas.</p> <p>- Na calma dar de escrever até uma cartinha.</p>
18. Maria de Fatima	- Aprendi a ler e escreve o meu nome, aprendi

	<p>a juntar as letra tudo também. As muitas vezes leio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar conhecer nomes do supermercado. Da pra ver e ler a marca dos produtos.. - Escrevo o nome, e se precisar assim, alguma coisa assim, de escrever, só que eu não escrevo muito bem não, um bilheteinho eu escrevo já, com muita luta mais já escrevo.
19. Manoel Alves	<ul style="list-style-type: none"> - Eu aprendi porque um pouco, melhorou muito pra mim assim, ponto assim de leitura a leitura foi mais importante, sabe por que, antes eu aprendi a assinar o meu nome bem divagarinho, mais não aprendi nada de contas, de, as vezes a gente deixa de fazer o nome por falta do acento do ponto. - Eu ainda sinto um pouco de dificuldade ainda de escrever, porque as vezes eu vou escrevendo e quando chega no ponto, as vezes aquela letra que eu coloco não é aquela, é outra letra, as vezes aquela letra fica lá na frente e tem que se atrás, e as vezes, ainda tem essas dificuldades um pouco. Mais já consigo ler e também já escrevo um pouquinho, devagar mais escrevo. - Eu consigo ler melhor um pouco, a letra escrita, ela vai mais devagar, porque ela tem uma diferença da letra de imprensa. Mais essa letra cursiva aqui eu ler. É aliais eu sou duma igreja Crente, e eu tenho a bíblia e leio minha bíblia, devagarinho. - Leio todos os nomes no comercio, graças a Deus. Eu pego aquele objeto, eu primeiramente vou olhar o nome e ver se é aquele objeto mesmo que eu quero, leio a data de validade, porque também marca tudo no objeto. - Eu escrevo a palavra pra mim escrever assim, só o nome de palavras que eu escrevo, bilhetes, cartinhas, tudo isso eu faço, ditado. Às vezes a pessoata lá longe e eu escrevo um recadinho pra ela, e ele lá recebe.
20. Sergio Silva	<ul style="list-style-type: none"> - Antes eu não sabia nem fazer a primeira letra do meu nome, aí eu também não venho todo dia pra aula, por que a pessoa que estuda e trabalha assim que nem eu trabalho, não é

	<p>todo dia que ele chega com hora pra ir, pra vir pra aula; mais sempre faço o impossível pra vim, e eu, o que eu aprendi, era que eu não sabia fazer nem a primeira letra do meu nome e agora eu já faço o meu nome sem copiar pelo outro que tá feito.</p> <p>- Eu aprendi foi durante, eu comecei estudar aqui com ela e eu não sabia, e agora ela já pergunta assim, o nome duma coisa assim e tal, as vezes eu não respondo correto; não sei a primeira letra e tal, aí e vai, e o mais importante é o nome, porque uma pessoa hoje em dia pra abrir uma conta e fazer qualquer coisa, se você não souber assinar o nome, fica difícil né, tem que assinar. E aí hoje eu vou em qualquer canto e já assino o meu nome e não preciso tá colocando o dedão lá, aí hoje isso é muito importante pra mim.</p> <p>- Identifico o nome dos estabelecimentos do comercio, assim piqueno assim, CAMILI, canto assim, nome assim piqueno, mais pouca coisa assim, por que a gente assim, não estudou, já distrinche.</p> <p>- Agora, por acaso vejo o preço, essas coisas, porque antes, chegava lá, reparava, via o preço lá, era a mesma coisa que tá cego, que eu não sabia né. E agora, já pego, já sei quanto é, quanto não é, é bom.</p> <p>- Olhe, escrever, a gente escreve assim, que nem nós tamos na aula aí, a menina diz, faz o nome de objeto fulano de tal, aí ali eu pego, eu, a pessoa vai e faz a primeira letra e vai pensando e vai fazendo né, alguma coisa que por acauso ficar errada, aí melhora pra frente né.</p>
21. Damásio Cândido	<p>- Aprendi mais matemática. Serve mais pro dia-a-dia da família, mas pra trabalho também, porque pro trabalho é tudo. Se você não souber ler você não consegue fazer nada. Porque se eu não subesse ler nem escrever seria impossível eu ter o que eu tenho hoje”.</p> <p>- Trouxe benefício para o meu comércio, facilitou mais, depois do Alfa facilitou mais eu conversar mais com pessoas da sociedade. Agora eu converso mais tranquilo com</p>

	qualquer pessoa. Aprendi a ler e escrever qualquer palavra e contas todas. Eu leio a Bíblia, todo tempinho livre, qualquer hora eu tô pegado. Jornal é difícil, aqui a gente nem recebe.
22. Maria Marques	- Eu aprendi a ler mais um pouquim Facilitou mais um poquim, porque eu queria ler mais um poquim da vida, uma coisinha, pra mim acompanhar mais na igreja, ajuda na igreja. Eu escrevo um pouquinho, mas o meu nome eu faço bem ajudou sim, porque as vezes a pessoa chega para mim assinar o nome eu assino, eu sei assinar o nome para mim votar. Eu não faço melhor porque sem óculos (pausa). No dia que eu me casei eu achei muito feio botar o dedo para assinar. Outra vez fui ser testemunha do casamento e também coloquei o dedo.
23. Tânia Maria	No ALFA 100 eu aprendi mais um pouco Utilizo para ler, você não precisa pedir ajuda dos outros, você mesmo ler. No supermercado para ver a validade de uma coisa, saber o nome das coisas. Ajudo meus filhos, quando eles trás dever.

**ANEXO 04: CONTRIBUIÇÕES DAS APRENDIZAGENS:
INDICAÇÕES DOS ESTUDANTES EGRESSOS FONTE:
DADOS DA PESQUISA, 2015.**

ENTREVISTADO(A)	O QUE OS EGRESSOS INDICAM COMO CONTRIBUIÇÕES DAS APRENDIZAGENS
1. Adriana Chagas	- Não apontou contribuição.
2. Antônia Leila	- Melhorou mesmo, quando eu participo de alguma reunião no meu bairro eu entendo melhor as coisas. - Melhorou, pois até no hospital, me diziam assim: Sala fulano de tal; e eu não sabia assim saia perguntando a um e outro, e agora não, eu já basta dizer, e eu vou olhando, lendo, uma farmácia, uma coisa assim, eu já vou direto lá. - Faço parte da colônia de pescadores. Participo indo para as reuniões, pois todos os pescadores

	<p>têm que tá presente.</p> <p>- Se eu tivesse tido a oportunidade de entrar na escola mais cedo, talvez eu tinha realizado o meu sonho, que eu sempre sonhava. Mais agora eu acho que não, já ta tarde demais.</p>
3. Eronilda Oliveira	<p>- Pra pessoa ser mais educada, saber conversar mais com as pessoas. Porque, quando a pessoa não sabe de nada mesmo, só fala coisas errada.</p> <p>- A gente pega mais uma ideia né, ficar sabendo mais das coisas...</p> <p>- Agora eu já consigo enxergar, porque antes eu era cega. Vejo os preços mais baratos...</p>
4. Maria Cleonice	<p>- Melhora mesmo, porque assim, uma pessoa pede pra eu assinar o meu nome e eu assino; isso aí pra mim foi uma melhora, grande, grande mesmo.</p> <p>Faço parte da colônia de pescador, eu participo das reuniões, mas eu fico só escutando mesmo.</p>
5. Maria da Conceição	<p>Faço parte da colônia de pescadores. Participo da reunião, a gente vai assim tem reunião, a gente vai, porque tudo que a gente quer conseguir pra nós da pesca, a gente tem que conseguir lá.</p> <p>- Quando vou fazer compras eu leio os nomes e até os preços se tiver.</p>
6. Maria da Glória	<p>- Algumas tarefas de meus filhos dá de ajudar. Eu aprendi a ler, assim mais na frente, eu ajudo qualquer pessoa.</p> <p>-Eu ia pra alguma reunião e assim, eu não sabia assinar e agora já assino.</p> <p>- Agora eu posso assim eu, às vezes um produto, uma coisa eu já sei mais ou menos o que é pelo nome.</p>
7. Maria de Fátima	<p>- Eu já ajudo um filho a fazer uma tarefa, que antigamente eu não sabia, agora minha filha já chega e pede e eu já sei tirar uma palavra de um livro e colocar no caderninho dela.</p> <p>No meu bairro, às vezes tem uma reunião com alguma autoridade, algum representante do bairro, eu agora participo e depois do Alfa fica tudo melhor.</p> <p>- Agora eu sei onde ando. Sei os nomes do lugar, da loja...</p>
8. Maria de Nazaré	<p>- Meus pais não sabem ler, aí se eles dizer uma palavra errada, aí vou, digo não, não é assim, é assim, aí também peço pra eles vir estudar; pois</p>

	<p>a pessoa que já sabe ler é mais elegante, sabido, fala mais, e isso é importante. Saber falar palavra mais melhor, não fala palavra errada.</p> <p>- Tem os meus filhos que estudame chega em casa, eles não sabe nemum pouco, eu pego, eu vou ensinar pra eles.</p>
9. Maria Edna	<p>- Minha irmã começou a estudar esse ano agora também, aí o que ela não sabe; de dia ela vai lá em casa e me diz: Minha irmã, me ensina aqui, e aí, eu e nós, já pega o caderno e vou lutar pra passar aquilo ali pra ela.</p> <p>- Acho que contribuo no bairro, pois, se passo num canto e tem um amigo meu que não sabe de uma coisa; eu posso passar aquilo ali pra ele. Porque eu tô sabendo como é aquela palavra, sei como é que eu posso explicar aquilo ali pra ele.</p> <p>- Posso ajudar as pessoas... Se perguntar: Minha irmã como é aquele nome ali, aí eu sei dizer.</p> <p>- Como eu sou corretora do banco, e eu levo uma pessoa pro banco. Eu sou responsável por aquela pessoa, eu chego lá, eu passo ela pro gerente. Aí o gerente passa aquelas folhas de papel pra mim. Aquelas 5 a 6 folhas. Eu vou assinar naquelas folhas tudim. Aquela pessoa coloca o primeiro nome dele e eu vou assinando o meu embaixo de tudim, tudo direitinho.</p> <p>- Só mesmo pro meu trabalho mesmo de corretora.</p>
10. Maria Maia	- Não apresentou contribuição
11. Sandra Maria	<p>- Melhorou minha vida nas contas, também matemática, porque eu vendo bastante roupa, aí eu me enrolava comas conta; anoto tudim agora. Quando eu to vendendo eu anoto; eu já levo um caderno pra anotar e riscar o nome das pessoas, eu que faço.</p>
12. Aldenora Brígido	<p>- Eu ajudo os meus netos, é porque eu não sabia e depois que eu aprendi eu posso ajudar o neto e o meu filho a fazer as tarefas.</p> <p>- Muitas coisas que eu queria, assim que era pra mim, que eu queria que eu lesse, eu tinha que pedir os filhos né; pra ir olhar, se eu ia num canto, fazia uma compra uma coisa, E assim pra mim melhorou, porque eu mesma podia enxergar com os meus próprios olhos.</p>
13. José Carlos	- Eu chegava num estabelecimento e não sabia

	<p>onde era que eu estava, digamos eu chegar numa rua, não saber o nome da rua; as vezes tem uma placa lá, mais eu precisava perguntar a alguém, aí agora eu já chego lá e olho lá no estabelecimento e aí eu já consigo. Aí nesse aspecto melhorou e tá melhorando bastante, graças a Deus.</p> <p>- Faço parte da colônia de pescador. As sim, quando tem reunião... Se tiver alguém que tem alguma coisa pra falar, aí levanta o dedo e participo, dar a opinião da gente</p>
14. Luciene da Gama	<p>É porque minhas filhas, elas mesmo, assim, eu acho que elas tinham vergonha, porque elas mais novas, já sabe e eu não sabia. Eu acho que eu sou um exemplo pra minhas filhas e minhas amigas, pois eu já sei fazer o meu nome e não faço mais vergonha.</p>
15. Valderlandio Silva	<p>- Do pouco que eu aprendi eu posso até transmitir pra alguém, até pros meus filhos, pra minha esposa também. Já ajudei eles na tarefa..., eu já até ajudei eles.</p> <p>- Eu não tinha condições de mandar um bilheteinho, agora eu já mando.</p>
16. Maria Alves	<p>- Porque eu às vezes vou pra um canto assim precisa fazer uma assinatura ou vou comprar uma coisa que, como na cruzeirense e que precisa assinar, eu não boto mais o dedo...</p> <p>- E ser alfabetizada ajuda em todas essas coisas e até pra igreja quando vai ter qualquer coisa assim, essas feirinhas pra ajudar.</p>
17. Guimacelia de Oliveira	<p>- Eu aprendi um pouco e isso tá servindo muito pra mim, pois dizem que quem é aposentado se não souber fazer o nome, vai ser cortado.</p>
18. Maria de Fatima	<p>- Eu aprendi a fazer o meu nome, é um exemplo pros meus filhos... e pras pessoas que me perguntam se eu sei ler, e se chega uma pessoa na minha casa perguntando se sei assinar o meu nome, e aí eu digo sei.</p> <p>- Eu vou comprar uma coisa no comércio, pra ver se ele não tá vencida, a validade das coisas, dos produtos.</p> <p>- As vez chega, por acaso eu quero ter informação, quero ler qualquer livro. As vezes eu lia aquele pouquim, pra saber mais assim das coisas, pra ter mais um pouco de informação.</p>

	Sobre a saúde, sobre como deve tratar sobre a higiene.
19. Manoel Alves	<p>- A gente ta num trabalho, ai chega aquela pessoa que vem deixar um produto pra gente, um cimento ou uma madeira, aí precisa que a gente assine na nota, aí eu já pego e assino.</p> <p>- As vezes até pro filho, e ele não ta e eu assino por o filho que é na mesma residência.</p> <p>- Quando eu tô na igreja, eu chego com minha bíblia e às vezes eu vou passar um versículo da bíblia pra mim filho. Meu e aí eu digo, olha aqui rapaz, é aqui, aí eu já sei achar, já digo pro meu filho como é, as vezes eles fica é rindo de mim, por ter aprendido aquilo e eu acredito que é um orgulho.</p> <p>- Eu peguei uma menina pra criar, eu e a minha mulher, uma menina com oito anos, que não tinha onde ficar aí, minha esposa disse vamos ficar com essa garotinha, índia, índia mesmo da maloca. Aí eu ajudo, ensinando o português, e ela já ta estudando, aí ela chega e diz, vô, ela me chama de vô, e esse nome aqui vô, aí eu vou e devagarinho é esse, é assim, assim nome.</p>
20. Sergio Silva	<p>- Quando eu entro numa firma assim pra trabalhar, eu trabalho na diária ou na empreita. Então quando a pessoa termina aquela empreita, a pessoa tem, vema folha, e o senhor vai ter que assinar pra comprovar. E eu antes não assinava, falava, rapaz assina aqui, rapazeu não sei não, rapaz mais tem que assinar e as vez, tinha aquela almofada; e agora já vem a folha, assina aqui, e eu assino, e aí já é uma vitória já pra uma pessoa que não sabia assinar nada.</p> <p>- Quando eu entrava num supermercado eu não sabia destrinchar nada, e agora, alguma coisa eu já faço, ler algum preço dum produto, algumas coisas e antes eu não sabia fazer nada. fazer nem o nome e nem nada.</p>
21. Damásio Cândido	<p>Serve para o meu trabalho. Porque se eu não soubesse ler nem escrever seria impossível eu ter o que eu tenho hoje”. – Antes do ALFA 100 eu era pescador, agora eu sou empresário.</p> <p>- A vida melhorou, hoje tenho carro, o comercio cresceu e minha qualidade de vida melhorou 100%.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que tenho oportunidade de pedir melhorias aqui para comunidade eu peço. - Quando alguma autoridade, políticos fazem reunião eu gosto de participar, pedindo para melhorar nossa comunidade”. - Me ajudou a administrar a minha empresa e fazer meus negócios, eu comecei muito ruim, mais hoje eu conheço vários empresários fortes e mesmo com o meu pouco saber a gente conversa bem. - Faço os pedidos de mercadorias direto de São Paulo. Entendo a nota fiscal...
22. Maria Marques	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes a pessoa chega para mim assinar o nome eu assino, eu sei assinar o nome para mim votar. Eu não faço melhor porque sem óculos (pausa).
23. Tânia Maria	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo o que aprendi para para ler, você não precisa pedir ajuda dos outros, você mesmo ler. No supermercado para ver a validade de uma coisa, saber o nome das coisas. - Ajudo meus filhos, quando eles traz dever.”.