



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**ELIVÂNIA REIS DE ANDRADE ALVES**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A**  
**FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA:**  
**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**

Salvador  
2007

**ELIVÂNIA REIS DE ANDRADE ALVES**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A  
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA:  
A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. RONALDA BARRETO SILVA**

Salvador  
2007

Al87 Alves, Elivânia Reis de Andrade.  
A educação de jovens e adultos e a formação para a cidadania: a experiência do Programa Alfabetização Solidária / Elivânia Reis de Andrade Alves. – 2007.  
93 f.

Orientadora: Profª Drª Ronalda Barreto Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2007.

1. Educação – Política governamental. 2. Alfabetização. 3. Cidadania. 4. Programa Alfabetização Solidária. I. Silva, Ronalda Barreto. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD 370

## **ELIVÂNIA REIS DE ANDRADE ALVES**

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 31 de outubro de 2007.

#### **Banca Examinadora**

Antenor Rita Gomes \_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Marta Maria Leone Lima \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Maria Olívia de Matos Oliveira \_\_\_\_\_

Doutora em Calidad y Processos de Innovación Educativa pela Universidade Autònoma de Barcelona,  
U.A.B., Espanha  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ronalda Barreto Silva – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

*Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não de pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.*

*Paulo Freire, 1992*

*Aos meus pais, Elza Reis de Andrade (in memoriam) e Bento Aladim de Andrade, que acreditaram em mim, confiando seus sonhos e desejos de crescimento pessoal.*

*Aos meus filhos Felipe, Amanda e Gabriela, que souberam compreender a minha ausência em relação ao tempo que roubava de nós o processo de construção deste trabalho.*

*Ao meu esposo Valdir da Silva Alves, por saber compreender minhas opções e apoiá-las carinhosamente.*

*Aos meus irmãos Rosângela, Ionara, Iury, Franklis, Ronady, Cristiano e Adriana, pelo apoio e carinho nos momentos difíceis.*

## **AGRADECIMENTOS**

À profa. Dra. Ronalda Barreto Silva pelo companheirismo e compreensão frente as minhas inquietações, proporcionando-me sempre novos desafios. Meu afeto e terna gratidão!

Ao prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo pela escuta sensível, acolhimento e presença durante toda a trajetória da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da UNEB, pelo apoio dos funcionários.

Aos colegas do Grupo de Políticas Públicas em Educação, pelas contribuições e apoio à construção deste trabalho.

À amiga Rita de Cássia Almeida Santos pelo carinho e apoio incondicional à tessitura deste trabalho.

Às amigas Isaura Fontes, Mônica Moreira de Oliveira e Zoraya Marques pelas discussões e contribuições no desenovelar da temática em questão, reafirmando a todo momento os princípios de uma experiência educacional dialógica e, portanto, democrática e democratizante.

À Luci'Ana Rosa, Luciana Leitão e Josevandro Chagas amigos que acreditaram e apoiaram a construção deste trabalho

À profa. e amiga Luzmar Cardoso pelo estímulo nos momentos difíceis que antecederam a conclusão deste trabalho.

Às amigas Eliene Maria Barbosa e Telma Regina Ressurreição pelas palavras de força e constante disponibilidade para ouvir as minhas inquietações.

Aos colegas, alunos e funcionários do Departamento de Educação Campus XI - Serrinha, por terem concedido a minha liberação para cursar o Mestrado.

Aos alfabetizandos e alfabetizadores do município de Sátiro Dias pela disponibilidade em contribuir para esta pesquisa.

À amiga Selma Costa Santos pelos diálogos produtivos sobre educação de jovens e adultos.

Ao grupo da PROEX, responsável pelo acompanhamento do Programa Alfabetização Solidária pelas informações, entrevistas e documentos cedidos para análise.

A todos, sou imensamente agradecida.

ALVES, Elivânia Reis de Andrade. **A educação de jovens e adultos e a formação para a cidadania:** a experiência do Programa Alfabetização Solidária. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2007.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas, atualizadas no Programa Alfabetização Solidária e sua contribuição para a formação da cidadania, no que se refere à construção do senso crítico e à participação sociopolítica no processo formativo dos alfabetizandos, tendo em vista que as transformações no mundo do trabalho têm alterado o significado do conceito de alfabetização. Desta forma, entende-se que o processo de leitura e escrita não se reduz ao domínio do gráfico, mas deve possibilitar um exercício mais consistente da cidadania por parte dos alfabetizandos. Cidadania que não se limita a conquistas legais ou ao acesso de direitos, previamente definidos, mas que perpassa pela vivência dos direitos civis, políticos e sociais. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, buscando compreender o fenômeno nas significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos. Em vista disso, a pesquisa analisa como ocorre a constituição da cidadania neste Programa, no Município de Sítiro Dias/Ba. Os resultados do trabalho evidenciam que mesmo considerando que a idéia de cidadania dos atores dessa pesquisa perpassa exclusivamente pelo acesso à educação esta não é suficiente para garantir a condição de cidadão aos sujeitos. A alfabetização de jovens e adultos precisa ser assumida enquanto uma política pública, e não a partir de ações fragmentadas e desarticuladas, caracterizando-se numa política focalizada.

**Palavras-chave:** Cidadania. Alfabetização. Políticas públicas. Programa Alfabetização Solidária.



ALVES, Elivânia Reis de Andrade. **The education of young and adult and training for citizenship: the experience of the Solidarity Literacy Program.** 2007. 93 pp. Dissertation (Master's Degree) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2007.

## ABSTRACT

This research shows a reflexion about the public policies updated in the Solidary Alphabetization Program (Programa Alfabetização Solidária) help to the formation of citizenship both thru the construction of a critical sense and the social-political participation in the process of forming an alphabetized person, having in sight that the transformations in the universe of work have changed the meaning of the concept of alphabetization. This way, it is understood that the process of reading and writing is not restricted to the graphic domain, but must allow a more consistent exercise of citizenship from the side of the person being alphabetized. Citizenship that is not limited to legal achievements or to the access of previously defined rights, but that passes thru the experience of civil, political and social rights. The methodology used was the field research based on quantitative approach, trying to understand the phenomenon in the meaning that the people themselves give to their behaviours. Having this in mind, the research analyses how the forming of citizenship occurs in the Programs in the county of Sátiro Dias (Ba). The results of the research make it evident that even considering that the idea of citizenship of the people involved in the research is directly linked to the access to education, this is not enough to guarantee the role of citizens to them. The alphabetization of youngsters and adults must be seen as a public policy, and not as independent and isolated actions, characterising itself as a focused policy.

**Keywords:** Citizenship. Alphabetization. Public policies. Solidary Alphabetization Program.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ABC	Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CENEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CEREJA	Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COEJA	Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização – São Paulo
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCS	Programa Comunidade Solidária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento Escolar
PEI	Programa de Educação Integrada
PGCU	Projeto Grandes Centros Urbanos
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAE	Programa de Alimentação Escolar para Alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental
PNAT	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Ensino e Extensão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEC-MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFACS	Universidade Salvador

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Setores e atores envolvidos no PAS.....	53
QUADRO 2	Relação dos municípios com seus parceiros.....	55
QUADRO 3	Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária.....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>17</b>
2.1	OS SENTIDOS DA CIDADANIA.....	25
2.2	O ESPAÇO CÊNICO DA SOLIDARIEDADE	34
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS UNIVERSOS INSEPARÁVEIS.....	38
<b>3</b>	<b>O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EM EJA NO BRASIL.....</b>	<b>43</b>
3.1	TRAÇANDO O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA.....	52
3.1.1	<b>Os desdobramentos do Programa Alfabetização Solidária.....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (PAS).....</b>	<b>66</b>
4.1	O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA EM SÁTIRO DIAS...	68
4.1.1	A cidadania na EJA solidária.....	69
4.1.2	O contexto dos sujeitos e a textura das letras na rede de aprendizagens de jovens e adultos.....	74
4.1.3	Os caminhos da mediação no Programa Alfabetização Solidária.....	77
4.1.4	A solidariedade no PAS.....	80
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*A pessoa sem estudo é a pessoa que não faz parte nem de ser brasileiro, né?¹*

A epígrafe do alfabetizando acima me leva a refletir sobre o universo simbólico da educação na sociedade e a sua imediata vinculação à cidadania. A meu ver, quando o referido alfabetizando afirma que uma pessoa sem estudo não consegue ser nem brasileiro, ele diz que, alijado desta condição, é um ser invisível para a sua nação, não é cidadão. É a partir desta reflexão que convido o leitor a imergir nos caminhos dessa pesquisa, tendo como objeto de estudo o Programa Alfabetização Solidária (PAS), voltado para jovens e adultos, no Município de Sátiro Dias/Bahia.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo explícito de suplência, tem carregado, ao longo dos anos, a idéia de que deverá suprir defasagens, diminuir as diferenças, atender às necessidades de instrumentalizar os sujeitos com as ferramentas básicas para o trabalho. Neste contexto, surge o PAS com a responsabilidade de alfabetizar jovens e adultos que não sabem ler nem escrever ou que o fazem de maneira insatisfatória. Propõe uma campanha de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes público federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de nível superior.

A escolha por essa temática surgiu de inquietações acerca da forma como vem sendo operacionalizada a política de Educação de Jovens e Adultos no país e, de forma específica, o Programa Alfabetização Solidária, em Sátiro Dias. São tantos os programas e, em sua maioria, sem diretrizes que permitam a continuidade das respectivas ações nos municípios baianos, limitando-se, apenas, a uma perspectiva compensatória e alijadora das reais necessidades dos educandos. Assim, fui amadurecendo a idéia de discutir a educação de jovens e adultos em uma outra perspectiva, na qual a preocupação fosse a de transcender o

---

¹ Alfabetizando 4.

nível de erradicação do analfabetismo, limitada a padrões de políticas que se perdem em programas focalizados, descontinuados e descontextualizados.

O município escolhido para operacionalização desta pesquisa foi Sátiro Dias, por se tratar de um local onde atuei como Coordenadora Setorial, no período de 1999 a 2002, o que me impulsiona também a rever minha própria prática, buscando, assim, significados que permitam um certo desvelamento do objeto de estudo.

No bojo das minhas inquietações e indagações, foi-se delineando como problema desta pesquisa, a efetiva contribuição do Programa Alfabetização Solidária na formação crítico-reflexiva dos alfabetizandos em seu processo formativo. Tal Programa, em seus princípios e diretrizes, sugere uma educação cidadã, cujos pressupostos encontram solo no processo de letramento, embora seja notório que alfabetizar é uma ação mais ampla, inclusive, e, principalmente, política. Nesse sentido, levantamos algumas questões norteadoras que deverão ser aprofundadas no processo de investigação:

- a) A concepção de alfabetização e de letramento trabalhada no Programa contribui para a participação sociopolítica dos alfabetizandos nas suas ações do cotidiano?
- b) Qual a perspectiva de solidariedade evidenciada no Programa?
- c) Como se configura o PAS a partir das práticas dos atores pedagógicos, através da alfabetização, letramento e constituição da cidadania?

A partir dessas questões, defino como objetivo deste trabalho a compreensão de como as políticas públicas, atualizadas no PAS, contribuem para a formação da cidadania, no que se refere à construção do senso crítico e participação sociopolítica no processo formativo dos alfabetizandos. Do objetivo geral e dos questionamentos apontados, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- α) Explicitar os princípios e características direcionados para a cidadania no Programa Alfabetização Solidária;
- β) Discutir a relação entre alfabetização e letramento no Programa, entendendo que são elementos indissociáveis;
- χ) Analisar a perspectiva de solidariedade evidenciada no Programa e sua relação com a reconfiguração do Estado brasileiro, principalmente nas políticas direcionadas à educação.

As perspectivas teóricas utilizadas neste trabalho respondem, em parte, às questões e aos objetivos indicados, mas, sobretudo, indicam o caminho para investigação e a interpretação dos dados coletados. Dentre os autores visitados para a sustentação teórica deste trabalho, alguns dialogam entre si de forma mais fluida que outros. No entanto, respeitando as diferenças de abordagens, busquei estabelecer as relações possíveis como possibilidade de proximidade dissertativa sobre a temática, principalmente nos aspectos que se afinavam à base conceitual que alicerça essa pesquisa, no que se refere aos pressupostos sobre a educação de jovens e adultos e a sua vinculação à cidadania e à solidariedade.

Pelas feições do nosso objeto de estudo, e consciente de que toda metodologia nas ciências sociais traz subjacente uma teoria explicativa do funcionamento social, utilizei a metodologia qualitativa, uma vez que esta representa uma reação paradoxal às formas de explicação do real, que adotou o paradigma quantitativista como única opção para compreensão da realidade. Não cristalicei a dicotomia qualidade/quantidade nesta pesquisa, pois a recorrência a fontes quantitativas se fez necessária como referência para compreensão e leitura qualitativa do objeto de estudo. A metodologia qualitativa, como norteadora do projeto de pesquisa, ocorre também por acreditar que a compreensão dos fenômenos sociais perpassam pelo âmbito humano/concreto que são determinados pelas macro e micro-estruturas.

As metodologias qualitativas surgem trazendo em seu bojo a convicção de que a sociedade configura-se a partir de ações humanas sendo estas, portanto, o motor da história, bem como argumentam a necessidade de:

Uma tomada de posição política da parte do investigado e sua intervenção no ambiente de pesquisa, quebrando com os limites artificiais entre o sujeito e o objeto do conhecimento, em nome da objetividade e neutralidade científicas. (HAGUETTE, 1990, p.18)

A pesquisa qualitativa tem algumas peculiaridades como o papel de desreificar os “fenômenos”, o “conhecimento” e o “ser humano” numa tentativa de descrição e análise crítica dos significados dados pelos sujeitos à sua realidade. Além disso, pontua a não-neutralidade do saber científico, ou seja, a clara implicação daqueles que se propõem a construí-lo. A respeito, esclarece-nos Santos (2000, p. 43) que “[...] seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.”

Para trabalhar com esta abordagem utilizei como um dos procedimentos entrevistas semi-estruturadas que, segundo Minayo (1994), são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador objetivar, apreender a fala dos sujeitos, remetendo aos objetivos da pesquisa e configurando-se em uma “conversa com finalidade”, com suficiente abertura para aprofundar a comunicação. Pela sua própria característica de contar apenas com tópicos gerais orientadores, possibilita ao entrevistador incluir situações e relatos que considere importantes no contexto de sua fala. Os sujeitos nesta pesquisa têm papel essencial, uma vez que foi através de suas narrativas que busquei a percepção que os mesmos têm acerca da formação da cidadania no Programa. Para tanto, partilhei minha interrogação com quinze alfabetizadores e seis alfabetizandos, que atuaram no período de 1999 a 2002, como também realizei entrevistas com a Coordenadora Pedagógica do pólo de Salvador, a Gestora do Programa e sete Coordenadoras Setoriais. Evidentemente que busquei analisar as falas dos sujeitos, relacionando-as aos documentos, e vice-versa, na intenção de verificar as aproximações e distanciamentos possíveis na forma de compreensão das categorias conceituais e de conteúdo que respaldam este trabalho, dos idealizadores do PAS, dos alfabetizadores e dos alfabetizandos.

Para descrição e análise de alguns aspectos do Programa, foram utilizados os seguintes documentos: 1) *Princípios orientadores para elaboração de proposta político-pedagógica*, publicado em 1999; 2) *Alfabetização solidária: projeto político-pedagógico*, publicado em 2006; 3) *Alfabetização solidária: resultados do projeto piloto: avaliação*, publicado em 1997; 4) *Alfabetização solidária: avaliação final: primeiro semestre de 1998*, publicado em 1988; 5) *Alfabetização solidária: trajetória 2006*, publicada em 2006; 6) *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. Ação Educativa*, publicado em 2003; 7) *Alfabetização solidária: orientações didático-pedagógicas para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária*, publicado em 2005. Os documentos e entrevistas foram analisados a partir das seguintes categorias de análise: solidariedade; cidadania; alfabetização e prática pedagógica.

Ressalto que, no que se refere aos dados do Programa no município, não encontrei registros arquivados que permitissem uma análise mais apurada do objeto. As informações que obtive têm sustentação apenas nas entrevistas concedidas pelos alfabetizadores, alfabetizandos e a coordenadora municipal que estiveram implicados no processo.



O trabalho está estruturado em cinco seções. Após esta Introdução, a segunda seção busca analisar o significado que as políticas públicas representam na conjuntura atual brasileira e, de forma específica, através do Programa Alfabetização Solidária. Discute também os conceitos de cidadania e solidariedade relacionando-os às perspectivas apresentadas pelo PAS.

A terceira seção apresenta o contexto histórico e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esboçando a concepção de alfabetização, característica de cada período histórico, culminando na descrição do Programa, a partir de seus princípios e características.

A quarta seção propõe uma análise do PAS, nos seus aspectos conceituais, como também do seu processo de implantação e operacionalização em Sátiro Dias, tomando como referência os conceitos de cidadania, alfabetização, solidariedade e prática pedagógica.

A quinta e última seção, é dedicada às Considerações Conclusivas deste estudo.

Espero que, através destas reflexões, alfabetizadores e professores possam encontrar alguns subsídios que contribuam para a sua prática pedagógica, visando à sedimentação de significados para si mesmos que tragam implícito um compromisso com uma educação emancipatória.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Em cada contexto histórico a educação recebe influências das políticas sociais criadas e projetadas por cada sociedade concreta, ao mesmo tempo em que estabelece com ela interações e participa das transformações sociais. Neste sentido, tentarei sistematizar o significado que as políticas públicas representam na conjuntura atual brasileira, e de forma específica através do Programa Alfabetização Solidária, objeto desta pesquisa.

Nas últimas décadas, a política educacional vem se constituindo uma forte aliada de defesa da economia globalizada. Isto se torna evidente em função dos países de núcleo que concentram a maior parte da riqueza mundial controlarem, de acordo com os seus interesses, os mecanismos sociais, culturais, econômicos e políticos dos países em desenvolvimento e, portanto, definirem e regularem as medidas educacionais destes países.

Tornam-se evidentes, nesta sociedade contemporânea, os impactos causados pelas transformações impulsionadas pelo avanço científico e tecnológico, mas que contribuem para a realidade da exploração da força dos trabalhadores, prejudicando a relação metabólica entre homem e natureza, como afirma Antunes (2001, p.17):

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (dês) socialização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “embalagem” para a mercadoria e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

Esta conjuntura perversa de exclusão, segundo Ferreira (2003), interfere nas diversas esferas da sociedade: saúde, habitação, segurança, transporte, educação e lazer, estabelecendo novas formas de relações sociais, direcionando novos papéis e novas práticas para o Estado e para a sociedade, objetivando atender às demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva.

Para tanto, essa política tem funcionado como sustentação do avanço crescente do capitalismo, de forma perversa e arbitrária, causando a perda da soberania das nações, a desesperança, a racionalização, a precarização dos meios de produção e a ausência de qualificação para acompanhar as exigências do contexto social, econômico e educativo.

Em consonância com este enfoque de análise, Boneti (2006, p.14) nos adverte:

Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessa etc., mas seus interesses podem ser questionados por agentes nacionais, estaduais ou locais, constituindo-se, assim, uma correlação de forças que influenciam no processo da elaboração e aplicabilidade das políticas públicas.

Ainda conforme Boneti (2006), a responsabilidade da tomada de decisão, que resulta numa política pública, envolve alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico. Evidencia-se, portanto, as políticas públicas de intervenção na realidade social, como alternativa de efetuar investimento ou de pura intervenção administrativa ou burocrática.

A compreensão do significado das políticas públicas pressupõe situá-las no âmbito da ação do Estado que, historicamente, tem se colocado como regulador do sistema capitalista. Enquanto mediador dos interesses do capital, o Estado, na concepção clássica de Marx (apud SHIROMA, 2002), é compreendido como “violência concentrada e organizada da sociedade, que busca estabelecer o contrato social na relação com a sociedade civil”. Para tanto, no esforço de conter as contradições inerentes ao sistema capitalista e buscando amortizar as pressões sociais, o Estado propõe estrategicamente políticas públicas de função social para assegurar sua capacidade de governar e, simultaneamente, ir consolidando o sistema capitalista. A implementação de políticas públicas é uma ação intencional na ordem capitalista que situa o papel do Estado como mediador dos conflitos sociais.

Ainda nessa mesma perspectiva, o entendimento de políticas públicas trazido por Boneti (2006) indica que elas representam ações que se originam no seio social, mas que se configuram no âmbito do Estado como ação pública direcionada para uma dada realidade social com o objetivo de realizar investimentos ou para “regulamentação administrativa”.

Assim, o autor faz o seguinte registro:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Estas relações acabam orientando e ou reorientando a ação administrativa do Estado na sociedade, que se apresenta como mediador e tradutor das decisões fruto de correlações de forças. (BONETI, 2006, p.4)

Para Azevedo (2004), é fundamental conhecer como se dá o surgimento de uma política pública para um setor, ou, dizendo de outra forma, como será o reconhecimento pelo Estado do problema deste setor para que o mesmo se configure numa política pública específica, sendo que esta seja um meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada a partir dos interesses da sociedade. Para tanto, afirma que

[...] um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 2004, p.61)

As lutas emanadas dos movimentos sociais são exemplos claros referentes a essa questão, pois, a partir da prática da reivindicação, da apropriação dos espaços e das pressões para atender às demandas de cada grupo, o seu reconhecimento pela sociedade assume uma proporção diferenciada. Conforme Azevedo (2004), um exemplo seriam os problemas que o desenvolvimento tem trazido para o meio ambiente. A preocupação com a natureza, desde os prejuízos causados pelo desenvolvimento, fez despertar a consciência ecológica e, assim, surgem as reivindicações e pressões dos movimentos, provocando o Estado para a criação e operacionalização de políticas voltadas para a preservação ambiental.

As políticas de alfabetização<sup>2</sup> também fazem parte desta lógica, e surgem com demandas da sociedade na luta contra o analfabetismo. Entretanto, os propósitos a que servem essas políticas é que assumem direcionamentos diferenciados a partir dos princípios pedagógicos que as norteiam.

Nessa perspectiva, Shiroma (2002, p.9) acentua que,

---

<sup>2</sup> No capítulo posterior, esboçarei o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, situando as políticas de alfabetização implantadas em cada período.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade gerencial para implementar decisões do governo.

Segundo Boneti (2006), mesmo reconhecendo o Estado e as políticas públicas a partir de uma correlação de forças sociais originadas de interesses específicos de diferentes grupos e classes sociais, faz-se necessário compreender que o pretendido e os resultados em políticas públicas podem desvincular-se. A aplicabilidade de uma política pública nem sempre trará resultados positivos para toda a população. A depender do seu caráter, esta beneficiará alguns segmentos em detrimento de outros.

Dessa forma, Azevedo (2004, p. 63) apresenta o seguinte aspecto:

Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização.

Observa-se, portanto, um jogo de poder entre os grupos que são hegemônicos no setor e influenciam no modo como a solução para o problema é concebida, revelando a dimensão ideológica que envolve as políticas públicas.

A relação entre política e educação tem sido objeto de inúmeras pesquisas que vêm buscando evidenciar principalmente os impactos das atuais políticas nos sistemas públicos de ensino. Neste cenário, torna-se importante refletir sobre os mecanismos de coordenação das políticas de educação de jovens e adultos, em uma busca de compreensão crítica dessa diversidade. A coordenação de políticas sociais em um país populoso, extenso e com estrutura política administrativa federativa, como é o caso do Brasil, conforme Di Pierro e Graciano (2003), é sempre complexa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) distribui a responsabilidade pública pela manutenção e desenvolvimento do ensino entre as três esferas de governo, cabendo prioritariamente aos estados e municípios implementar programas de educação básica de jovens e adultos (compreendendo a alfabetização, o ensino fundamental e médio), com apoio técnico e financeiro suplementar da União, a quem cabe coordenar as políticas e zelar pela redução das desigualdades regionais.

Percebe-se que, de forma cada vez mais intensa, a crise de paradigmas, as rupturas epistemológicas, a crise de identidade, o fortalecimento de grupos tidos como minoritários (grupos étnicos, religiosos, *gays*, lésbicas, travestis, portadores de necessidades especiais, dentre outros) trazem para a sociedade contemporânea não só a emergência de novas perspectivas e novos olhares sobre as interações entre os sujeitos e sob o próprio sujeito, como também a necessidade de melhoria da qualidade dos serviços sociais oferecidos pelos governos, principalmente no que diz respeito à educação da população. Essa proposição vem sendo apoiada e difundida por organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, dentre outros, e pode ser percebida não só na realidade brasileira, mas em toda a América Latina.

A partir da difusão e implementação desse discurso, a melhoria da qualidade do ensino vem sendo proclamada com base nas políticas internacionais, seguindo a lógica da qualidade total, eficiência e produtividade que permeiam as necessidades do mercado nos dias atuais, e que se constituem imperativos de uma nova ordem mundial pautada nos princípios do neoliberalismo que convergem nas reformas, em âmbito político e administrativo. Desta forma, desde os anos de 1990, as políticas públicas, para o desenvolvimento econômico ou para o desenvolvimento social, vêm sendo objeto de investigação.

Nesse sentido, sinalizam-se principalmente os impactos das atuais políticas nos sistemas públicos de ensino e, por razões bastante evidentes e significativas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco da minha pesquisa.

Segundo Di Pierro e Graciano (2003, p.15),

[...] o exercício da função supletiva e a tradição histórica conferiram ao Ministério da Educação importante papel na coordenação nacional e indução de políticas públicas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos. No transcorrer dos seis últimos anos, porém, observou – se perda na capacidade de coordenação do MEC nesse campo educativo, de que são sinais a desativação do conselho consultivo até então existente e a dispersão de programas de educação de pessoas adultas em outros órgãos públicos federais.

Dessa forma, é importante questionar os mecanismos utilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na coordenação e sistematização de políticas de Educação de Jovens e Adultos, que trazem em seu bojo uma perspectiva compensatória/assistencialista, pois mesmo com a extinção da Fundação Educar (sucessora do Movimento Brasileiro de

Alfabetização) no início dos anos de 1990, a responsabilidade pela política federal de Educação de Jovens e Adultos ficou vinculada a uma Coordenação (COEJA), organismo de quarto escalão, subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEC-MEC), conforme salientam as falas de Di Pierro e Graciano (2003, p.15):

[...] Entre 1997 e 2002, enquanto o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) respondia pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas de ensino fundamental de jovens e adultos, a COEJA estabeleceu referenciais curriculares, disseminou materiais didáticos e implementou o programa de formação de educadores das redes de escolas estaduais e municipais. As iniciativas de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos do Governo Federal, entretanto, foram coordenadas por outras instâncias de governo: o Conselho da Comunidade Solidária, no caso do Programa Alfabetização Solidária – PAS; o Ministério do Trabalho e Emprego, no caso do Plano Nacional de Qualificação Profissional – Planfor; e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

Ainda segundo as autoras, a LDBEN consagra o princípio da gestão democrática do sistema de ensino, concretizando-a entre 1994 e 1996, período em que esteve em debate o Plano Decenal de Educação e a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA). O MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CENEJA), em que tinham assento representantes dos governos subnacionais, das instituições de ensino superior, igrejas, confederações empresariais e de trabalhadores, dentre outras organizações da sociedade civil. Divergências acirradas no processo de consulta preparatório para a V CONFINTEA foram a provável razão pela qual o MEC desativou a CENEJA, sem, contudo, anular a Portaria pela qual a comissão fora designada.

A partir de então, rompido o canal institucional de diálogo, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos ficaram atreladas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ou aos organismos representativos dos estados e municípios, respectivamente o Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Dessa forma, o processo de mobilização mediante compromissos assumidos pelo país na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos teve que ser liderado por uma articulação de fóruns e redes da sociedade civil com a UNESCO, o CONSED e a UNDIME, à qual o governo federal por vezes aderiu sem, entretanto, assumir papel protagônico. Essa

articulação plurinstitucional tem sido responsável pela reunião anual de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) <sup>3</sup>.

As intervenções focalizadas ou de caráter compensatório do governo federal no processo de escolarização de jovens e adultos, na segunda metade dos anos de 1990, visavam atender, prioritariamente, às regiões mais pobres do país, principalmente o Norte e o Nordeste. Segundo Di Pierro e Graciano (2003), o vácuo deixado pela ausência de políticas públicas nacionais de escolaridade de jovens e adultos tendeu a ser ocupado por iniciativas locais, em geral concretizadas por meio de parcerias entre governos municipais e organizações da sociedade civil. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Mesmo compreendendo que é de fundamental importância a participação da sociedade civil na concretização das campanhas coordenadas pelo governo federal, até mesmo porque a participação da sociedade civil nestas ações não é um fenômeno recente, ocorre desde a década de 1940, acredita-se que esta forma de participação precisa ser repensada tendo em vista a metáfora da “orfandade” expressa na campanha do PAS, de forte apelo caritativo, na qual atribui à sociedade a responsabilidade pela erradicação do analfabetismo, exortando-a a “adotar um aluno” por meio de doações fixas em dinheiro, baseado num modelo de parceria que foi capaz de produzir a “ideologia da solidariedade”. (SOUZA, 2001)

Mesmo reconhecendo os limites de participação da sociedade civil nas ações de alfabetização, registra-se que desde a década de 1990 a relação entre Estado e sociedade civil adquiriu novas características e significados em decorrência da reforma do Estado. Segundo Bresser Pereira (1999), idealizador da Reforma do Estado no âmbito do extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), ela surgiu em função do processo da globalização, exigindo novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, fazendo com que crescesse a importância de uma forma nem privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura, com o financiamento do Estado.

Essa proposta viabiliza a transferência de responsabilidade para o conhecido “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “setor sem fins lucrativos”, justificando a participação cidadã dos diversos setores da sociedade civil nos assuntos públicos. O que se defende é a redução da intervenção do Estado na sociedade.

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento deste aspecto consultar documento da Ação Educativa: *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil* – Informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina y Caribe. São Paulo, 2003.



Conforme Dourado (2001, p. 49-50),

[...]o processo de Reforma do Estado no Brasil, assentado em premissas de modernização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital.

As políticas de educação de jovens e adultos configuram-se em grande parte fortalecendo os ideais de “voluntariado”, da “responsabilidade social”, da “solidariedade”, fazendo com que as pessoas se sintam culpadas pelo cenário alarmante do analfabetismo apresentado pelas estatísticas. Assim, para Dourado (2001), a partir dos anos de 1990, em decorrência da Reforma do Estado, vivenciam-se na área educacional, em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, consubstanciando-se em medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Assim, o Brasil, com base nas orientações dos organismos internacionais, intensifica ações políticas e reformas educacionais, traduzindo-se, entre outros instrumentos e mecanismos, no texto da nova LDBEN.

Ações visando à escolarização de jovens e adultos foram desenvolvidas em parceria com diferentes grupos de atores sociais, desde a segunda metade da década de 1990. Houve também a continuidade, e até mesmo a intensificação da presença de centros de educação popular e organizações não-governamentais que passaram a prestar serviços de suporte ao processo de escolarização, tarefas antes desempenhadas pelo Estado. No que se refere às parcerias entre o Estado e a sociedade civil, emergiram empresas e fundações empresariais, sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores, como também organizações comunitárias e religiosas nos chamados Movimentos de Alfabetização ou programas similares.

Entretanto, o que preocupa é a ambigüidade presente nessas parcerias entre Estado e organização da sociedade civil, pois transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil, que não possuiu condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária. Por outro lado, conduz ao pensamento de que se ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado. A predominância de cada uma dessas características varia em função dos atores envolvidos e conformação dos princípios de cada programa.

## 2.1 OS SENTIDOS DA CIDADANIA

O Programa Alfabetização Solidária se constitui enquanto política que fomenta a discussão da redução do analfabetismo no Brasil e que, a partir de uma concepção pedagógica, considera a alfabetização uma importante via para contribuir na formação do sujeito cidadão, impossibilitando o seu ingresso na grande massa dos excluídos socialmente. Dessa forma, o argumento de ser a cidadania fruto da alfabetização refuncionaliza esses dois termos no interior da relação entre alfabetização e cidadania. Assim, desejando compreender os sentidos atribuídos à cidadania neste Programa, tecerei algumas reflexões sobre a ambigüidade do conceito.

Segundo Covre (2005), a cidadania se confunde com o direito de votar, entretanto, reconhece que, de acordo com as diferentes experiências políticas nos espaços formativos, o ato de votar não garante nenhuma cidadania se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural. Afirma, ainda, que ser cidadão extrapola o exercitar de um direito político; significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano.

A autora enfatiza que tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1798). Sua proposta de cidadania é a de que todos os homens são iguais, ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. Ademais, ressalva que a todos cabe o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. Poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, e lutar por seus valores são também direito de todos.

Defende que, além dos direitos, o cidadão deve ter deveres. Ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos, tendo responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprindo as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, como também participando das decisões políticas. Compartilhando dessa compreensão mais ampliada de cidadania, que contempla os direitos civis, políticos e sociais, Pinsky (2003, p.9) assegura:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais [...].

Nesse sentido, entende-se que a definição de cidadania não é estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço e se remete a determinados contextos bem específicos. As palavras de Gadotti (1995, p.205) sinalizam também para um conceito de cidadania que compreende esta historicidade através do exercício da democracia.

Cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. A democracia fundamenta-se em três direitos: direitos civis (como segurança e locomoção) direitos sociais (como trabalho, salário justo, saúde, educação, habilitação, etc), direitos políticos (como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos).

Aqui, o conceito da cidadania plena fica evidenciado, entendido como mobilização da sociedade para conquista dos direitos acima mencionados e que devem ser garantidos pelo Estado. Para Gentili (2001), educar para o exercício da cidadania significa transmitir a todos os direitos que formalmente lhe são reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão (civil, político e social) que define o campo da cidadania. Uma ação pedagógica destinada ao aprendizado da Constituição e das leis permitiria, por exemplo, consolidar e desenvolver nos indivíduos a autopercepção de sua condição de cidadãos e, conseqüentemente, o respeito e a proteção do sistema democrático e de suas instituições.

Ainda nessa perspectiva, Chauí (2001) afirma que a cidadania, definida pelos princípios da democracia, constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Inspirado nas idéias de Marshall, Santos (2001, p.244) diz que,

Na linha da tradição liberal, a cidadania é o conteúdo da pertença igualitária a uma dada comunidade política e afere-se pelos direitos e deveres que dá azo<sup>4</sup> para ser social e politicamente eficaz. A cidadania não é por isso, monolítica; é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições: é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes. Os direitos cívicos correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termos da base social que atingem e apoiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século e, com plenitude, depois da Segunda Guerra Mundial: têm como referência social as classes trabalhadoras e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado-Providência.

O autor deixa clara a articulação que opera entre cidadania e classe social, e também as conseqüências que dela retira para caracterizar as relações de tensão entre cidadania e capitalismo. Segundo Santos (2001), essa articulação significa que, no período do capitalismo liberal, a cidadania civil e política, enquanto parte integrante do Estado, não só não colidiu com o princípio do mercado como possibilitou o desenvolvimento hipertrofiado deste. Ao contrário, no período do capitalismo organizado, a cidadania social, porque se ancorou socialmente nos interesses das classes trabalhadoras e porque serviu estes em grande medida através de transferências de pagamentos, colidiu significativamente com o princípio do mercado, conduzindo a uma relação mais equilibrada entre o princípio do Estado e o princípio do mercado e, com ela, a uma nova estrutura da exploração capitalista, precisamente o capitalismo organizado.

A idéia de cidadania, por estar incorporada à ideologia burguesa, além de esconder a necessidade de transformação social, assume um cunho “lacunar”, ou seja, assume o sentido que cada grupo de indivíduos lhe queira dar, atendendo, assim aos seus interesses. Vale, pois, refletir sobre a fala de Arroyo (2003, p.73), quando faz a seguinte afirmação:

[...]é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política de classes.

---

<sup>4</sup> Oportunidade.

Baseado neste olhar, vale ressaltar o discurso da alfabetização como única forma de salvação do pobre e “libertação” de sua suposta “ignorância”, ostentado com celebração por um dos empresários, parceiro do PAS:

Quero ajudar a livrar as pessoas de um caminho ruim, de uma vida perdida [...] Quem não sabe ler é um verdadeiro escravo, não é dono do seu destino e vai ser sempre manipulado. Se tivéssemos um país sem analfabetos ampliaríamos a possibilidade de melhorar a vida de muitos cidadãos. (BOLETIM ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2000).

Baseado em Alvarenga (2003), esta compreensão equivocada do atrelamento da alfabetização como condição para a cidadania constitui um obstáculo ao entendimento deste conceito que, ao ser descolado da questão do poder e do modelo de sociedade que o alimenta, silencia a construção dos sentidos através da ideologia dominante e, por sua vez, não admite a sua compreensão como produção social e histórica, cuja linha de horizonte é dialeticamente tensionada por conflitos, confrontos de sentidos, onde a luta de classes e das diferenças culturais, étnicas e sexuais estão sempre presentes. Nessa direção, Freire (1995, p.58) argumenta que

[...] a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem a ver com a formação de cidadania, tem. É preciso, porém sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania - segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um fazer neutro.

Nas palavras do autor fica evidente a necessidade de assumir a politicidade da educação, não apenas com discursos, porém com atitudes de intervenção na realidade de exclusão, ora vivenciada. Ressalta-se aqui, a participação sociopolítica nas ações do cotidiano como elemento fundamental para formação cidadã em detrimento de práticas autoritárias, sectárias e messiânicas. Sobre este aspecto, ele mais uma vez nos auxilia na reflexão:

[...] a participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE, 1995, p.73)

Essas várias possibilidades que permeiam o conceito são consideradas válidas no momento de estabelecer os potenciais objetivos da educação para o exercício da cidadania. Entretanto, muitas indagações surgiram: que alcance se atribui ao conceito de “exercício consciente da participação política?”; Aprender direitos, deveres e obrigações significa conhecer a lei ou algo mais? É possível “aprender a eleger” em sociedades nas quais a concentração do poder permite a manipulação autoritária da informação? Em que medida a mera “adaptação” às mudanças do mundo produtivo não compromete as bases de uma concepção de cidadania que privilegie valores como a autonomia e a autodeterminação? Saiba-se que cada resposta a estas questões implicará em um novo número de indagações que, como em um labirinto de espelhos, dificultariam cada vez mais a possibilidade de encontrar uma interpretação unívoca para o significado da educação cidadã.

A partir dessas concepções sobre cidadania, é inquietante perceber que, segundo Alvarenga (2003), os estudos elaborados constatam que na relação com alfabetização, ao ser concebida política, social e historicamente pelas classes hegemônicas, a cidadania tem sido subordinada. Desta relação tem se extirpado o caráter ético do direito das classes populares à alfabetização e, em seu lugar, é legitimado o sentido de ser esta a própria condição e critério para se ter acesso aos direitos de cidadania.

A alfabetização tem sido hegemonicamente funcionalizada como credencial que oficializa o pertencimento das classes populares à base da estrutura dos direitos na sociedade brasileira a produção de metáforas que comparam o analfabetismo como cegueira e o analfabeto como cego, as políticas de alfabetização de jovens e adultos legitimam a negação dos direitos das classes populares, interditando a sua participação no exercício do poder e no acesso à riqueza produzida pelo trabalho social. Tais metáforas funcionam como formas de silenciamento, dando legitimidade a um certo consenso social, pois imputa ao analfabeto o atributo da “cegueira”, justificando sua menoridade política e econômica, bem como imantando a oferta da alfabetização como única via de ascensão social e de aquisição de direito (ALVARENGA, 2003), conforme publicado no Boletim de Alfabetização Solidária (1998) através da fala de um dos parceiros: “Ao decifrar a mágica das letras, o analfabeto vislumbra a mágica do conhecimento do prazer de aprender, de ser cidadão, de sonhar e lutar por dias melhores, por direitos, por mais conhecimento. Pela inclusão social”.

A idéia de menoridade do sujeito analfabeto se explicita não apenas nos discursos oficiais dos programas de alfabetização anteriormente desenvolvidos, como também estará presente nas vozes dos alfabetizandos: “As pessoas que não sabem ler, não é ninguém. Tem

que ler bastante pra ficar inteligente.<sup>5</sup>A fala do alfabetizando demonstra uma compreensão equivocada da formação cidadã, como se esta estivesse limitada à mera transmissão pedagógica dos direitos reconhecidos pela lei. É possível, também, compreender esta questão recorrendo à fala de Gentili (2001, p.72):

[...] um sujeito não se torna cidadão porque conhece seus direitos. Na sua própria definição, os direitos da cidadania devem ser compartilhados por todos os membros de uma comunidade. Neste sentido, desconhecer, por exemplo, que temos direito à saúde, não significa deixar de ter (ou perder) o reconhecimento formal desse direito. Ocorre que a ignorância pode nos impedir de exercitar esse direito ou de reclamar por seu cumprimento. Por isso, a educação entendida como mecanismo de difusão dos direitos existentes, não forma ou concede a cidadania, embora a faça mais consciente.

Torna-se evidente que uma interpretação limitada da educação cidadã acaba sendo sempre funcional a uma interpretação limitada da própria cidadania. Sobre este aspecto, Arroyo (2003, p. 47) tece a seguinte consideração:

[...] Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base. É o que vem se tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como precondição para a cidadania.

Pois, segundo Vaidergorn (2000, p. 1),

O que deveria ser um direito indiscutível – o acesso garantido à educação escolar, condição de ser cidadão – ainda é limitado e concedido, não atendendo principalmente aqueles que se encontram mais distantes da legitimidade civil, política e social.

Faz-se necessário esclarecer que deverá existir uma redefinição da relação entre cidadania e educação, pois concordamos com Arroyo (2003) de que há, e muito, relação entre ambas, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

---

<sup>5</sup> Aluno do Programa Alfabetização Solidária, no município de Sátiro Dias.

Para Demo (1993), participação no sentido mais amplo é conquista no sentido legítimo do termo infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Representa, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não pode ser considerada como suficiente e acabada. Enfatiza que a participação conquistada é o fundamento básico da cidadania. Fazem parte do projeto de cidadania, segundo Demo (1993, p.52-53), alguns componentes fundamentais, a saber:

- a) a noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- b) a noção de participação, de autopromoção, de autodefinição, ou seja, o conteúdo central da política social entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c) a noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d) a noção de direitos e de deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc.;
- e) a noção de democracia, como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- f) a noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;
- g) a noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- h) a noção de acesso a habilidades capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo.

Todos estes componentes contribuem para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a formação do senso crítico no processo formativo dos alfabetizados e alfabetizadores.

Sabe-se que garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Direito que satisfaz uma vocação que é ontológica ao ser humano: o de “querer ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, o ser humano busca superar sua condição de existência do mundo, procurando cada vez mais se aperfeiçoar, conhecer mais, mudar suas condições de existência. Para isso, utiliza-se de seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade.



Os jovens e adultos analfabetos, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder freqüentar a escola. Ao serem privados desse direito perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade. Sabemos que as pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política e etc). A educação escolar é base constitutiva na formação do ser humano, assim como na defesa e promoção de outros direitos econômicos, sociais e culturais.

A educação está presente também na luta cotidiana dos cidadãos por direitos individuais e coletivos. Nessa luta é que se aprende o compromisso com o respeito pelos direitos de outras pessoas ou grupos sociais, portanto, com seus deveres. Este movimento da sociedade chama-se “cidadania ativa”, que se distingue da cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor. Fernandes (2000 apud FERREIRA, 2003) entende que a cidadania brasileira sempre foi muito mais passiva que ativa, pois as instituições políticas desenvolveram formas de relacionamento paternalistas com o povo, no estilo burocrático-patrimonialista, favorecendo a formação de um imaginário social avesso aos “princípios liberais”.

Um dos princípios da cidadania ativa é a participação na esfera pública, portanto, a relação com outros atores, com interesses divergentes e diversos. Tem como base o respeito em relação às diferenças e à superação das desigualdades sociais, bem como à capacidade de dialogar, buscar consensos que privilegiem a maioria dos envolvidos, ou, num sentido mais amplo, o bem comum. Tal processo não é fácil de ser produzido dado o emaranhado de interesses e a necessidade de construção de uma outra cultura de solidariedade. O exercício da cidadania ativa pressupõe e, ao mesmo tempo, fortalece a democracia, entendida em seu sentido pleno como aquela que respeita os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que, juntos, porque indivisíveis, conformam o conjunto dos direitos humanos.

Para Bobbio (2000, p.30), a democracia deve ser entendida como

Um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos [...] A regra fundamental da democracia é a regra da maioria, na qual são consideradas as decisões coletivas.

Entretanto, o autor enfatiza que, para definir minimamente a democracia, não basta que seja atribuído aos cidadãos o direito de participar direta ou indiretamente das tomadas de decisões, nem a existência de regras de procedimento como a da maioria. É indispensável que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que isto possa se dar, é necessário que sejam garantidos os direitos de liberdade, opinião, expressão, reunião, associação, entre outros. Enfim, direitos básicos, através dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do estado de direito. Existe uma interdependência entre estado liberal e estado democrático, pois são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático que, por sua vez, é fundamental para a existência e persistência das liberdades fundamentais. Acrescenta ainda que

O conceito mínimo de democracia pressupõe que os cidadãos estejam aptos para usar as regras de participação democrática, que haja algum nível de igualdade social entre os indivíduos e que os mecanismos institucionais de representação sejam realmente democráticos. (BOBBIO, 2000, p.59)

Entretanto, considera-se que é importante destacar que apenas a chamada primeira geração dos direitos de cidadania, os direitos civis e políticos, não asseguram a democracia, mas apenas um de seus pilares – o da liberdade. Tão fundamental para sua existência é o pilar da “igualdade” – igualdade nas condições de acesso e exercício de todos os direitos. O pilar da igualdade de oportunidades para todos e todas é produto de luta social, conseqüência de uma maior consciência de cidadania por parte da sociedade civil, que é produzido por processos e práticas educativos. Pressupõe, também, a intervenção do Estado no sentido de promover, por meio de políticas públicas, o “empoderamento” dos grupos vulneráveis, aqueles que foram historicamente excluídos dos seus direitos.

As violações de direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos, sociais, culturais ou ambientais, geram a violência. Tão violentos quanto os Estados autoritários que garantem sua manutenção por meio da força, são as sociedades que produzem e perpetuam desigualdades econômicas e sociais. Educar para que o respeito aos direitos – todos eles – seja um valor compartilhado por todos os seres humanos consiste em estimular educadores e educandos a buscarem alternativas para a superação das situações de violações apresentadas pela realidade. Consiste em informar-se sobre seus direitos e os direitos dos outros, apresentando os mecanismos de exigibilidade existentes em um dado país e no mundo, em atuar coletivamente na exigência deste respeito.

Segundo Haddad (2003), neste cenário em que a educação de jovens e adultos tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social. É tratá-la como direito humano, resgatá-la como produtora de justiça social. Significa dizer que a educação é uma prática social que serve para prover as pessoas de instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na sua realidade, como ensinou Paulo Freire. Enfim, pode-se afirmar que a promoção da cidadania não se limita à questão da alfabetização, pois esta mostra não ser suficiente para transformar as condições sociais dos sujeitos, enquanto for mantido um modelo político, social e econômico produtor da pobreza, da exclusão e do aprofundamento das desigualdades sociais.

A discussão da categoria cidadania nos põe em instabilidade, posto que a organização sócio-produtiva e política de nossa sociedade pode, não raras vezes, nos contradizer. Há a potência da vontade para o pleno exercício de nossa humanidade e há a composição sistêmica do sistema de mundo capitalista que nos impõe condições e armadilhas, inclusive conceituais. Queremos formar pessoas cidadãs inseridas em uma lógica que nos coloca frente à complexidade-mundo. Nesse sentido, agimos no terreno movediço das contradições que nos requer atenção e equilíbrio para não aprofundarmos a incoerência no discurso e na prática. Aliada à discussão da cidadania e não menos complexa, recorreremos a solidariedade, esquadrihando as possibilidades de garimpar o que nela reforça a autonomia, o senso agregador e colaborativo que existe na humanidade, em detrimento das ações reformistas, focalizadas e de alívio ao sistema. Isto requer atenção para a nossa realidade social.

## **2.2 O ESPAÇO CÊNICO DA SOLIDARIEDADE**

Conforme discorreremos acerca da cidadania e no mesmo lugar da instabilidade, entendemos que discutir solidariedade é lidar com absoluta desconfiança. De um lado, há uma posição crítica frente à realidade capitalista e, de outro, o apelo à compaixão que tomba, não raramente, no solo do assistencialismo, dos favores e das tutelas. Nesse sentido, suspeito da alardeada solidariedade pregada pela Europa e reverberada pelo mundo. Como a solidariedade pode ser possível numa base sócio-produtiva que jamais foi solidária com outras formas de

organização social? Como nos afirma Demo (2002, p.12) “[...] até que ponto a solidariedade pode ser ancorada na história concreta, e até que ponto é apenas truque de domesticação”.

Demo (2002) reflete que a solidariedade pode servir à pobreza política, desdobrada em programas e projetos que se convertem em efeitos de poder, seja por pseudos ações ditas emancipatórias, que mais reforçam a ignorância social, seja pela via da ajuda que marginalizam ainda mais os marginalizados. A solidariedade tem servido de um importante elemento discursivo, embora contraditório. Raríssimas vezes notamos a solidariedade como possibilidade de confronto como uma resposta prática verdadeiramente alternativa pelos que se encontram à margem dessa sociedade.

No Programa de Educação de Jovens e Adultos a escrita é valorizada como signo da civilização e da relação de poder, não há como dela prescindir e nem poderia ou deveria. Aliás, as pretensões de dominação passam também pelo conhecimento instituído e legitimado de matriz europeia, embora o instrumental econômico tenha sido o grande arremate, principalmente quando alia conhecimento e produtividade. Nesse sentido, esclarece Demo (2002, p.253):

A propalada sociedade do conhecimento resume-se, a bem verdade, à “economia do conhecimento, e significa o braço de ferro que garroteia o mundo marginalizado. Não existe, na história da humanidade, coisa mais sonsa que a ajuda de cariz europeu. Sua maior especialidade é a guerra e o conhecimento a seu serviço. É claro que a Europa não precisa ser vista apenas sob esse olhar, mas, como aprecia dar lições de solidariedade, é fundamental desmascarar o quanto essa postura é efeito de poder.

O processo de colonização de povos no mundo inteiro, entre o qual está o de educar os analfabetos, reencarnando em novos os velhos modelos das “catequizações”, tem mais a ver com a manutenção de sistemas periféricos dominados, do que com autonomia ou emancipação. Sequer as políticas subvertem a lógica em suas ações programáticas, ainda que tragam princípios e diretrizes que entusiasмам até os menos crédulos.

Partindo-se da vivência no processo de formação de jovens e adultos, entende-se a solidariedade como um “direito de emancipação dos outros” (DEMO, 2002), isto significa aprender a respeitar a expressão cultural do outro e, mais que isto, a sua experiência de vida e de sobrevivência em uma realidade social que o impõe reativo, embora isto se constitua em ações fragmentadas e ainda idealistas. Nesse sentido, conforme Demo (2002, p. 260),

“solidariedade é um gesto de extrema exigência e radicalidade, que não se esgota em ofertas moralistas e muito menos em assistencialismos”.

Ainda nesse entendimento, estamos lidando com algo tão delicado, quanto contraditório, pois ao mesmo tempo em que se torna necessário instrumentalizar o outro com as ferramentas da lógica do poder, da dominação, posto que isto é real, igualmente se impõe o desenvolvimento de metodologias transgressoras, que evidenciem e o façam refletir o lugar de subalternidade que ocupa nessa mesma estrutura que o condiciona. Esta não é uma tarefa fácil e constitui-se em uma linha tênue, conforme afirma Demo (2000, p. 185) “ser ajudado sem perder a condição de sujeito autônomo é quase milagre social”.

Percebe-se o quanto a categoria da solidariedade revela a complexidade de componentes sociais que se sobrepõem. Ao mesmo tempo em que surge com o lobismo da emancipação, marca a assistência eventual, geralmente com o que sobra ou está mais acessível. Assim, conforma-se a situação de desigualdade e evita-se a indignação dos “assistidos”. O poder, bem traduzido em políticas públicas focalizadas, revela “a arte de manipular os outros com graça” (DEMO, 2000, p. 189), convencendo-os da propriedade de suas ações em programas e/ou projetos solidários.

O discurso da solidariedade transita do religioso ao moral, sem abordagens mais críticas e mordazes em relação à organização sócio-produtiva em que vivemos, portanto os programas tendem a favorecer, em última instância, aos algozes do sistema e o Estado, nas palavras de Demo (2000, p. 204), “não passa, como regra, da acomodação liberal do livre mercado”. A ambivalência presente na compreensão de solidariedade revela o disfarce autoritário do poder, como também evidencia uma mentalidade social beneficiária, bem internalizada por nossa sociedade, psiquicamente congestionada, a ponto de “preferir” a assistência, a ajuda, a condição de beneficiário, do que uma relação, ainda que desigual, imposta por uma horizontalização irrefutável pela nossa condição humana.

Vivemos em um universo psico-social confuso, cuja dinâmica precisa nos por em alerta. Observa-se que, em sua maioria, a ajuda solidária chega a socorro das pessoas que são consideradas em situação de inferioridade social, assim são reconhecidas e também assim se assumem, evidentemente a partir de um constructo social dominante. Desse entendimento, emaranham-se ações que, ao invés de desestruturar os alicerces que reforçam essa lógica, sedimentam ainda mais essa condição. Não conseguimos desimpedir a livre circulação da consciência, posto que tão grande é a urgência das condições objetivas e imediatas de

sobrevivência. Nesse sentido, Chauí (2000, p.19) assevera que a ideologia é eficiente em seu “conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta”, e Demo (2000, p. 189) completa tal assertiva ao considerar que

O discurso do poder é feito, como regra, para encobrir sua lógica. Eis talvez a melhor definição de ideologia: tecer fala logicamente rigorosa para camuflar a lógica da exclusão. Em sua lógica, ou em seu código, todo poder expressa clivagem entre dois lados, desde o mais suave ao mais drástico. O que muda é seu contexto histórico, onde podemos encontrar manifestações democráticas de poder. Estas não eliminam a lógica do poder, mas podem mudar a ideologia do poder, por meio da contra-ideologia. Democracia não é não-poder, mas poder controlado.

Enfatiza-se que a intenção não é a de ojerizar as perspectivas de relações sociais mais solidárias, mas de compreendê-las criticamente e com desconfiança. A pobreza e a sua conseqüente subalternidade frente aos espaços de poder, que hierarquizam e definem competências, inspiram os intérpretes da intelectualidade dominadora. Mas a eles escapam a socialidade urbana daqueles ditos à margem, os quais, na convivência diária com a necessidade e com o outro, delineiam, segundo Santos (2002), uma política dos de baixo, baseada no cotidiano vivido e alimentada pela simples necessidade de continuar existindo. Nesses espaços, pouco esquadrihados, há solidariedade, que bem poderia servir de motivação ao Programas e pedagogias da solidariedade.

A forma mais radical de ser solidário ou atuar na perspectiva da solidariedade é cultivar a autocrítica, principalmente pelos que se reivindicam educadores para não sucumbir às práticas colonizadoras. Nesse contexto, os Programas de Alfabetização Solidária são tão ambivalentes quanto a própria compreensão de solidariedade. Em nossas mãos, como se diz no popular, “uma batata quente”, a qual não podemos deixar que nos queime, nem tampouco jogá-la no chão. Persistem, então, os ensinamentos dos nossos alfarrábios educacionais: ação-reflexão-ação, nada mais, nada menos do que a educação como ato político.

## **2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS UNIVERSOS INSEPARÁVEIS**

Discutir as concepções de alfabetização e letramento nesta pesquisa implica em repensar a relação que existe entre elas, ou seja, pensar a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Segundo Soares (2005), é possível compreender e definir a evolução do conceito de alfabetização escolar no século XX, considerando, três períodos: o primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século quando a produção se dava estritamente no terreno do ensino. A discussão mais candente travou-se entre os defensores do método global e os do método fonético. O segundo momento, cujo pico foi nos anos 60, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A discussão das idéias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar.

O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação mudou radicalmente seu enfoque nessa área, em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendiam os que conseguiam aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensavam a respeito da escrita, os que ainda não se alfabetizavam. O que se percebe é que durante muito tempo, apenas a aquisição da língua materna era suficiente para garantir a quem a possuía, condições plenas de sobrevivência e até um certo prestígio, uma vez que adquirir a leitura e a escrita era privilégio de poucos.

Entretanto, as transformações do mundo do trabalho têm alterado o significado de ser alfabetizado, entendendo que o processo de leitura e escrita não se reduz ao domínio do gráfico, mas deve possibilitar uma ampliação da visão de mundo e um exercício mais consistente da cidadania por parte dos alfabetizados. É nesta perspectiva que compreendemos a relação de imbricação entre os dois conceitos. Segundo Soares (2004, p.14),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da

escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Soares (2004) faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. Para essa autora, o primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ainda segundo a autora:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p. 47)

No trabalho de formação realizado pelo PAS, percebe-se uma fragilidade nesta perspectiva de alfabetizar letrando, pois grande parte dos alfabetizadores apresentam um baixo grau de escolaridade, pouco conhecimento literário e crítico sobre questões educacionais, não conseguindo assim incorporar a utilidade da leitura e da escrita; sabem onde podem utilizá-las, mas não conseguem fazê-las saírem das quatro paredes da sala de alfabetização ou das atividades ligadas ao livro didático. Assim, compreende-se como Freire (1999, p.90) que:

Como educador preciso “ir lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

A leitura de mundo é que estabelece a relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, precisa ser incorporada na prática dos alfabetizadores para que contribuam com a aprendizagem dos alfabetizados, já que a grande maioria busca na escolarização a esperança de algo que foi deixado para trás, e a possibilidade de se integrarem na sociedade como pessoas letradas. Segundo Soares (2003), o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se



fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento.

Marcuschi (2003, p. 22) distingue letramento, alfabetização e escolarização como sendo: “Letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitário [...] um conjunto de práticas”. Alfabetização pode se dar à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante o ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.

Tanto Kleiman (1995) quanto Soares (2002) evocam Paulo Freire ao tratarem da dimensão social do letramento, pois entendem que a alfabetização em Freire organiza o pensamento do sujeito possibilitando uma visão crítica do mundo. Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la. Assim Paulo Freire (2002, p.29) defende:

[...] o ato de estudar implica o de ler, mesmo que nesse não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Em seus escritos, Freire não formulou nenhuma definição de letramento, mesmo que esse conceito venha sendo referenciado há poucos anos, sua compreensão por alfabetização era uma alfabetização transformadora, vinculada à realidade social. Dessa forma, a alfabetização para ele tinha essa característica totalmente voltada para o social, mas, como é uma palavra recente e em seus escritos não percebemos aparentemente uma base lingüística, o termo “letramento” não foi referenciado por ele.

O vocábulo letramento surgiu, de acordo com Soares (2002), da necessidade de uma nova maneira de compreender a alfabetização. A escolha do termo letramento, no Brasil, derivou do que em Inglês denomina-se *literacy* que, etimologicamente, vem do Latim *littera* (letra), e o sufixo – cy em inglês denotando condição daquele que aprende a ler e escrever. Notamos na definição da palavra letramento, em Soares (2002), a idéia implícita de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas para todo um grupo social, assim como para o próprio indivíduo.

Em sua dissertação, Souza (2007) enfatiza que o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói a visão de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. De acordo com Barreto (1996 apud SOUZA, 2007), excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica, porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar, e excluem-se finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.

As situações que envolvem a leitura e a escrita em nossa sociedade são as mais variadas possíveis, formando um conjunto de práticas situadas, social e culturalmente, que acontecem nas mais variadas agências de letramento: em família, na igreja, no comércio, na rua, no trabalho, e também na escola; tais agências apresentam orientações variadas de alfabetismo e, muitas vezes, conflitantes. A escola, por exemplo, considerada a principal agência de letramento, é comprometida com um modelo associado à alfabetização, que demanda do indivíduo uma competência individual capaz de promovê-lo ou não ao sucesso escolar.

Assim como Soares (2005), compreende-se que tanto quanto a alfabetização, o letramento dos alunos jovens e adultos contribui para o exercício da cidadania, se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, vendo a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais. Soares (2005, p.56) acrescenta ainda que:

Na verdade, a exclusão do agir e do participar politicamente, longe de ser produto de uma “ignorância” causada pelo analfabetismo, pelo não-acesso à leitura e à escrita, é produto das iniquidades sociais que, elas sim, impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos que consistem a cidadania [...]

É preciso pensar também que a ênfase excessiva posta na alfabetização, como fator essencial ao exercício da cidadania, oculta as causas mais profundas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência a que são submetidos os “excluídos”. Compreender o

discurso da alfabetização como única forma de salvação dos pobres e libertação de sua suposta “ignorância” também faz parte do jogo de *marketing* de alguns dos parceiros do PAS:

Quero ajudar a livrar as pessoas de um caminho ruim, de uma vida perdida [...] Quem não sabe ler é um verdadeiro escravo, não é dono do seu destino e vai ser sempre manipulado. Se tivéssemos um país sem analfabetos, ampliaríamos a possibilidade de melhorar a vida de muitos cidadãos<sup>6</sup>.

As relações entre alfabetização e cidadania existem e precisam ser entendidas no conjunto mais amplo dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania por enorme parcela da população brasileira. É nesta perspectiva de perceber a alfabetização como um processo mais amplo que possibilite uma visão mais ampliada, que se ancora a nossa compreensão de letramento. Ferreiro (2003) defende a utilização de um único termo – alfabetização – para englobar os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita. A partir da sua perspectiva teórica, é inserido em contexto de uso da escrita que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética. Não sou contrária a esta posição, porém, considerando que em nosso país o termo alfabetização está diretamente associado ao seu oposto – o analfabetismo –, considero necessária a utilização os vocábulos – letramento e alfabetização – para designar processos distintos mas indissociáveis.

---

<sup>6</sup> Fala de um empresário parceiro do Programa de Alfabetização Solidária.

### **3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO EM EJA NO BRASIL**

Historicamente, os programas de Educação de Jovens e Adultos tiveram sua concepção de educação atrelada ao contexto de cada época, o que revela uma fragilidade dessa experiência formativa no Brasil. Por ser um país bastante diversificado, desde o período colonial, experiências de alfabetização de adultos têm sido vivenciadas de maneiras deferentes nas diversas capitanias, províncias e Estados.

Podemos considerar que a educação de adultos teve seu início na época da colonização, período em que os portugueses catequizavam os índios e, posteriormente, os escravos negros com certos interesses, como o ensinamento da língua para que seguissem e respeitassem as ordens vinculadas ao trabalho que estavam desempenhando para os colonizadores.

Para Galvão e Soares (2005), alguns estudos têm mostrado que, para realizar a obra catequética, principalmente nos primeiros anos após a sua chegada no Brasil, os jesuítas trabalharam muito para aprender as línguas dos índios – o domínio da língua do “outro” era considerado fundamental no sucesso da obra colonizadora. Concluída a fase inicial da colonização, a alfabetização de adultos deixa de ser foco do interesse dos colonizadores, as atividades que necessitavam ser desenvolvidas na colônia não exigiam a escolarização dos índios, portugueses e escravos que lhes serviam. Mesmo com a afirmação da Constituição de 1824 acerca de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, pouco foi realizado nesse período. Não passou de uma intenção legal. Para a época, não havia interesse em se firmar uma educação voltada para adultos.

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil, a partir da década de 1930 quando começa a se consolidar no país um sistema público de educação elementar. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se, consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Nesse período, o governo federal determinava as responsabilidades dos estados e municípios, já que traçava diretrizes educacionais para todo o país. (RIBEIRO, 1996)

Guardada as devidas especificidades no tocante aos elementos colocados pelas políticas públicas atuais no campo de EJA, a década de 1940 é marcada pelo fim da ditadura de Getúlio

Vargas, a efervescência política da redemocratização do país, o fim da Segunda Guerra Mundial, os apelos da ONU alertando para a necessidade de integração dos povos, visando a paz e a democracia. Todo esse quadro contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque no cenário da educação elementar comum, dada “[...] a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais da imigração recente e também incrementar a produção.”(DI PIERRO; GRACIANO, 2003)

Em 1947, segundo Fávero (2004), o movimento de redemocratização do país após a ditadura de 1937-1945 leva o Estado a uma tomada de posição, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO ao final da Segunda Guerra Mundial. Através dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Sua proposta contemplava uma ação educativa ampla, viabilizando a aprendizagem da leitura e da escrita, como também operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. A proposta estava ancorada no conceito de educação de base, sistematizado pela UNESCO, que propunha para os adolescentes e adultos que não haviam freqüentado a escola na “idade apropriada”, o conteúdo de ensino intensificado na América Latina. Foi considerada uma campanha muito forte até meados dos anos de 1950.

Para tanto, Paiva (1987, p 178-179) adverte-nos:

A CEEA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular [...] Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das idéias de “integração” como justificação social de “incremento da produção” como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país.

Os documentos ainda sustentavam que ensinar a adolescentes e adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples que ensinar crianças. E, sendo assim, compreendia-se que a função não requeria qualificação profissional, ou seja, qualquer um poderia ensinar o que explica a convocação de um grande número de voluntários. Sobre esta questão, afirma Fávero (2004, p. 16-17):

Esse modo de atuação na educação de jovens e adultos perpassa os anos 1960. Mesmo nas formas atuais, a contratação e os pagamentos são meramente simbólicos, criando quadros docentes mal preparados que atuam em escolas mal-equipadas e com material didático quase sempre inadequado. É radicalmente diferente, todavia, a incorporação de profissionais e estudantes nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960, por forte motivação ideológica e decidido compromisso político.

A Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, alimentou a reflexão e o debate em torno do assunto analfabetismo no Brasil. Nesse contexto, o analfabetismo era visto como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz, marginal e identificado psicológica e socialmente como criança. Ainda segundo este autor, acredita-se que a CEAA era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias.

O final da década de 1950 foi marcado por críticas à Campanha de Educação de Adultos, principalmente no que se refere às deficiências financeiras, administrativas e pedagógicas. O que ficou evidente e, também, o aspecto mais criticado foi a inadequação da utilização de um mesmo método para diferentes populações de diferentes regiões do país. Esses questionamentos levaram a uma reconceituação do analfabetismo que culminou com a criação de um novo modelo pedagógico pelo educador Paulo Freire.

O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPC's – Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. (RIBEIRO, 2006, p.22)

Segundo Galvão e Soares (2005), esses movimentos emergiram de diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade. Naquele período marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvitismo<sup>7</sup> e pelas reformas

---

<sup>7</sup> Modelo que visava a implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular. Pretendia-se distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem questionar, contudo, a legitimidade social do modelo capitalista

de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política, considerando que mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional por ser analfabeta. A partir daí os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando alterar esse quadro socioeconômico e político. Participação, diálogo, transformação e conscientização foram conceitos pensados desde o início das ações desses movimentos.

Com a articulação dos educadores que atuavam na Educação de Adultos, em janeiro de 1964, foi aprovado o *Plano Nacional de Alfabetização*, que previa disseminação em todo território nacional, orientado pela proposta de Paulo Freire. A perspectiva pedagógica baseada nesta proposta culminava num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, nesta concepção, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. A alfabetização passa a apresentar uma dimensão social e política, partindo sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Neste sentido, Fávero (2004, p.22) acentua que

A primeira lição a tirar desses movimentos de cultura e educação popular, certamente os mais profícuos em termos de originais definição e experimentação da educação de jovens e adultos, é o fato de essa educação estar referida a um projeto nacional hegemônico. Critica-se hoje o nacional-desenvolvimentismo, mas no início dos anos 1960 acreditava-se na sua força para uma mudança radical nas estruturas socioeconômicas e definiu-se decisivamente a educação de adultos como preparadora dessa mudança, o que lhe dava uma dimensão expressamente política renovadora.

Vale ressaltar que, além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Nesta proposta, os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam cultura. Nasce daí a crítica de Paulo Freire à educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Paulo Freire defendia e propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. Evidenciam-se ainda os seguintes aspectos:

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras – denominadas geradoras – que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua. No interior dos diversos movimentos, muitos materiais didáticos foram produzidos, inspirados na proposta de Paulo Freire. (GALVÃO; SOARES, 2005, p.45)

Paiva (1987) alerta-nos que a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos no começo dos anos 1960 constituía-se como uma ameaça à estabilidade do regime para a preservação da ordem capitalista. Pois, pela difusão de novas idéias sociais, os programas poderiam tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder e ampliação dos mesmos, podendo até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Essa época foi repleta de grandes evidências para a educação de adultos, conforme reconhece Haddad (2000) ao afirmar que o Estado brasileiro intensificou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos, provendo a qualificação para o trabalho e oportunizando ao Brasil se realizar como nação desenvolvida. Diante do mundo do trabalho, a sociedade passa a ficar mais exigente, requerendo trabalhadores com um mínimo de escolaridade.

No período da ditadura militar houve uma ruptura nas ações dos movimentos educacionais por contrariarem os interesses do regime militar. Em vista desse fato, em 1968, segundo Fávero (2004), foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), inicialmente com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso, a rigor, restritas à Cruzada ABC (Ação Básica Cristã)<sup>8</sup> e às experiências de alfabetização funcional, tuteladas pela UNESCO. Com recursos próprios e pessoal de seus quadros, muitos provenientes do Movimento de Educação de Base (MEB), o antigo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), hoje Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desenvolvia interessantes projetos de alfabetização funcional e capacitação de parceiros<sup>9</sup> em vários projetos de assentamento no Nordeste. A primeira fase do MOBRAL

<sup>8</sup>Segundo Paiva (1987), a Cruzada defendia o financiamento público de entidades educativas privadas, e afirmava que “educação não tem dono – é responsabilidade de todos, tanto de entidades governamentais como das particulares”.

<sup>9</sup> Proprietário de uma parcela de terra.



vigorou até 1970, sendo reformulada com estrutura de fundação e se converteu no maior movimento de alfabetização do país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros. O MOBREAL desenvolveu também o Programa de Educação Integrada (PEI), equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em contraposição às Comunidades Eclesiais de Base, a Igreja Católica iniciou uma mobilização comunitária ao que se sabe, sem grandes resultados.

Atendendo à demanda de analfabetos, aliada aos interesses políticos do governo militar, tal movimento deixou marcas que se percebem nos dias atuais: criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. Sobre os seus objetivos políticos e sociais, Paiva (1987, p. 294-295, grifo nosso) analisa:

[...] Simplesmente foram abandonados os estudos anteriores e lançado um programa extensivo de alfabetização, embora fosse mantida a terminologia inicial e a direção fosse entregue a **economistas**. As “questões de nível filosófico”, tratadas na primeira fase do movimento – e nas quais se observava a clara influência das idéias pedagógicas desenvolvidas antes de 1964 – foram reelaboradas e integradas em novo contexto.

Ressalta-se a análise de Paiva (1981 apud FÁVERO, 2004, p.26) quando afirma que o Mobral trabalhou com grandes números; entretanto, a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em dez anos de atuação maciça conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo.

Com o Golpe Militar de 1964, a perspectiva de alfabetização atrelada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e, também, de educando, considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade restringe-se à simples decodificação do sistema alfabético, constituindo-se numa estratégia de política pública mais difundida no país. Desta forma, os programas que haviam se multiplicado no período de 1961 a 1964 evidenciando esta perspectiva de conscientização, foram desaparecendo em função da repressão desencadeada contra esses programas e seus mentores. Assim nos fala Paiva (1987, p. 259-260):

[...] Alguns poucos sobrevivem no interior, com programação restrita e revisão de sua linha de atuação. Entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa. Para que o programa pudesse substituir foi necessário uma profunda revisão do movimento e a demissão de uma grande parte de seus técnicos[...].

Paralelamente, pequenos grupos continuaram realizando experiências isoladas com grupos de alfabetização dentro do modelo pedagógico proposto por Paulo Freire. Assim, movimentos sociais foram emergindo. Com a retomada das liberdades democráticas, na década de 1980, esses grupos aumentaram gradativamente sua atuação. As administrações municipais foram conquistando mais autonomia e acolhendo educadores que buscavam “reorientar” as ações pedagógicas do Mobral, que se tornou um programa desacreditado nos meios políticos e educacionais, sendo extinto em 1985, dando espaço à Fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas.

A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, ao contrário do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Exercia apenas a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução dos seus programas. Assim, buscava

Fomentar o desenvolvimento de projetos junto a instituições governamentais com vistas à absorção progressiva do atendimento pelos sistemas estaduais e municipais; executando de maneira complementar programas em todo o território nacional onde houver demanda da população; apoiando instituições da sociedade civil que atendam aos objetivos de desenvolvimento da educação básica de jovens e adultos. (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1986)

Essa política teve curta duração, pois, em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e, conforme Gadotti (2001), criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), apresentado através de uma grandiosa campanha publicitária em 1990, e sendo extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

De acordo com Santiago (2005), a extinção da Fundação Educar pela Medida Provisória n.151/1990<sup>10</sup> foi uma das primeiras ações desse governo, que também teve o financiamento de suas atividades interrompidas com a supressão do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos. Com esta medida, o governo assumiu o compromisso de promover ações voltadas para a educação de jovens e adultos, criando o PNAC na gestão do então Ministro da Educação, Carlos Chiarelli. O Programa foi o instrumento utilizado como plano de ação estratégico do Brasil para que o mesmo se vinculasse aos programas internacionais de cooperação técnica e financeira. Foi apresentado à população brasileira no contexto do *impeachment* do presidente Fernando Collor. Era um programa com grandes possibilidades de atender às orientações da Declaração Mundial de Jontiem, entretanto, o processo de *impeachment*, em 1992, impede o reconhecimento e a legitimação do Plano em âmbito nacional e internacional.

Posteriormente, com as mudanças no Ministério da Educação, segundo Santiago (2005, p.56) na gestão do então ministro José Goldemberg, o MEC formaliza a sua intenção de não mais atuar na educação de jovens e adultos analfabetos, priorizando o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, como argumenta o ministro:

O adulto analfabeto já conquistou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Salienta-se que foi neste momento que o governo federal ausentou-se como articulador nacional e indutor de uma política pública de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, que estendeu o direito à educação aos que ainda não haviam freqüentado ou concluído o ensino fundamental.

Para Gadotti (2001), a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990) impulsionou a criação de uma Comissão Nacional de Alfabetização que, inicialmente, foi coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela foi responsável pela elaboração de diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo, que nem sempre foram assumidas pelo governo. Neste sentido, com a desobrigação do governo

<sup>10</sup> Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da Administração Pública Federal e dá outras providências.

federal em atender esse direito, alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, bem como as universidades, os movimentos sociais e as organizações não-governamentais.

Vale destacar, entre esses movimentos que emergiram principalmente no início dos anos 1990, o Movimento de Alfabetização (MOVA), que se caracterizou pela aproximação que conseguiu firmar entre Estado e Sociedade Civil. A proposta do MOVA evidenciava um “olhar” diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização, a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos, a consideração dos sujeitos como co-participes do processo de formação (SANTOS; SANTOS; BASSI, 1996). Ainda, conforme os autores, O MOVA-SP tinha por objetivos:

- 1º - Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade.
- 2º - Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e dos educadores envolvidos.
- 3º - Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
- 4º - Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetização de adultos na periferia da cidade. (SANTOS; SANTOS; BASSI, 1996, p. 30-31)

Segundo Pontual (1995 apud GADOTTI, 1996), o MOVA-SP possibilitou a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica. Ressalta ainda que o seu processo de construção foi fundado em valores democráticos, resultando no aprofundamento de uma nova cultura política para a qual a educação é um instrumento fundamental. Para Gadotti (1996), o programa MOVA-SP foi considerado como referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que o promoveram. Ele trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores, dos educandos e dos movimentos sociais e populares.

Considerando que experiências significativas de alfabetização como estas foram se fragilizando em decorrência da opção política dos governantes na implementação de propostas educacionais, o governo federal volta a propor um programa nacional de alfabetização, mais de dez anos depois da extinção da Fundação Educar. Em setembro de

1996 foi lançado o Programa Alfabetização Solidária, em um evento nacional de Educação de Jovens e Adultos como etapa preparatória para V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, que seria realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha.

### 3.1 TRAÇANDO O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (PAS)

Segundo Di Pierro e Graciano (2003), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi concebido em 1996 no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária <sup>11</sup>, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República com a função de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Consiste em uma campanha de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes público federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais, instituições de ensino superior, conforme o Quadro 1.

---

<sup>11</sup> O Programa Comunidade Solidária responsabilizou-se por coordenar três programas: Alfabetização Solidária, Capacitação Solidária e Universidade Solidária.

**QUADRO 1 – Setores e atores envolvidos no PAS**

SETORES	ATORES	Competências e responsabilidades
<b>PÚBLICO FEDERAL</b>	Ministério da Educação (MEC)	* financiamento do programa (50%) * reprodução do material didático
	Ministério das Relações Exteriores, por meio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) <sup>12</sup>	* financiamento que viabiliza a atuação das equipes fora do país.
	Universidades Pró-reitor de extensão Coordenador da Universidade	* coordena, articula, acompanha; * seleção e capacitação dos alfabetizadores; acompanhamento mensal dos cursos; avaliação dos alunos e do programa.
	<b>ESTADUAL</b> Universidades Pró-reitor de extensão Coordenador da Universidade	* coordena, articula, acompanha; * seleção e capacitação dos alfabetizadores, acompanhamento mensal dos cursos, avaliação dos alunos e do programa.
<b>MUNICIPAL</b>	Prefeitura Secretaria Municipal de Educação	* salas de aulas e recursos materiais, compra e distribuição de merenda escolar, alojamento, alimentação e transporte para o Coordenador da Universidade, transporte para o coordenador municipal.
<b>PRIVADO</b>	Universidades Pró-reitor de extensão Coordenador da Universidade	* coordena, articula, acompanha; * seleção e capacitação dos alfabetizadores, acompanhamento mensal dos cursos, avaliação dos alunos e do programa.
	Empresas	* financiamento do programa (50%)
<b>PÚBLICO NÃO ESTATAL</b>	Programa Alfabetização Solidária	* articulação de parcerias, coordenação das ações de planejamento e implementação do programa e avaliação.
	Movimentos Sociais	* mobilização da comunidade para inscrição dos alunos, viabilização dos locais onde ocorrerão as aulas, apoio à universidade na capacitação dos alfabetizadores. <sup>13</sup>
<b>ORGANISMO INTERNACIONAL</b>	Organismos multilaterais: Unesco	* cooperação técnica.

Fonte: SANTIAGO, 2005, p.130

A partir dessa estrutura organizacional, que estabelece uma ação articulada entre atores participantes da sociedade civil, cabe, a cada um, competências e responsabilidades diferentes. Ao Conselho do Comunidade Solidária, cabe a mediação constante e a articulação entre os seus diversos parceiros, tanto público como privado, embora se proponha a dar sugestões e colaborar nas iniciativas implementadas por qualquer dos seus parceiros.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) fica responsável pela mobilização das universidades que, por meio de seus professores e alunos, selecionam os alfabetizadores através de uma prova escrita e uma entrevista ou somente por meio de uma dessas formas. É, ainda, atribuição das universidades garantir o treinamento e capacitação do coordenador e dos alfabetizadores, além de avaliar mensalmente o Programa e os alunos.

<sup>12</sup> Este ator participa apenas do Programa na sua atuação internacional

<sup>13</sup> Este ator somente aparece no Projeto Grandes Centros Urbanos, a partir de 1999.

Ao governo federal, através do MEC, compete a produção e distribuição do material didático<sup>14</sup> o que equivale, em sua fase inicial, a um custo /aluno de R\$ 17,00 e, hoje, R\$ 21,00 por aluno /mês. É responsável também em oferecer a equipe de coordenação que atua em todas as fases do Programa, e supervisiona a aplicações dos recursos.

Cabe à prefeitura do município indicar possíveis alfabetizadores que devem ter, pelo menos, o ensino fundamental completo, garantir as instalações para a realização das aulas e ajudar na mobilização da comunidade para divulgação do Programa e encaminhamento de jovens e adultos, preferencialmente entre 12 e 18 anos, para o processo de alfabetização.

As empresas privadas “adotam” os municípios, ficando responsável por despesas com alimentação, transporte, hospedagem do coordenador e dos alfabetizadores durante o período de capacitação e, ainda por viagens ao município para avaliação e acompanhamento realizadas pelos professores universitários. Elas também são responsáveis pelo pagamento de bolsas aos coordenadores municipais e alfabetizadores. Isso representava na fase piloto um valor de R\$ 17,00 por aluno/mês. As bolsas equivaliam a R\$ 112,00 para os alfabetizadores e R\$ 200,00 para os coordenadores do Programa nos municípios (ALFABETIZAÇÃO..., 1997). Hoje, representam R\$ 21,00 por aluno/mês. As bolsas R\$ 120,00 para os alfabetizadores, R\$ 300,00 para os coordenadores do Programa nos municípios e R\$ 300,00 para os coordenadores setoriais.

Segundo Souza (2003), em cada instituição de ensino superior existe um Gestor e um Coordenador Geral que, além de atuar em um ou mais municípios, fica encarregado pelo recebimento de toda a correspondência no âmbito da instituição e tramitação (interna e externa), respondendo pela atuação dos demais professores nos outros municípios sob responsabilidade da instituição. Existe também o Coordenador Setorial que fica encarregado da execução do Programa, em até dois municípios a ele atribuídos. Nos municípios existem as figuras do Coordenador Municipal e do Monitor Pedagógico para apoiar o Programa na sua localidade, junto à Secretaria de Educação.

A articulação dos parceiros do projeto piloto teve início em agosto de 1996, sendo que o programa foi implementado em janeiro de 1997, para o qual foram selecionados 38 municípios das regiões Norte e Nordeste, com índices de analfabetismo superiores a 55% na faixa etária de 15 a 17 anos. Este trabalho de parceria envolveu, na época, 11 empresas e 37

---

<sup>14</sup> A partir de 1988, o MEC disponibilizou para o PAS o primeiro livro da Coleção *Viver Aprender*, composto de um livro do educador e três módulos para o aluno.

Instituições de Ensino Superior (IES), viabilizando capacitação para 488 jovens alfabetizadores (ALFABETIZAÇÃO..., 1997), conforme o Quadro 2.

**QUADRO 2** – Relação dos municípios com seus parceiros

Município	UF	Universidade	Empresa	Índice
Adustina	BA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS	BM&F	57,10
Araioses	MA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB	GENERAL MOTORS	55,26
Branquinha	AL	UNIVERSIDADE De GUARULHOS – UnG	VOTORANTIM	62,91
Buíque	PE	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO – UCB	SESI-PE	55,36
Campo Grande	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV	VOTORANTIM	55,15
Canapi	AL	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	VOTORANTIM	56,45
Cel. João Sá	BA	Universidade Federal da Bahia – UFBA	BM&F	72,53
Craíbas	AL	Universidade Tiradentes – UNIT	VOTORANTIM	58,92
Dona Inês	PB	Pont. Univ. Cat. de Minas Gerais – PUC –MG	BOVESPA	55,72
Envira	AM	Universidade São Marcos – UNIMARCO	UNESCO	65,88
Igreja Nova	AL	Universidade Est. Do Oeste do Paraná – UNIOESTE	VOTORANTIM	55,12
Inajá	PE	Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO	SESI-PE	60,48
Inhapi	AL	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	VOTORANTIM	59,34
Itaíba	PE	Universidade Fed. Rural de Pernambuco- UFRPE	SESI – PE	58,92
Itamarati	AM	Universidade Federal de Roraima – UFRR	ROTARY /SP	78,82
Itapororoca	PB	Universidade Católica de Brasília – UCB	BM&F	57,31
Jaicós	PI	Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	BOVESPA	55,22
Japurá	AM	Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	ROTARY/SP	63,6
Jaramataia	AL	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO	VOTORANTIM	55,48
Joaquim Gomes	AL	Universidade Braz Cubas – UBC	VOTORANTIM	55,59
Lagoa de Pedras	RN	Universidade Fed. do Rio Grande do Norte – UFRN	COTENE	56,06
Maraã	AM	Universidade Católica de Petrópolis – UCP	GRUPO IPIRANGA	60,86
Mata Grande	AL	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	VOTORANTIM	55,5
Melgaço	PA	Universidade da Amazônia – UNAMA	UNESCO	62,87
Olho D’Água Grande	AL	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*		
		Universidade do Rio de Janeiro – UNI - RIO	VOTORANTIM	55,83
Pauini	AM	Universidade São Marcos – UNIMARCO	VOLKSWAGEM	81,23
Pedro Alexandre	BA	Universidade Est. Do Sudoeste da Bahia – UESB	BM&F	72,79
Poço Redondo	SE	Universidade Federal de Sergipe – UFS	BOVESPA	56,92
Porto de Pedras	AL	Universidade de Mogi das Cruzes – UMC	VOTORANTIM	56,38
Ribeira do Amparo	BA	Universidade Ibirapuera - Unib	BOVESPA	57,02
Salitre	CE	universidade Federal do Ceará – UFC	BM&F	59,85
Santana de Mangabeira	PB	Universidade Federal de São Carlos- UFSCar	BM&F	58,75
São José da Lagoa Tapada	PB	Universidade Reg. I do Rio Grande do Norte – URRN	BOVESPA	55,06
São José da Tapera	AL	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	VOTORANTIM	59,67
Simões	PI	Universidade Federal do Piauí – UFPI	BOVESPA	62,36
Tapauá	AM	Universidade de Nova Iguaçu- UNIG	GRUPO IPIRANGA	62,52
Traipu	AL	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	VOTORANTIM	60,95
Tupanatinga	PE	Universidade Cat. de Pernambuco - UNICAP	SESI-PE	57,53

\* A UFRJ atendeu o município até maio. A partir de então a UNI-RIO assumiu o trabalho.

Fonte: ALFABETIZAÇÃO..., 1997, p. 15



Segundo Di Pierro e Graciano (2003), nos dois primeiros anos de implantação (1997/1998), o gerenciamento do PAS foi realizado com mediação do CRUB. Em novembro de 1998, o Programa constituiu a personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos, e passou a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS). Mesmo assumindo a configuração de uma organização da sociedade civil, o PAS continuou mantendo fortes vínculos com o governo federal que, até fins de 2002, respondeu pela maior parcela dos recursos empregados no Programa. Ainda conforme a autora, quando iniciou em 1997, o módulo do PAS tinha a duração de seis meses, sendo um mês dedicado ao planejamento e formação dos monitores e os cinco meses restantes para alfabetização nas comunidades, totalizando 240 horas/aula distribuídas em três períodos semanais.

É necessário enfatizar que o PAS foi implementado com base em três princípios norteadores, a saber:

- a) **Incentivo a parcerias** – Para enfrentamento de um problema social tão agudo como o analfabetismo, o empenho da sociedade como um todo se torna fundamental. O governo participará ativa e vigorosamente, porém contará com parceiros. Este Programa procura consolidar o modelo **solidário**, unindo cinco parceiros: governo federal, por meio do MEC, Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras.
- β) **Mobilização Juvenil** – Terão prioridades alfabetizadores (as) jovens do próprio município, que estejam cursando o ensino médio, magistério ou 8ª série do ensino fundamental. Eles recebem bolsas, portanto terão a garantia de um trabalho remunerado, além de estarem mobilizados para a participação de um trabalho solidário.
- γ) **Operacionalização e Avaliação Inovadoras** - A partir da aplicação do projeto, propõe-se uma avaliação a partir de levantamento de dados sobre o Programa, nas regiões atendidas, com vistas a seu aprimoramento. (ALFABETIZAÇÃO..., 1997, p.11-12)

Face a esses princípios, as ações desencadeadas pela Alfabetização Solidária articulam-se em torno de cinco premissas:

- a) **Apoio à agenda pública nacional:** as ações desencadeadas pela Instituição visam a apoiar e legitimar as políticas públicas direcionadas à redução da vulnerabilidade social de jovens e adultos excluídos de processos de escolarização contínua.

- b) **Auto-sustentabilidade:** a atuação da Alfabetização solidária nos municípios não constitui “campanha”, ao contrário, prevê a mobilização de agentes sociais locais em torno da ampliação e auto-sustentabilidade das ações e do desenvolvimento local.
- c) **Apoio às ações locais preexistentes:** a atuação local inicia-se com o levantamento das ações de inclusão educacional vigentes ou anteriormente desencadeadas na localidade, variando seu caráter de complementar à inédita.
- d) **Metodologia acordada com a IES:** esta é expressa nos Projetos Político-Pedagógicos (doravante PPP), cabendo a análise e reflexão acerca da adequação das concepções educativas assumidas e opções metodológicas indicadas no PPP à análise e reflexão acerca da adequação das concepções educativas assumidas e opções metodológicas indicadas no PPP à Alfabetização Solidária e sua implementação decidida em comum acordo com a IES.
- e) **Reconhecimento da diversidade cultural e étnica do Brasil:** a atuação da alfabetização solidária parte do reconhecimento da diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, respeitando e legitimando a produção cultural desses grupos em suas ações e programas. Propiciam ainda o acesso a bens culturais, que apóiam e fortalecem comunidades, grupos e pessoas em situação de maior risco e vulnerabilidade social e econômica. (ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2006b, p. 7)

A partir de 1999, a Alfabetização Solidária passou a atuar também nos grandes centros urbanos. Neste período foram atendidos 22.050 alunos nas regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro. Em 2000, aderiu ao Distrito Federal, 2001 Goiânia e Fortaleza e, em 2002, Belo Horizonte ingressou no Projeto Grandes Centros (PGCU). Entre 2003 a 2005 foram incluídas capitais como João Pessoa, Curitiba, Natal, Salvador, Teresina e São Luiz. Em 2006, foram incorporados os Municípios de Mogi da Cruzes, Guarulhos, Piracicaba, Limeira e São José dos Campos. Em sete anos (1999 – 2006), o total de cidadãos atendidos somam 230.020, em 17 cidades. Salienta-se que os recursos de pessoas físicas, captados por meio da campanha *Adote um Aluno* são utilizados no financiamento do trabalho nas regiões metropolitanas, atendendo a demandas de presídios urbanos, hospitais, centro de referências, abrigos para moradores de rua e canteiros de obras.<sup>15</sup>

A campanha *Adote um Aluno* é responsável pelo financiamento dos cursos de alfabetização do PGCU por meio da captação de recursos voltada para pessoas físicas. Para participar, cada pessoa contribui com R\$ 21,00 por mês durante 8 meses, desta forma estará aderindo à campanha. Para divulgação em *sites*, revistas corporativas, murais internos e, principalmente, por meio da seção solidária de espaço de veiculação na grade de emissoras de rádio e televisão; as empresas parceiras são convidadas a envolver seus públicos estratégicos no projeto. Também participam da campanha anual, profissionais de teatro e outros

<sup>15</sup> Informações disponíveis no site < [www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br) > Acesso em: 20 set. 2007.

representantes da classe artística. (ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2006a)

A atuação da Alfabetização Solidária (Alfasol) no exterior se desenvolve com a parceria da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) Órgão do Ministério das Relações Exteriores. Teve início em novembro de 2000, com a adaptação da metodologia aplicada no Brasil para o Timor – Leste, na Ásia. Em 2001, foi estendida à Moçambique e São Tomé e Príncipe, países africanos de Língua Portuguesa. Em 2002 o Programa chegou até Cabo Verde e Guatemala na América Central, dois países de Língua Espanhola. O objetivo nestes países é atuar como um incentivador de políticas de alfabetização, sempre contemplando as peculiaridades culturais de cada nação. A atuação da alfabetização Solidária no exterior só foi possível porque a entidade brasileira criou um modelo que é absolutamente replicável, mesmo em regiões com características socioculturais distintas<sup>16</sup>.

Conforme Di Pierro e Graciano (2003), o Programa está sempre em processo de avaliação por meio da qual os coordenadores das universidades coletam dados sobre um conjunto de indicadores de resultados que são reunidos e analisados em relatórios e encontros anuais. Existe também o relatório de auditoria operacional do Tribunal de Contas da União, sendo que a este o Programa foi submetido em fins de 2002. Quanto aos participantes do PAS, sua aprendizagem é avaliada em uma escala de habilidades relacionadas ao alfabetismo<sup>17</sup> onde os alfabetizadores classificam os alunos no ingresso e conclusão do módulo.

Há, periodicamente, encontros regionais para promover o intercâmbio anual entre as instituições de ensino superior, o seminário de avaliação onde são discutidos os resultados do Programa. Há momentos específicos com os reitores e pró-reitores das IES parceiras, com empresários, com gestores e com os professores das universidades.

Quanto à proposta pedagógica, o PAS dispõe também de um documento que delinea os princípios orientadores para sua realização pelas universidades. A construção desse documento foi organizado pelo Conselho Consultivo<sup>18</sup> conforme o (QUADRO 3) responsável pela elaboração de dois estudos. O primeiro, uma sondagem das concepções de alfabetização e avaliação do Programa sob a ótica dos alfabetizadores. O segundo teve como base os

<sup>16</sup> Informações disponíveis no site < [www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br) > Acesso em 20 set. 2007.

<sup>17</sup> Nos seis módulos do PAS, desenvolvidos entre 1997 a 1999, a avaliação compreendia apenas leitura e escrita, abordadas conjuntamente na seguinte escala: não conhecem o alfabeto: apenas conhecem o alfabeto: lêem mas não escrevem palavras; lêem e escrevem palavras; lêem e escrevem frases; lêem e escrevem textos. A partir do módulo VII, em 2000, os critérios tornaram-se mais complexos: distinguiram-se habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, e foram incorporadas habilidades matemáticas.

<sup>18</sup> Docentes de 16 instituições de ensino superior brasileiras.

relatórios de capacitação e as sínteses dos encontros regionais das universidades, realizados no segundo semestre de 1998.

**QUADRO 3 - Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária**

ANA CELIA CLEMENTINO MOURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CARMEM SIGWALT	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CECÍLIA CORRÊA DE MEDEIROS	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
EVA MARIA SIQUEIRA ALVES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
FLORENCE DE FABIA BRASIL VIANNA DE SÁ	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
HELENA ROSA VIEIRA LIMA	UNIVERSIDADE DE SÃO MARCOS
JOÃO FRANCISCO DE SOUZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
LONI SEBASTIÃO	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
MARIA GENY BORGES AVILA HORLE	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS
NEIVA COSTA TONELI	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
ROSA MARIA JORGE PERSONA	UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
SILVIANE BONA CCORSI BARBATO BLOCH	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
STELLA CONCEIÇÃO BERTHOLO PICONEZ	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
SUELI ANACLETO DE FREITAS	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
SYLVIA BUENO TERZI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
WALDOMIRO VALLEZI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Fonte:** ALFABETIZAÇÃO..., 1999, p.50.

Os princípios definidos mediante os estudos e discussões realizadas foram estes:

A relação entre letramento e exercícios mais consistentes da cidadania no desenvolvimento de um saber crítico-contextual responsáveis pelas transformações conscientes da realidade.

A possibilidade do diálogo intercultural como articulador da prática pedagógica:

- a) Alfabetizando e alfabetizador são sujeitos do processo de apropriação e construção de conhecimento;
- b) O compromisso de solidariedade e responsabilidade social no incentivo às parcerias e ao trabalho coletivo.

Os princípios orientadores devem subsidiar as ações de planejamentos da proposta pedagógica (objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos, avaliação), envolvendo alfabetizando, alfabetizadores e comunidade. (ALFABETIZAÇÃO ..., 1999)

Consoantes com a Missão Institucional e suas premissas de atuação, as ações da Alfamol estão estruturadas em quatro eixos conceituais, a saber: Educação de jovens e adultos e desenvolvimento humano; Alfabetização e desenvolvimento local; Inclusão educacional: políticas públicas de educação de jovens e adultos; Alfabetização e Letramento. Dessa forma, visando à elaboração do Projeto Político - Pedagógico e o desenho de planos de ação das IES, foram indicados, conjuntamente, pelo Conselho Consultivo e Equipes da Alfamol, princípios e diretrizes que devem ser contemplados:

**a) Educação de jovens e adultos e desenvolvimento humano**

Visa promover a inclusão social, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, assegurando a garantia dos direitos humanos, a participação cidadã, a valorização das culturas locais e a solidariedade.

Em suas ações e programas, a Alfamol

- Propõe uma educação voltada para o respeito aos direitos tomando-os como um valor a ser compartilhado por todos os seres humanos. O que implica a formulação de projetos que busquem alternativas para a superação das situações de violações, apresentadas pelas realidades em que atua.
- Propõe a cultura da solidariedade, das parcerias, como prática coletiva de mudança social. Parceria entendida e difundida como uma rede de capacidades em prol do desenvolvimento humano, o que implica PPP, programas e planos de ação orientados para identificar e responder às necessidades básicas de aprendizagem de todos os envolvidos.
- Assume um conceito amplo de Educação para Todos, reconhecendo a pluralidade de tempos, espaços, relações e culturas, a diversidade geográfica, de etnia, de gênero e de crenças como elementos fundantes da ação educativa e as desigualdades sociais e econômicas imbricadas em processos educativos.
- Propicia a participação da comunidade, grupos e pessoas na apreensão e investigação da realidade, na busca de soluções para os problemas, na tomada de decisões apoiadas numa consciência solidária e tolerante, por meio da formação de redes sociais e da mobilização da sociedade civil. (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1986)

## **b) Alfabetização e desenvolvimento local**

Alfabetização é um processo de conquista de cidadania, promovendo o acesso e a produção de informações e de conhecimentos, a participação na própria cultura e na cultura mundial.

Levando-se em conta a natureza de suas ações, a Alfamol

- Considera a alfabetização como ato de conhecimento, como um processo de investigação da realidade e de aprendizagens voltadas para solucionar problemas que afetam tanto as comunidades, grupos e pessoas como o país, e para a tomada de decisões apoiadas numa consciência solidária e tolerante.
- Considera que a educação que se oferece deve estar conectada às necessidades básicas de aprendizagem de todos os envolvidos, motivando-os à participação em projetos que transcendam os interesses pessoais e que possam impregnar planos de ações e programas de um significado político e social, mais amplo. (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1986)

## **c) Inclusão Educacional: políticas públicas de EJA**

A educação é o elemento fundamental para a inclusão de comunidades, grupos e pessoas; a Alfamol propõe sua atuação junto a grupos e pessoas em situação de risco e maior vulnerabilidade social e econômica, considerando a especificidade etária, de gênero, de etnia, de crença, de condição ocupacional e de vida dessas pessoas.

Considerando suas ações e programas, a Alfamol

- Contribui para a ampliação e implementação de oportunidades de continuidade de estudos, na EJA ou em programas educativos nos quais as pessoas possam continuar aprendendo ao longo de toda a vida. E também para que os alfabetizados apliquem e aperfeiçoem conhecimentos e capacidades recém-adquiridas.
- Compromete-se politicamente com o tema da EJA, dando visibilidade a esta temática por meio da participação em fóruns de debates, da produção e disseminação de conhecimentos neste campo, organização de eventos que tratam dessa temática, formação de educadores e intercâmbios de práticas e pesquisas.
- Atua localmente junto às organizações da sociedade civil (ONG, sindicatos, Associações, etc.) e aos diferentes segmentos sociais, contribuindo para o processo pleno de inserção social de alfabetizados. (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1986)

#### **d) Alfabetização e letramento**

A inserção no mundo da escrita se dá por meio de processos independentes e simultâneos: a aprendizagem do sistema de escrita (alfabético e ortográfico) e o desenvolvimento de capacidades (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Tendo em vista suas ações e programas, a Alfamol

- Considera que pessoas jovens e adultas pouco ou não- escolarizadas são portadores de uma bagagem cultural diversa e possuem necessidades de aprendizagem relativas aos ciclos de vida em que se encontram, ao grupo social a que pertencem, sua inserção no mundo do trabalho, bem como àquelas que dizem respeito à etnia, gênero, crenças e ao contexto geográfico e histórico onde vivem.
- Recomenda a investigação sobre o perfil dos educandos, bem como a identificação de seus saberes, habilidades, crenças, valores e as atividades a que se dedicam, sendo considerado como elemento fundamental no planejamento de ações, propostas pedagógicas e programas implementados. (FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1986)

Ressalta-se que os eixos organizadores da proposta pedagógica são: a oralidade, a compreensão e valorização da cultura oral e escrita, a apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos escritos.

### **3.1.1 Os desdobramentos do Programa Alfabetização Solidária <sup>19</sup>**

O Programa Alfabetização Solidária compõe-se de outras ações, as quais revertem-se em subprogramas representativos dentro de sua estrutura, evidenciando temáticas que são recorrentes na contemporaneidade, sob a alegação de sua imprescindibilidade nos processos formativos, o que também cabe à formação dos discentes e/ou mediadores na especificidade da educação de jovens e adultos. A seguir, descrevemos sucintamente alguns desses subprogramas, desnovelando-os, a título de esclarecimento e na perspectiva do PAS:

#### **a) Do incentivo à leitura**

Foi iniciado em 1999 e tem como meta ampliar ou criar bibliotecas nos municípios atendidos pela Alfamol. Um convênio firmado com o MEC proporcionou a

---

<sup>19</sup> A descrição destes Programas foi realizada a partir das informações disponíveis no site <[www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br)> Acesso em: 20 set. 2007.

aquisição de um acervo de 198 títulos, com obras de ficção, referência e literatura infantil. O Programa mobiliza parceiros para organização e doação dos *Kit* de livros, revistas e cartilhas, e conta com o apoio do MEC das Editoras Abril e Globo, uma vez que em muitos municípios atendidos é percebida a ausência de bancas de revistas e jornais. Até o fim de 2005, o Programa de Incentivo à Leitura contabilizava cerca de cinco mil exemplares, distribuído em quase dois mil municípios.

**b) Da educação digital**

O projeto piloto foi implantado em 20 municípios do Nordeste, em 2002. No ano seguinte, outros 38 foram integrados e em 2004, mais 36 municípios. É executado em parceria com as instituições de ensino superior. Os computadores distribuídos aos municípios são doados pelas empresas e instituições parceiras. O projeto piloto teve apoio do MEC e do Banco Central. A proposta do Alfasol com este projeto é oferecer qualificação continuada aos alfabetizadores na aplicação de tecnologias e no uso educativo da internet.

**c) Do fortalecendo a EJA**

Possibilita garantir efetividade e qualidade à inclusão de jovens e adultos na rede formal de ensino, garantindo a continuidade do processo de escolarização a partir do conhecimento das especificidades do segmento. Propõe ações como: Oficinas de fomento à EJA (destinadas a gestores municipais); Capacitação de professores de EJA da rede municipal de ensino e Apoio à estruturação da EJA nos municípios (apoio financeiro aos municípios cadastrados no Censo).

**d) Do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Cereja)**

É um espaço de interlocução e interação de profissionais e instituições interessados e /ou dedicados à Educação de Jovens e Adultos responsável pelas ações: Portal Cereja<sup>20</sup> Concurso de Redação e Revista da Alfabetização Solidária (Científica). O objetivo do CEREJA é resgatar, sistematizar, preservar, valorizar e disseminar informações e experiências em Educação de Jovens e Adultos, assim como

---

<sup>20</sup> Informações sobre o Portal disponíveis no site < [www.cereja.org.br](http://www.cereja.org.br) > Acesso em 20 set. 2007.



incentivar a disseminação de uma cultura de reflexão e difusão dos saberes que se desenvolvem em torno da EJA<sup>21</sup>

#### **e) Da alfabetização de jovens e adultos**

Desde 1997 o trabalho da Alfabetização Solidária vem sendo desenvolvido nos municípios brasileiros com os maiores índices de analfabetismo. As áreas rurais das regiões Norte e Nordeste são as que apresentam as maiores dificuldades de acesso ao ensino, sendo, portanto, foco principal de atuação do programa. Com o objetivo de ampliar a oferta de EJA, propõe-se que o analfabetismo possua duas dimensões: a primeira é a socioeconômica, que atrela o analfabetismo aos demais indicadores da desigualdade social, e a segunda é a dimensão humana, que condena gerações de jovens e adultos à negação do direito fundamental de expressão e transformação de sua história pessoal e comunitária. A partir do trabalho realizado pelo Alfabetização Solidária, o indivíduo apropria-se dos saberes acumulados pela sociedade para a reescrita da sua história. O programa propõe ações como: Projeto Nacional; Projeto Grandes Centros Urbanos; Alfabetização nas Empresas; Projeto Ver e Projeto de Complementação Nutricional.<sup>22</sup>

#### **f) Da atenção à diversidade**

Objetiva desenvolver ações educativas direcionadas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de grupos com identidade histórica e cultural específicas. Atenta para o desafio da vulnerabilidade social de grupos e pessoas aponta a necessidade de elaboração de projetos político-pedagógicos específicos, identificados como a necessidade de preservação da diversidade cultural local. Propõe como ação única, a Construção de Projeto Político-Pedagógico direcionado ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de grupos sociais específicos.

Segundo informações da Associação, até o final de 2006, a Alfamol conquistou resultados expressivos, registrando o atendimento de 5,3 milhões de alunos em 2.099 municípios brasileiros, e capacitando 244 mil alfabetizadores; um trabalho

---

<sup>21</sup> Ver site <[www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br)>

<sup>22</sup> Para conhecimento desses Projetos, consultar site [www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br)

que contou com a parceria de 182 empresas e instituições governamentais, e 108 instituições de ensino superior (IES) parceiras.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis no site [www.alfabetizacao.org.br](http://www.alfabetizacao.org.br). Acesso em: 20 set. 2007.

## 4 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (PAS)

O objetivo deste capítulo é analisar o Programa Alfabetização Solidária (PAS), baseado nos pressupostos teóricos que referenciam este trabalho, sustentado nas principais categorias conceituais: **cidadania, alfabetização, prática pedagógica e solidariedade**. Simultaneamente, examinar-se-á o processo de implantação e operacionalização do programa, seus limites e peculiaridades a partir da experiência desenvolvida no Município de Sátiro Dias-Ba.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que trabalha com um sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade. Adota um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo. Desde janeiro de 1997 a organização trabalha pela redução dos altos índices de analfabetismo no país (da ordem de 13,6 % segundo o censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), investindo também no fortalecimento da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. (ALFABETIZAÇÃO..., 2007)

Percebe-se, no Programa, a adoção da parceria público-privado como princípio fundamental em detrimento da ação estatal, num contexto em que cada vez mais ocorre a minimização do Estado o desmonte das políticas sociais o que se constitui numa das vertentes assistencialistas do Programa Comunidade Solidária (PCS).

Segundo Silva (2003, p.68)

O desmonte do Estado de bem-estar tem se dado, sobretudo, através do desmonte das políticas públicas, no bojo das quais estão aquelas que possuem caráter social e passam a ser mercantilizadas, adquirindo valor de mercado, mesmo nos estados que nunca ofereceram amplas políticas protecionistas, como no Brasil. Nesses, a facilidade de alargamento do mercado é ainda maior do que naqueles em que há ampla proteção aos indivíduos, nos quais se supõe uma maior organização da sociedade civil e, portanto, maior resistência à perda das conquistas sociais.

A autora ressalta ainda que a perspectiva da mercantilização contribui para a implantação de propostas neoliberais na educação, possibilitando um alargamento da esfera

privada em detrimento da pública; o argumento utilizado é a ineficiência do Estado, em contraposição à propagada eficiência do mercado, a redução de custos, um maior controle sobre o produto e, conseqüentemente, um aumento da eficiência, da qualidade e da equidade, são as principais justificativas. Os organismos internacionais, fomentadores de políticas educacionais, a exemplo do Banco Mundial, são os propiciadores da socialização dessas propostas. Para Torres (1995 apud SILVA, 2003), as políticas do Banco Mundial têm priorizado a educação básica e a qualidade da educação, considerada apenas em termos de aproveitamento e de desempenho escolar.

Assim, é possível questionar se o Programa constituir-se-ia em uma estratégia política para consolidação das políticas neoliberais, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde a pobreza e a exclusão sociais favorecem a aplicação de ações assistencialistas que aprofundam os problemas existentes, por não tratá-los nas suas origens. A lógica assistencialista do mesmo é reproduzida internacionalmente para atender a países em condições de desigualdade social semelhante a algumas regiões do Brasil, expandindo-se assim os princípios do projeto neoliberal.

Conforme Torres (1995 apud SILVA, 2003), o assistencialismo faz parte da modificação dos esquemas de intervenção estatal, que passa a se dar em função do poder diferencial das clientela, com o objetivo de pacificar áreas conflitivas. Acrescenta-se, também, dentro da perspectiva abordada, o apelo à iniciativa privada e às ONG, como parte do mecanismo de redução e/ ou modificação da intervenção do Estado nesse setor.

Para discutir as intervenções diferenciadas do Estado, Castel (1998 apud SILVA, 2003) salienta o paradoxo que existe entre o aumento das intervenções em alguns setores e a transformação nas modalidades de intervenção que passam de políticas desenvolvidas em nome da integração para políticas desenvolvidas em nome da inserção. O autor entende por políticas de integração as que são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional, e são “[...] tentativas para promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial.” As políticas de inserção obedecem a uma lógica de discriminação positiva: “[...] definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas.” (CASTEL, 1998 apud SILVA, 2003, p.75)

Neste sentido, Germano (1995 apud SILVA, 2003, p.80) ressalta que o Programa Comunidade Solidária possui também a característica de focalização na pobreza, em contraposição à universalização do sistema de proteção social. Esse último também promove a descentralização, sobretudo através da municipalização das ações e serviços e da privatização, ou seja, a transferência de responsabilidade do Estado para instituições filantrópicas, religiosas e comunitárias.

#### **4.1 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA EM SÁTIRO DIAS**

O município de Sátiro Dias-Ba fica localizado a 205 km da capital com uma população total de 19.893 habitantes (dados de 2006), tem como municípios circunvizinhos: Água Fria, Biritinga, Inhambupe, Nova Soure e Olindina.

No setor educacional, o município é atendido através do MEC/FNDE/SECAD pelos programas do Livro Didático, Biblioteca Escolar, Literatura em Minha Casa e Bolsa Escola. Recebe recursos do governo federal, destinados ao transporte escolar para alunos do Ensino Fundamental (PNAT); Programa de Alimentação Escolar para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (PNAE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE). Possui também cursos de formação profissional mantidos pelo município: Magistério (Ensino Médio); Pedagogia para Séries Iniciais (REDE UNEB 2000); e Curso Normal Superior a Distância – UNIFACS.

O Programa Alfabetização Solidária iniciou no ano de 1999 com uma média de, aproximadamente, 500 alunos matriculados<sup>24</sup>. Contando com vinte alfabetizadores, um auxiliar pedagógico, um alfabetizador suplente, uma coordenadora municipal e uma coordenadora setorial (professora da Universidade). Inicialmente, o Programa era dividido em módulos de seis meses, os alfabetizandos recebiam uma bolsa equivalente a R\$ 80,00 (oitenta reais) se obtivesse uma frequência de 90%, além do recurso da merenda escolar, que era calculado em função do número de classes. Os alfabetizadores recebiam uma bolsa de R\$

---

<sup>24</sup> Informação fornecida pela Coordenadora Municipal do Programa.

120,00 (cento e vinte reais), o Coordenador Municipal R\$ 200,00 (duzentos reais) e o Coordenador Setorial R\$ 300,00 (trezentos reais).

O formato inicial do Programa contemplava um “curso de capacitação”<sup>25</sup> intensivo de (180 a 240 horas) feito na cidade da universidade parceira, como qualificação profissional. Para Sátiro Dias, o curso acontecia na cidade de Alagoinhas, juntamente com os alfabetizadores do Município de Nova Soure. Vale salientar que os módulos tinham a duração de seis meses, sendo que um mês para a “capacitação” dos alfabetizadores e cinco meses para a alfabetização nas comunidades, com uma média de três horas/aulas, quatro dias na semana. Mesmo considerando que, nos módulos iniciais, grande parte dos alfabetizadores possuía o curso de Magistério, estes não apresentavam experiência didático-pedagógica para atuar em sala de aula. A formação continuada era feita através de visitas mensais do coordenador setorial da IES ao município. Nessas visitas eram realizados encontros com os alfabetizadores para reflexão de questões sobre a prática pedagógica, através de oficinas, relatos de experiência e debates.

O acompanhamento e avaliação eram feitos através de reuniões realizadas com a coordenação pedagógica para levantamento de informações sobre o desempenho dos alfabetizadores e dos alfabetizandos, como também sobre suas condições de trabalho mediante o apoio da Secretaria de Educação do Município. Também eram realizadas visitas às classes como forma de ajudar os alfabetizadores pela observação *in loco*, aspectos da sua prática, no sentido de redirecioná-la, se fosse o caso. As condições de infra-estrutura das salas também foram consideradas elementos importantes.

#### **4.1.1 A cidadania na EJA solidária**

Partindo, inicialmente, do modo como os alfabetizadores concebem a contribuição do Programa para a formação da cidadania no processo formativo dos alfabetizandos, pude perceber que estes sujeitos possuem uma compreensão de cidadania que perpassa pelo acesso à educação. Isto indica que consideram a alfabetização como condição primordial para a cidadania, e entendem que o Programa realizado desempenhou esse papel ao possibilitar a inclusão de jovens e adultos, como podemos ver pelos depoimentos dos alfabetizadores

---

<sup>25</sup> Termo utilizado pelo Programa.

abaixo quando questionados sobre o que acharam do trabalho realizado no Programa Alfabetização Solidária, se este contribuiu para formação da cidadania dos alfabetizandos.

Assim, foram colhidos os seguintes depoimentos:

*Porque ele muda a concepção das pessoas, entendeu? Como se tivesse um olho, os olhos vedados e que você abre, tira, vê o mundo, entendeu? [...] que eles começam a assinarem seu próprio nome, entendeu? Começa ver o mundo de outra forma principalmente da questão do letramento, então eu acredito que é uma coisa assim [...] (Alfabetizador 1)*

*Contribuí sim, porque uma das coisas que, vamos supor assim é a questão da inclusão, [...]A questão da inclusão social, não é? Eles se sentem participando também no caso assim, [...]Mas de que forma assim, né? Tem pessoas que, vamos supor a alta estima deles vamos dizer as vezes tá lá embaixo, pelo fato de ele olhar pra outras pessoas e ver que aquelas pessoas saber ler, sabe escrever eles ficam se sentindo inferior por não saber, [...] e lá a gente trabalhava justamente essa questão que eles, vamos supor, claro que a partir daquele momento eles estavam ali pra aprender a ler, no caso, né? Pra ser alfabetizado, mas que ele tinha, vamos supor, outros conhecimentos, [...]Tinham outros conhecimentos que muitas vezes nem eu nem outra pessoa tinha como lidar com plantações, então a gente trabalhava essa questão da alta estima deles, né? Pra ele se sentirem úteis, no caso, né? Que não eram [...] como tem alguns pensa, né? Algumas pensam. (Alfabetizador 2)*

*[...]com certeza contribuí. Eu acho que é, é um trabalho realmente solidário, com por partes, [...]? Toda a equipe prepara por parte dos alunos que se propõe a ir, [...]Se propõe a esse desafio. São pessoas realmente não tiveram oportunidades de estudar e que estão ali pra fazer [...]pra resgatar toda as perdas que eles tiveram em relação a conhecimento abecedário, a conhecimento [...]é de alfabetização deles e contribuí porque eu tive essa experiência em sala de aula, eu tive depoimentos deles mesmos, que eles estavam se sentindo..., eu lembro quando um aluno olhou pra mim, é como se eu tivesse voltado a enxergar, quando ele conseguiu observar, quando conseguiu reconhecer o nome dele numa lista, né? Uma relação nominal que eu tinha colocado na parede, ele chegou e ele conseguiu reconhecer o nome dele, ele olhou pra mim, ele tinha na época 70 anos, ele olhou pra mim e pra sala toda e ele muito emocionado, que emocionou por sinal a sala toda, ele dizendo que naquele momento era como se ele estivesse voltado a enxergar novamente. (Alfabetizador 3)*

Os três depoimentos acima potencializam a condição de ler e escrever. Assinar o nome, reconhecer as letras que o compõem tem uma carga simbólica muito forte, quase se constituindo em uma referência psico-metafórica de difícil mensuração ou inferências nessa perspectiva. Deslocando-se um pouco desse universo subjetivo, as afirmações acima relacionam à condição de reconhecer e assinar o nome como um desvelamento, quando ao tirar a fenda dos olhos, sentem-se incluídos ou saindo de um estado de cegueira. Percebe-se, então, o quanto as relações de poder, no que se refere ao domínio da escrita e da leitura, são reforçadas nas falas dos alfabetizadores e, através desses, das falas dos alfabetizandos. Nota-se que nas falas não há a criticidade, a nosso ver, indispensável para se discutir o *status* de ser ou não ser cidadão, principalmente porque a compreensão de cidadania, historicamente, indica um descompasso com as regras de um sistema organicamente desigual.

Esta dedução parte do princípio de que formar cidadãos garantindo minimamente a decodificação lingüística, tendo como assento trêmulos e crônicos riscos mal traçados não tornam gente sábia em cidadãos. Embora devido ao nível de congestão psíquica que sofrem os “analfabetos” esses Programas sirvam de um alívio catártico frente à comiseração pelos iletrados. Assim, enxergar o próprio nome, esboçado por si mesmo em traços inseguros, é como uma experiência nova para a visão, em princípio com óculos alheios.

Entende-se que os estudantes jovens e adultos se alfabetizaram por outras linguagens, possuem uma leitura de mundo, aprofundada no universo da sociabilidade necessária à própria sobrevivência e só por isso poderiam reivindicar o “status” de cidadão. Mas o encadeamento de nossa sociedade não possui esta logicidade. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos, discutida por entendimentos teóricos diversos, busca equilibrar-se na fina corda entre o saber e o conhecimento autorizado.

Outro aspecto observado na fala dos alfabetizadores é a ênfase no fato de que a cidadania se constitui enquanto direito de votar nas eleições, como nos indicam as narrativas abaixo:

*É, cidadania é uma coisa que a gente ouve falar há muito tempo, tem pessoas que ouve falar e não define muito bem, e a gente sempre ouve falar na questão da cidadania, do cidadão que é conhecer os seus direitos, os seus deveres, né? Que, muitas vezes, a gente faz um resumo de direitos e deveres em pouca coisa, mas a gente sabe que esse direito e dever lhe inclui a tudo, né? Por exemplo, como a gente tem aqui no país hoje o direito nós temos a obrigação de votar, né? A gente não sabe nem se colocar se o voto hoje se é direito ou dever, que na verdade nós somos obrigados, mas nós sabemos que muita coisa que a gente não... não briga porque a gente não conhece que a gente tem direito aquilo que a gente pode brigar por algo, e enquanto eh... essa cidadania realmente ela poderia, a própria educação abrir mais essa visão, nos dá mais uma... uma... um conceito crítico, né? [...] (Alfabetizador 4)*

*Acredito que sim, pelo menos o meu propósito de trabalho foi esse, eu tenho certeza que eu consegui, pelo menos assim, né? Pelo menos eu tenho uma grande consciência de que uma boa parte dos meus propósitos, dos meus objetivos foram alcançados, né? E eu sempre fiz um trabalho muito pautado em cidadania, né? Eu sempre levei assim, até na época que, eu trabalhava foi numa época de eleição e nós trabalhávamos a questão, né? Do... do... da conquista do voto, né? De ter o direito conquistado, da importância de eles irem às urnas, de se escolher um candidato, fizemos dentro da sala de aula uma pequena eleição, um movimento dentro da sala, onde haveriam dois partidos, é lógico que sem nenhum vínculo partidário no município, mas um movimento dentro da sala para trabalhar a questão cidadania, a questão democrática, a questão eleição, votar todas essas questões assim foram assim bem empregadas, eu acredito que foram assim de suma importância para que eles estivessem assim uma consciência cidadã. (Alfabetizador 3)*

*Não. Contribuiu, porque a gente falava muito sobre o direito deles, que eles tinham o direito, tinha deveres e que, muitas vezes, eles não sabiam eram pessoas assim muito pacatos da roça, tinha assim medo até de falar as coisas, e a gente falava pra eles, que eles tinham direito de*



*votar, direito de escolher seus candidatos, direitos de ir e vir, direitos de falar o que bem pensar. Então quem tava na democracia que eles nem sabiam que era isso, então de... de uma certa forma foi bom porque, geralmente essas pessoas são alienadas politicamente, votam encabeçados e apesar, a partir do momento que você esclarece que eles têm direito a escolher, direito a escolha, direito a votar em quem quiser, direito de ir e vir para onde quiser foi muito assim proveitoso, porque eu acho que... que teve êxito, muito êxito nesse lado aí.*  
**(Alfabetizador 5)**

Essa compreensão de cidadania é resultado de uma concepção muito corrente, de que a alfabetização seria instrumento de poder que viabiliza a transformação das condições sociais dos sujeitos configurando-se, quase sempre, no ato de votar. Em contraposição a esta idéia, Covre (2005) argumenta que mesmo as diferentes experiências políticas nos espaços formativos não garantem a construção da cidadania, se não vierem acompanhadas de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural.

A participação sociopolítica mais ampla, portanto, é outra dimensão da cidadania discutida durante o diálogo com os alfabetizadores. Em sua maioria, acreditam que o PAS contribuiu para a participação sociopolítica dos alfabetizados através do envolvimento dos egressos, enquanto lideranças, em vários espaços sociais da comunidade.

*Eu acho que contribuiu sim, porque de fato eu sempre gostei de trabalhar assim, nesse fato assim de ser líder eu não gostava de diferenciar na sala de aula os que já sabiam e os que não sabiam, né? Eu não gostava de separar os grupos não, apesar de que as atividades eram separadas[...]Mas eu agia com todos da mesma forma tanto os já sabia os que não sabia, eu questionava bastante eles respondia, porque muitas vezes, muitos não sabiam escrever, nem ler, mas tinha inteligência, tinha profissões de pedreiro, de carpinteiro, então esse tipo de coisa contribui bastante, justamente por isso porque a gente tira da... da mentalidade do aluno aquela questão, né? De baixa estima (sic), então a gente consegue elevar a alta estima deles não somente na leitura e na escrita, mas através de outras experiências que a gente tem de vida, pessoas que viajaram saíram de casa pra trabalhar fora e tão conseguindo profissões, então tudo isso eleva, né? a alta estima do aluno e eles ficaram bastante felizes mesmo.*  
**(Alfabetizador 6)**

*Ah! sim. Tinha duas pessoas que de certa forma, eram líderes da comunidade, [...]E isso contribuiu bastante, a escola veio exatamente para ajudar os alunos nesse sentido, mas para os outros não, só para os dois alunos que contribuiu bastante mesmo, porque o que eles buscaram na escola era exatamente de forma teórica, eles tinham muito... muita prática, mas a parte teórica eles não tinham e isso contribuiu bastante pra aprendizagem deles.*  
**(Alfabetizador 7)**

*Olhe, teve alguns que até viajaram à procura de emprego fora daqui, mas na própria comunidade tem alguns que eles fazem parte realmente assim de associações, [...]E a gente conversa muito com eles, a gente sente assim a opinião deles o quanto mudou e eles desenvolveram. Realmente fazem parte desses grupos e a gente sente a melhora neles, sem dúvidas eles mudaram, eles brigam muito pra melhoria de vida no campo que a gente conhece alguns assim que já faz parte, assim e com esse novo modelo de governo, com essa ênfase mais na agricultura familiar eles se interarão muito sobre isso a gente conversa muito com alguns que por sinal eu fiz parte de algumas associações aqui ligadas até alguns ex-alunos também, e*

*termos de conversar dentro da associação em sentir que eles se desenvolveram mais, alguns sabe assim buscar, brigar mais por aquilo que é interessante pra eles. (Alfabetizador 4)*

Por mais que a compreensão da concepção de cidadania nas falas dos alfabetizadores, apresente-se confusa, estas demonstram uma preocupação muito grande com o processo de mudança e conscientização dos alfabetizandos nas ações do cotidiano, a partir do trabalho realizado em sala de aula.

*[...] na verdade, cidadania seria a questão[...]o ser humano, né? Atuante na sociedade, conhecendo seus deveres, seus direitos buscando o melhor pra si, né? Deixando de ser uma pessoa alienada, né? Tá sendo, [...]Ele tendo uma opinião formal sobre suas questões, pensamentos, [...]Na verdade, acreditar, fazer aquilo que ele acredita, [...]Seria assim mais uma formação de cidadão. (Alfabetizador 8)*

*Com certeza, sim, eu na comunidade que eu fui trabalhar, hoje a gente vê a situação com outra mentalidade, com outro raciocínio até mesmo pra questão do planejamento familiar que lá não tinha e era uma coisa que eu focava muito dentro da escola porque é uma comunidade bastante carente e hoje eu vejo que os frutos tão sendo colhidos, mesmo não estando lá, mas teve uma parcela da minha colaboração. (Alfabetizador 9)*

Todavia, mesmo havendo na fala dos alfabetizadores, indicação de algumas mudanças na vida dos alfabetizandos, contribuindo para a sua participação política, entende-se que ainda assim a formação/vivência de cidadania não foi realizada de forma consistente, considerando que apenas o exercitar de um direito político não nos garante a cidadania (COVRE 2005). Isso implica em conceber a cidadania não apenas atrelada ao processo de alfabetização, e sim a partir da vivência dos direitos civis, políticos e sociais. A conquista da cidadania não se dá individualmente, e sim coletivamente, de modo que cada instância seja social ou pessoal, tem o seu sentido. Dessa forma, os programas de EJA devem disponibilizar, paralelamente à alfabetização, meios em que os alfabetizandos possam estar inseridos no mundo da leitura e da escrita, uma vez que

*[...] só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito de reivindicar a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p.57)*

Os alfabetizandos, quando questionados sobre a contribuição do Programa Alfabetização Solidária para a formação da cidadania, assim se manifestaram:

*[...] eu acho que evoluiu bastante, porque tinha muita gente que não sabia fazer nem malmente um “o”, faz um “o” aí não sabia fazer, hoje em dia tem muita gente que sabe pelo menos*

*escrever o nome, entendeu? Pessoas idosas que sabe escrever nome, pessoas que no caso nunca tinha estudado de doze, quatorze, quinze, dezesseis anos que começou a estudar essa alfabetização que hoje em dia tá aqui tem muita gente que tá estudando aí, 5ª e 6ª, entendeu? Então é uma boa coisa, através do alfabetização também colaborou muito com a gente também, ajudou muito, entendeu[...]* **(Alfabetizando 1)**

*Pra mim cidadania é uma coisa muito importante, porque as pessoas vai evoluir muito e pra gente ser cidadão hoje em dia a gente tem que ter mais experiência assim tratar as pessoas mais bem, tratar as pessoas bem, eh... saber falar é muito importante também que ajuda muito, que ser cidadão, principalmente, pra ser cidadão principalmente os estudos primeiro [...]* **(Alfabetizando 2)**

*Assim que eu fiquei mais instruída um pouquinho pra conversar pra aprender assim coisa que eu comprava, os negócios os centavos aquelas coisas ali sempre eu[...]*desenvolveu mais um pouco aí, se tivesse continuado aqui perto eu tinha continuado[...]

**(Alfabetizando 3)**

Os alfabetizandos, mesmo não conseguindo se expressarem claramente sobre o que representa a cidadania, acreditam que esta perpassa pelo acesso à educação, contribuindo para que ocorram mudanças em suas vidas.

#### **4.1.2 O contexto dos sujeitos e a textura das letras na rede de aprendizagens de jovens e adultos**

Com relação à concepção de alfabetização trabalhada no Programa, os alfabetizadores apresentam as seguintes reflexões:

*[...] eu achava muito interessante porque era algo novo melhor que o AJA Bahia, que era a única experiência que eu tinha, hoje, entendeu? Eu acho que com o conhecimento que eu já passei a ter em decorrer dos anos deveria ser aprimorada, mas na época daquele momento era bastante inovador era o que oito anos atrás, nove anos [...]* **(Alfabetizador 9)**

*Não. A princípio, [...]?* era mais interessante que eles aprendessem a leitura e a escrita, mas que tivesse também conhecimento [...]

**(Alfabetizador 10)**

*Esse é o próprio letramento, [...]a diferença entre alfabetização e letramento, que a alfabetização solidária propõe é o letramento, né? Não é só a alfabetização e codificação, vai além da codificação.* **(Alfabetizador 11)**

*A concepção do programa era boa, [...]tava fundamentada no trabalho de Paulo Freire,[...] os alunos aprenderam, foi um programa que nos primeiros... nos primeiros módulos ele realmente alfabetizou, depois ele foi perdendo a qualidade, mas por conta de problemas da cidade, no final ele já teve assim uma decaída, mas no início ele foi muito bom.* **(Alfabetizador 12)**

Na compreensão dos alfabetizadores, estas falas demonstram que a proposta de alfabetização do Programa não está dissociada do processo de letramento, já que não se limitava apenas ao processo de decodificação, como nas palavras de Soares (2003, p.47):

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Sabe-se que, diante das transformações do mundo do trabalho, o significado do processo de leitura e escrita não se reduz ao domínio do gráfico. Portanto, precisa ser ressignificado, possibilitando uma visão de mundo mais ampliada e também um exercício mais consistente da cidadania por parte do educando. Neste sentido, os alfabetizadores acreditam que essa compreensão mais ampliada de alfabetização, trabalhada no Programa, contribuiu para a participação sociopolítica dos alfabetizados nas ações do cotidiano.

Questionados os alfabetizadores sobre se a perspectiva de alfabetização e letramento trabalhada no programa contribuiu para participação sociopolítica dos alfabetizados nas ações do cotidiano, obteve-se como respostas:

*Com certeza, , quando se diz a partir do momento que eles adquirem o conhecimento, até de interpretar a realidade, vão interpretar de uma nova forma, eles não têm mais uma visão de um mundo, ou seja, vai sair daquele restrito dele ali da comunidade pra uma visão de mundo de uma forma geral, então o conhecimento que ele adquiriu na escola vai fazer com que o desempenho dele toda a vida dele, social, política seja diferente ele vai passar a analisar mais as coisas. (Alfabetizador 13)*

*Não deixa de ter tido, não é? Porque é... quando se trabalhava com Paulo Freire, o trabalho tá muito voltado pra essa, pra essa versão da [...] não tanto quanto a gente esperava, mas contribuiu sim porque apesar de ser uma coisa que você vai colocando ao longo do tempo, aplicando ao longo do tempo, mas contribuiu sim. (Alfabetizador 12)*

*Lógico que sim, evidente[.]é... e principalmente quando o educador ele está à frente assim de forma é... trabalhando de forma cidadã também, né? Buscando levar a cidadania. Não está ali apenas pra fazer, reconhecer letras, né? Mas, sim, com um propósito maior. (Alfabetizador 3)*

*Porque ele muda a concepção das pessoas, entendeu? Como se tivesse um olho, os olhos vedados e que você abre, tira, vê o mundo, entendeu? [...] que eles começam a assinar seu próprio nome, entendeu? Começa ver o mundo de outra forma, principalmente da questão do letramento, então eu acredito que é uma coisa assim [...] (Alfabetizador 1)*

Mesmo considerando que os alfabetizadores reconhecem que em um curto espaço de tempo (cinco meses), o trabalho realizado foi capaz de proporcionar essas mudanças, não

acredito que tenha sido vivenciada a perspectiva de alfabetização e letramento aqui discutida e que converge para a concepção assumida por Soares (2003), de que tanto quanto a alfabetização e como o letramento podem contribuir para o exercício da cidadania, se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão, vendo-a, a alfabetização como meio entre outros, de luta contra a exclusão social. Vários fatores contribuem para esta compreensão a saber: o nível de escolaridade dos alfabetizadores, a falta de experiência didático-pedagógica para atuar em sala de aula, e as condições de trabalho nas salas de aula (ausência de materiais didáticos e energia elétrica), dentre outros.

A formação continuada realizada durante as visitas do Coordenador Setorial ao município contribuiu para o repensar do percurso teórico-metodológico dos alfabetizadores, porém não era suficiente para dar conta das necessidades prementes dos educadores, tendo em vista o precário conhecimento que estes apresentam sobre as questões de educação e alfabetização, como nos fazem refletir pelas suas falas:

*A minha dificuldade mais assim porque foi meu primeiro trabalho, eu nunca tinha trabalhado em sala de aula, então como foi o primeiro. (Alfabetizador 14)*

*Meu trabalho no programa foi um trabalho primeiro novo, por conta de ser em educação eu nunca havia trabalhado com educação, alfabetizando e tava mediando esse conhecimento e foi uma oportunidade que, acima de tudo me colocou junto com as pessoas que necessitava do conhecimento, na verdade não que eu tivesse, mas que eu tava vivendo a prioridade daquelas pessoas, né? (Alfabetizador 15)*

*[...] eu mesmo eu não tinha assim é... noção realmente de alfabetização e naquele curso, realmente me abriu um leque muito grande a visão foi outra. (Alfabetizador 4)*

O perfil do alfabetizador é fundamental na construção de práticas de letramento que contribuam para a inserção crítica dos alfabetizandos nas ações do cotidiano, principalmente no repensar de suas ações. Neste sentido, considero fundamental a vivência/experiência do alfabetizador desde o seu processo de formação, o que não acontece de forma satisfatória neste Programa.

É preciso ressaltar que a compreensão do conceito de alfabetização no Programa ainda se encontra fragilizada em função das condições de trabalho nos municípios e, principalmente, da formação dos alfabetizadores, pois, na sua grande maioria, não possuem o nível de escolaridade mínimo exigido, e ambiente restrito de letramento. Diante de tudo isso,

convém questionar: como exercitar a concepção de alfabetização e letramento que possibilite a participação crítica do sujeito nas ações do cotidiano, considerando este contexto? Vale evidenciar que, para o Programa, a ampliação do processo de letramento é a condição necessária para o exercício da cidadania.

### **4.1.3 Os caminhos da mediação no Programa Alfabetização Solidária**

Para Gadotti (2001), o fracasso da maioria dos programas de alfabetização dos países do terceiro mundo tem sua raiz na crise de paradigmas da educação em geral. Entretanto, o fracasso pode ser explicado também por problemas de concepção pedagógica, como fala o autor:

Alfabetizar não é uma coisa intrinsecamente neutra ou boa; depende do contexto. A alfabetização na cidade e no campo tem conseqüências diferentes para os alfabetizandos. A alfabetização por si só não liberta. É um fator somado a outros fatores. E o alfabetizando que aprende a ler e escrever; mas não tem como exercitar-se na leitura e na escrita, regride ao analfabetismo. (GADOTTI, 2001 p.38)

O problema da pulverização de iniciativas da sociedade civil na luta contra o analfabetismo permite a criação de programas que apresentam uma concepção pedagógica fragilizada, atendendo apenas aos interesses do mercado de trabalho capitalista e, portanto, distanciados de um compromisso político que considere peculiaridades fundamentais do processo de alfabetização.

Sobre o formato inicial do Programa, Di Pierro e Graciano (2003, p.30) pontuam:

Quando iniciou em 1997, o módulo do PAS tinha duração de seis meses, sendo um mês dedicado ao planejamento e formação dos monitores e os cinco meses restantes para atividades de alfabetização que devem totalizar 240 horas/aula distribuídas em três períodos semanais. Instituições de ensino superior públicas e privadas coordenam as atividades de alfabetização, realizando a capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores e coordenadores pedagógicos locais, selecionados entre os moradores do município em que são instaladas as salas de aula. Professores e estudantes universitários envolvidos nessas atividades recebem bolsas pagas pelo Programa.

Considera-se insuficiente a duração de um módulo de seis meses para o processo de alfabetização numa perspectiva mais ampliada a começar pelo posicionamento defendido nesta dissertação, que converge para o assumido por Soares (2003), como também pelas condições sociais, econômicas e culturais da grande maioria dos municípios que participam do Programa e, de forma específica, Sátiro Dias, lócus desta pesquisa. Até porque grande parte dos alfabetizadores não apresenta uma formação específica para trabalhar com alfabetização, demonstrando pouco conhecimento literário e crítico sobre questões educacionais.

A atuação das universidades responsáveis pelo processo de seleção, formação e acompanhamento dos alfabetizadores é fundamental neste Programa; entretanto, considera-se que este deve ser mais bem sistematizado nos seguintes aspectos: o Coordenador Setorial (professor da universidade) responsável também pelo curso de formação nos municípios, deverá ser docente de uma IES, de uma área geográfica próxima ao município de acompanhamento. Isso pode ser percebido em Sátiro Dias. No ano de 2003, houve uma troca de IES no trabalho de acompanhamento pedagógico, o município deixou de fazer parte da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para ser acompanhado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo. Para refletir sobre este aspecto, ressalta-se a fala da Coordenadora Pedagógica, quando questionada sobre esta troca de IES nos municípios.

*[...] Segundo eles é... existe uma gerência lá que faz esta rotatividade para dar oportunidade de outras Universidades também estarem presentes na região, então temos dois municípios que é [...] que foram tirados da gente agora e dado para outra Universidade, da mesma forma que outros municípios de outras Universidades vêm para gente, então já é uma rotina do programa mesmo para que outras Universidades também possam está trabalhando nesta região.*  
**(Coordenadora Pedagógica do PAS, em 2006)**

O depoimento leva à compreensão de que o município fica à mercê de um processo de descontinuidade das ações que vinham sendo desenvolvidas por outra instituição de ensino superior; é como se esses ficassem como meros expectadores do processo. Neste sentido, a IES também acaba por fazer um precário acompanhamento a distância pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional, e também pelas condições de comunicação com os municípios.

A carência de alfabetizadores com uma formação mínima em curso de Magistério é um dos fatores que interferem na prática pedagógica. Quando questionada sobre os principais desafios que enfrenta no Programa, a gestora respondeu:

*[...] são vários os desafios de toda ordem, então eu vou começar como pedagoga, pela ordem pedagógica. É a necessidade, a carência de alfabetizadores com um preparo mínimo pelo menos. [...] nós temos alguns municípios de tamanha pobreza em todos os aspectos, que os alfabetizadores só tinham até a 6ª série, só tinham até a 8ª série, entende? Então recebe a formação inicial e continuada mais é insuficiente [...] para realmente alfabetizarmos este Brasil, ter pessoas mais preparada, professores é com graduação, que tivessem um conhecimento mais amplo da língua, e da metodologia da alfabetização, porque a formação continuada e inicial é muito pouca para quem só tem uma 6ª série, uma 8ª série, e não tem o magistério. (Gestora do Programa, na UNEB)*

Esta fala demonstra uma preocupação com o processo de formação dos alfabetizadores, tendo em vista a escolaridade mínima apresentada por eles nas várias regiões de atuação do Programa. Reconhece também a importância de um profissional qualificado para o trabalho com alfabetização.

A Coordenadora Pedagógica do pólo de Salvador<sup>26</sup> demonstra em sua fala como o trabalho vem sendo sistematizado, visando uma qualidade nas ações dos municípios acompanhados pela UNEB. Quando questionada sobre como avalia o Programa Alfabetização Solidária hoje<sup>27</sup>, tomando como referência os anos iniciais, obteve-se a seguinte resposta:

*Com relação à questão pedagógica o programa sempre nos deu autonomia para os universitários trabalharem com isso. Nós avançamos nessa questão, com certeza de metodologias [...] depois que fizemos, inclusive, um guia de orientação didático-pedagógica para melhorar nossa prática, nesse ponto foi positivo [...]. (Coordenadora Pedagógica do pólo de Salvador, na UNEB)*

Esta fala demonstra que existe uma preocupação com a qualidade do trabalho realizado pela universidade, tendo em vista as fragilidades do Programa citadas anteriormente. Neste sentido, foi organizado em 2005 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), um manual de *Orientações didático-pedagógicas para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária* que resultou das avaliações/reflexões realizadas pela PROEX, que desde 1997 vem implementando ações juntamente com os formadores que atuam na formação dos alfabetizadores no PAS. O manual de orientações está organizado por oficinas pedagógicas com duração de 40 horas para formação inicial e 50 horas para a formação continuada, apresentando um conjunto de atividades planejadas de modo a criar referência junto aos alfabetizadores, a partir de vivências concretas. A base de referência das oficinas é o *Guia*

<sup>26</sup> A UNEB apresenta dois pólos no Programa, o de Salvador e o de Juazeiro.

<sup>27</sup> Esta entrevista foi realizada em 2006.



do Educador da coleção *Viver e Aprender* e os módulos dos alfabetizandos da mesma coleção. O material tem o objetivo de contribuir com a sistematização das orientações pedagógicas na formação dos alfabetizadores.

Neste sentido, considerando a iniciativa deste grupo de professores da Universidade do Estado da Bahia na elaboração deste material, torna-se evidente a preocupação dos Coordenadores e Gestor do Programa na UNEB com a qualidade do trabalho nos municípios, principalmente através de ações referentes à formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

A fala da gestora do PAS registra também esta preocupação com a formação inicial e continuada quando questionada sobre este aspecto.

*[...] a formação continuada é a nossa maior batalha, é aquilo que nós mais acreditamos, não aceitamos de maneira nenhuma não acompanhar os municípios, se não há formação continuada, não há formação porque aquela inicial é um ponta pé inicial, é uma semente que se planta, então você tem que tá regando ela todo mês, e a riqueza da formação continuada é exatamente porque ao aplicar aquela aprendizagem inicial ele vai ter dúvidas, o alfabetizador, vai ter dúvidas e vai levantar hipóteses, e isso tudo se discute na formação continuada, além da visita que a gente faz ao município, porque também é de fundamental importância, você não só percebe, acompanha, avalia o trabalho do alfabetizador mas você conversa com o aluno[...] Então a formação inicial e continuada é assim focos da nossa luta[...]*

#### 4.1.4 A solidariedade no PAS

A solidariedade no PAS anuncia em suas diretrizes uma aproximação com o entendimento de parcerias. Não pretendemos esmiuçar a compreensão desta categoria, neste trabalho, porém tal avizinhamo já nos sugere que a questão da solidariedade passa rente aos programas de alívio social e aos processos descontinuados tão temidos em nossa concepção, conforme pode ser evidenciado na apresentação dos resultados do Projeto Piloto de Alfabetização Solidária implantado no Brasil: “Para o Programa ter início num município, uma empresa privada precisa adotá-lo [...]. Cabe à Prefeitura do município indicar possíveis alfabetizadores, [...]; **recrutar** analfabetos, preferencialmente entre 12 e 18 anos [...]. É atribuição das universidades **treinar** e **capacitar**. (ALFABETIZAÇÃO..., 1997, p. 19, grifos nossos).

Pelo que se expressa acima, entende-se as inquietações de Demo (2002) ao afirmar que os apelos à solidariedade podem esconder, à revelia, efeitos de poder. Observa-se nos termos grifados e no próprio entendimento do Programa explicitado incoerências categóricas, cuja força semântica vai além dos sentidos das palavras. Como podemos falar em cidadania, irrefutavelmente atrelada à afirmação plena de sujeitos, se os princípios programáticos para uma alfabetização solidária deslizam-se em expressões como recrutar, treinar, capacitar como se arrebanha contingentes dispersos para complementar um exército? Apesar disso, Demo (2002, p. 261) é incisivo: “[...] solidariedade não é entrega, perda de identidade, conformismo mas negociação interminável de coisas negociáveis e não negociáveis.”

Esses Programas, embora dêem sinais de bem intencionados, correm o risco de infantilização das populações, à medida que não resistindo à pressão do sistema tornam-se assistencialistas, estigmatizando as pessoas para as quais são concebidos, no estereótipo de beneficiários.

Segundo Souza e outros colaboradores (2003, p.25), “A adesão de qualquer parceiro é espontânea e para um município ser beneficiado, uma empresa deve adotá-lo.” Este modelo de parcerias adotado pelo PAS anuncia um forte apelo caritativo, pois atribui à sociedade a responsabilidade pela erradicação do analfabetismo, mediante a campanha *adote um aluno*, que deve ser feita através de doações fixas em dinheiro, reproduzindo dessa forma, um ideal de solidariedade que não contempla a concepção de cidadania e de solidariedade, aqui defendida.

Em reunião com as coordenadoras setoriais para avaliação do Programa referente aos aspectos da formação inicial, as falas em alguns momentos direcionavam para o ideal de solidariedade proposto no Programa, compreendido como a articulação de diferentes segmentos sociais em busca de uma causa comum. (ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2006, p.19)

*Então até que ponto, nós realmente, estamos aqui num trabalho solidário? Eu faço essa pergunta, esse questionamento [...] Porque veja bem, eu quero trabalhar na solidária, eu comecei ganhando uma bolsa de R\$ 300,00 certo. Me propus a ficar ganhando uma bolsa de R\$ 150,00. Eu tinha uma ajuda de custo pra viajar, hoje eu recebo quando volto. Mas eu quis ficar assim. Todo mundo tá aqui porque tá a fim de ficar. Vai muito de um esforço coletivo, eu acho que vai muito de um empenho solidário [...]* **(Coordenadora Setorial 1)**

O ideal de solidariedade no programa perpassa também pela ausência de recursos. Quando questionada sobre a avaliação que faz do programa de quando iniciou até hoje, a Gestora responde:

*Eu assumi num período em que a Solidária já apresentava dificuldades de ordem financeira, e isso tem afetado muito nosso trabalho, porque a bolsa é muito pequena, é mínima, é só mesmo dedicado a educadores ou pessoas de muita boa vontade, **comprometidas com a causa social** assumem esse trabalho de formação e de acompanhamento, porque a bolsa é insignificante, é irrisória e não acrescenta absolutamente nada. (Gestora do Programa da UNEB)*

A falta de recurso ou a mobilização por uma causa comum guardam em seu entendimento os problemas de ambivalência discutida neste trabalho, pois se por um lado a solidariedade constitui-se na própria natureza humana, que faz com que pessoas, mesmo sem condições, continuem o processo. Por outro, revela as limitações dos Programas e/ou Projetos em sua execução, que se iniciam com perspectivas de emancipação de sujeitos e terminam na agonia do voluntariado “comprometido com a causa social”, argumentação reforçada na fala de uma coordenadora setorial “é com o pires na mão. Então isso é muito desgastante. Eu não tenho vergonha de pedir não, porque eu não tô pedindo pra mim, é **por uma coisa coletiva, de grande função social, não é**”.

Os sentidos de coletivo e de função social exigem de nós reflexão e crítica. A sociedade se organiza organicamente de tal maneira que ofusca o real. Dificilmente sustentaríamos o argumento de que um Programa Alfabetização Solidária, em um mundo desigual e analfabeto, não tem importância. Portanto, transitamos com evidente dificuldade entre se opor ou abraçar tais saídas para a leitura e a escrita, embora o mínimo desequilíbrio nos ponha circunscritos na lógica de poder.

Os documentos visitados e as citações evidenciadas passam ao largo da discussão da solidariedade implicada à redistribuição de renda e de poder e, mais que isto, do reconhecimento e legitimidade de matrizes culturais que poderiam nos fazer repensar o conceito de pessoa cidadã e de solidariedade. Das análises, o que marca é a necessidade de uma compreensão de solidariedade como embate político, autocrítica e compromisso emancipatório das políticas sociais, elementos indispensáveis para qualquer educador que deseja, em última análise, que os futuros jovens e adultos não precisem de mais programas de alfabetização.

## 5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Considerando que o objeto de estudo focalizado neste trabalho não me permite a sua completa inteligibilidade, face à complexidade que lhe é inerente, tecerei algumas considerações conclusivas a partir do meu olhar que se faz temporal, espacial e histórico. Este, portanto, se traduz na visão da observadora que traz implícita sua compreensão de mundo e faz um recorte da realidade.

Para iniciar, reafirmo a idéia de Arroyo (2003) de que a característica que está sendo vivenciada hoje, no campo de EJA, é a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade, contribuindo para experiências que legitimam indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais. O que se percebe é uma pulverização de ações em EJA sem um compromisso com a política de alfabetização, que permita uma continuidade para os alunos excluídos do sistema de ensino.

Na concepção de cidadania apresentada pelos atores sociais desta pesquisa, predomina o sentido do acesso à educação, pois consideram que a alfabetização é fundamental no processo de constituição da cidadania. Desta forma, mesmo reconhecendo os limites do Programa, no que se refere a tempo (cinco meses), acham que este contribuiu para a formação do senso crítico e participação sociopolítica no processo formativo dos alfabetizandos. Entretanto, devemos ressaltar que a compreensão de participação sociopolítica como uma das dimensões da cidadania, no discurso dos alfabetizadores, apresenta-se limitada, sendo atribuída ao envolvimento dos egressos enquanto lideranças em vários espaços da comunidade. Para Demo (1993), uma concepção mais ampla de participação é conquista, no sentido legítimo do termo, e, infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Representa, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual.

Face ao exposto, fica claro que a formação/vivência de cidadania no Programa não foi evidenciada de forma consistente, tendo em vista as limitações de tempo de apenas cinco meses, escolaridade dos alfabetizadores, falta de experiência didático-pedagógica para atuação com classes de EJA e, principalmente, ausência de articulação com outras ações no município, dentre outros fatores.

Ressalto que a compreensão de cidadania, aqui posta, não está apenas atrelada ao processo de alfabetização. A dimensão educativa é fundamental, porém não é suficiente para garantir a vivência dos direitos civis, políticos e sociais e que converge para os conceitos definidos por Pinsky (2003), Gadotti (1995), Arroyo (2003), Freire (1995), Covre (2005) e Gentili (2001).

A fala do alfabetizando, citada em forma de epígrafe na introdução deste trabalho, diz que sem estudo somos excluídos. É uma fala muito forte, especialmente da forma como foi elaborada - *“A pessoa sem estudo é a pessoa que não faz parte nem de ser brasileiro, né?”* - É uma fala que retrata um sentimento de marginalização constatável na formatação de uma sociedade que faz uso do código escrito intensamente. É preciso repensarmos que concepção de “pessoa” é que estamos vivenciando em nossa sociedade. E perguntarmos, onde deixamos as nossas outras sensibilidades e percepções de mundo e de gente? Essas tecnologias estão a nosso serviço, ou nós somos absolutamente dependentes delas? Hoje, só temos autonomia se pensarmos com as letras? As outras formas mais plásticas de construção do pensamento estão invalidadas, banidas da “sociedade do conhecimento”? Que conhecimento? Ficam estas reflexões para todos aqueles que acreditam ser a cidadania apenas fruto da alfabetização.

Com relação à concepção de alfabetização trabalhada no Programa, mesmo considerando que os alfabetizadores assumem uma postura de reconhecimento dos limites do processo de decodificação, no formato em que ele se constituiu, não permitiu a vivência significativa do processo de letramento evidenciado por Soares (2003), e aqui assumido. Disso, resulta que o PAS, em sua concepção, restringe-se aos rudimentos iniciais da decifração, da simples compreensão de que a língua escrita se pauta numa base alfabética, o que, essencialmente, não corresponde à leitura e à escrita como possibilidade do sujeito ampliar sua comunicação, sua expressão, seus conhecimentos, acessar informações, ou seja, fazer uso de outra linguagem.

Além do exposto, não há discussão sobre o lugar da escrita e da leitura como relação de poder, baseado em hierarquias sociais muito bem marcadas. Alfabetizar é uma ação mais ampla e, eminentemente, política. Neste sentido, corroboro com a fala da autora, que enfatiza que a contribuição para o processo de conquista da cidadania ocorre se, paralelamente ao processo de alfabetização, propicia-se condições para que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito de reivindicar a leitura e a escrita.

Outro aspecto observado é a “ideologia da solidariedade” que, para Souza (2001), é a tônica do Programa, estabelecendo um modelo de parceria que propõe o compromisso e envolvimento de todos os segmentos e instituições da sociedade na luta contra o analfabetismo. Desta forma, percebo que esta vertente da “solidariedade” como está expressa, não revela preocupação com políticas que ultrapassem o nível de erradicação do analfabetismo, constituindo-se em uma política pontual, portanto, compensatória, quando o ideal seria a construção de políticas públicas de EJA, que assegurem a sua continuidade. A perspectiva é de transferência de responsabilidade do Estado para segmentos da sociedade civil e não da garantia de um direito primordial do cidadão.

O Programa apresenta, em seus documentos, princípios e diretrizes importantes, porém não os aprofunda para uma melhor compreensão e vivência dos professores. Trabalha com ideais de uma educação cidadã, entretanto, não os exercita na sua operacionalização, configurando-se numa proposta assistencialista.

A formação inicial e continuada dos alfabetizadores, a partir do trabalho de acompanhamento nos municípios, não é suficiente para suprir as carências apresentadas por estes, já que em sua grande maioria não apresentam experiência profissional como professores e, principalmente, com classes de EJA. O trabalho de apenas seis meses para cada módulo, com cinco meses para desenvolver o processo de alfabetização é um aspecto que limita a gestão pedagógica, pois não possibilita aos coordenadores das IES realizarem um trabalho de qualidade, tendo em vista fatores como a escolaridade dos alfabetizadores e a rotatividade que não permite que os alfabetizadores criem vínculos com os alfabetizandos. Sua atuação torna-se muito rápida, passageira e inconsistente.

Considerando que grande parte dos professores atuantes não possuem a formação universitária, cabe às universidades públicas o compromisso com a reformulação de seus currículos, a fim de possibilitar a formação de professores para o trabalho com jovens e adultos, o que a LDBEN estabelece como escolaridade mínima a ser exigida a partir do ano de 2006.

Face ao exposto, acredito ser premente a necessidade de realizar efetivamente a ampliação do atendimento no ensino fundamental, gratuito e obrigatório aos jovens e adultos que não o tiveram em idade própria. A educação de jovens e adultos precisa ser assumida enquanto uma política pública e não a partir de ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em

ações de qualidade. São muitos os programas e projetos de extensão nacional, porém sem uma articulação na esfera federal, que contribua para uma ação conjunta que evite a duplicidade de papéis.

Não se pode ficar à mercê de políticas que apresentem um desenho suplementar e focalizado. Neste sentido, faz-se necessário enfatizar que é preciso que haja a previsão e destinação de recursos suficientes para que esta modalidade de ensino seja garantida na legislação, respeitada e assumida enquanto política pública.

Enfim, eliminar o analfabetismo em sua origem, segundo Gadotti (2001), exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Deve ser autônoma, isto é, cidadã.

Penso que não é mais possível fazer alfabetização de jovens e adultos em meses, é necessário trilhar por um processo educativo mais amplo, que ressignifique as práticas até então pontuais e imediatistas, que não priorizam a formação integral dos sujeitos de EJA no cenário social, político e econômico.

## REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO Solidária: avaliação final; primeiro semestre de 1998. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 1998. 76p.

ALFABETIZAÇÃO Solidária, 11 anos. Site institucional contendo informações sobre o Programa. 2007. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br>> Acesso em: 23 jun. 2005.

ALFABETIZAÇÃO Solidária: orientações didático-pedagógicas para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, 2005.

ALFABETIZAÇÃO Solidária: princípios orientadores para elaboração de proposta político-pedagógica. Brasília: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária, 1999.

ALFABETIZAÇÃO Solidária: resultados do projeto piloto: avaliação. Brasília, DF., Conselho da Comunidade Solidária, 1997.

ALVARENGA, Márcia. **Os sentidos da cidadania**: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 20 set. 2007.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Trajetória 2006**. Brasília, 2006a.  
Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/trajetoria2006.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/trajetoria2006.pdf)> Acesso em:  
10 abr. 2006

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Solidária**: Projeto Político Pedagógico. São Paulo, 2006b.  
Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/ppp.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ppp.pdf)> Acesso em: 20 jun.  
2007

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP:  
Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo; v.56).

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOLETIM DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, n. 5, maio 1998.

BOLETIM DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, n. 11, jan./fev. 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRASIL. Medida Provisória n. 151, 15/03/1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de  
entidades da Administração Pública Federal e das outras providências. (Plano Brasil Novo).  
Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>> Acesso em: 7 jul. 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 5. ed.  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 9.  
ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTINHO, Ana Carolina Faria. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos. In: INSTITUTO UNIBANCO; ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (Org.). **Prêmio Instituto Unibanco de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Unimarco, 2006. p. 69-115

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros passos; 250).

DEMO, Pedro. Dialética da ajuda. **Ser social**. Brasília: Departamento de Serviço Social UnB, . 6, p.186-206, jan.-jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Prospectiva; v.6).

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa- Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>> Acesso em: 12 jan.2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo do Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil e Espanha em análise. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2000.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, São Paulo, n.162, p.27-30, maio, 2003. Disponível em:  
<[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt\\_245461.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml)> Acesso em: 7 jul. 2006.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Políticas públicas e trabalho docente: mapeando a conjuntura pós-moderna. **Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XIII, n. 31, p.128-131, out. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época; v. 23)

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (Brasil). **Fundação Educar**: diretrizes político-pedagógicas. Brasília, DF: MEC/SEPS/EDUCAR, 1986.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e nova organização do trabalho na escola. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: a “experiência” do MOVA-SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

\_\_\_\_\_.; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In.: \_\_\_\_\_; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. 2003. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/educacao\\_promocao.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/educacao_promocao.pdf)> Acesso em: 13 jun. 2006.

HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **O significado do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrita e as histórias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Org.). **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bossanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>> Acesso em: 13 maio 2005.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Eliseu Muniz dos; SANTOS, João Raimundo Alves dos; BASSI, Marcos Edgar Programa Mova-SP parceria entre estado e movimento popular. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de jovens e adultos: a “experiência” do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. p. 27-48

SANTOS, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado? a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985 – 1998).** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** n.25, Rio de Janeiro, p.5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

SOUZA, Janine Fontes. **Dá licença d' eu falá?** os entrelugares da competência comunicativa de jovens e adultos. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, 2007.

SOUZA, M. S. A representação da questão social no Programa Alfabetização Solidária. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (Coord.). **O comunidade solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Maria Goretti de Araújo et al. **Um programa, uma universidade, dois povos: um ideal de solidariedade.** Juazeiro: UNEB/DCH - III , 2003.

VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos.** Campinas: Autores Associados, 2000.