

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Talita Luci Mendes Falcão**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
O PROGRAMA SOROCABA E REGIÃO 100 ANALFABETOS E  
OS CRITÉRIOS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

**Sorocaba/SP**  
**Setembro/2005**

---

**Talita Luci Mendes Falcão**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
O PROGRAMA SOROCABA E REGIÃO 100 ANALFABETOS E OS  
CRITÉRIOS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

**Sorocaba/SP  
Setembro/2005**

---

Talita Luci Mendes Falcão

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
O PROGRAMA SOROCABA E REGIÃO 100 ANALFABETOS E OS  
CRITÉRIOS ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass. \_\_\_\_\_

1º Exam.: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Masagão  
Ribeiro – Ação Educativa.

Ass. \_\_\_\_\_

2º Exam.: Prof. Dr. Luís Percival Leme de  
Britto – Universidade de  
Sorocaba

Sorocaba, 14 de setembro de 2005.

## **Agradecimentos**

*Agradeço, num primeiro momento, às forças superiores que possibilitam a nossa existência, dando-nos equilíbrio e determinação para essa empreitada....*

*Ao meu querido Reginaldo, que com seu amor e companheirismo construiu uma fortaleza, de onde eu buscava os mais belos sentimentos...*

*Aos meus pais, Luiz e Maria, seres de suma importância em minha vida, sem os quais não poderia chegar nesta e noutras batalhas...minha eterna gratidão...*

*Às minhas irmãs Tânia e Taís e aos meus cunhados Luciano e Roberto que, em momentos de aflição me ofereceram o conforto necessário...*

*Aos meus sobrinhos Vitor, Carol, Rayssa e a toda ingenuidade que lhes é peculiar...e que me proporcionaram momentos de extrema alegria...*

*Ao meu orientador Luiz, por sua exímia função de educador, pela ética, pelo comprometimento, pela acessibilidade, entre outras características que só o fazem merecedor de toda a minha admiração...*

*Aos professores Luis Percival Leme de Britto e Vera Masagão Ribeiro, pelos preciosos esclarecimentos e contribuições a este trabalho...*

*À Professora Beatriz, coordenadora do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, companheira de trabalho e amiga na vida pessoal, sempre me incentivando a prosseguir nos estudos, possibilitando, dentro das dificuldades estruturais e administrativas, a minha permanência no Mestrado, a qual eu reservo um grande carinho ...*

*A todos os amigos que compreenderam os momentos de ausência... o meu sincero agradecimento...*

---

*O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria.*

GRAFF

---

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar alguns aspectos importantes do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, da Universidade de Sorocaba, em especial, a concepção de alfabetização nele contida, tendo em vista os critérios atuais de alfabetização. Por se tratar de pesquisa de cunho histórico, a metodologia utilizada foi estruturada de acordo com essas peculiaridades, ou seja, a análise bibliográfica e documental, dos materiais que constituem a escrituração do referido Programa. A análise bibliográfica diz respeito à contextualização do problema, quando realizamos uma breve retrospectiva histórica, com ênfase na década de 90. Junto às diversas questões de ordem políticas que ocorreram nessa época, verifica-se um novo paradigma educacional, estando à alfabetização inserida nesse panorama. Nesse sentido, entender os termos correlatos à alfabetização (letramento, alfabetismo, cultura escrita), que surgiram concomitantemente com essas novas abordagens educacionais, também servirão de referencial para as análises dos critérios atuais de alfabetização. Dessa forma, finaliza-se a dissertação com o estudo do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, tanto quanto a sua especificidade estrutural, quanto a sua Proposta-Político Pedagógica. Partindo desses critérios de alfabetização, verifica-se, sobretudo, que o estudo de novas medidas deverão ser propostas para ações que envolvam a modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a priorização de atendimento diferenciado.

Palavras Chave: Alfabetização de Jovens e Adultos – História – Letramento – Alfabetismo – Cultura Escrita – Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos.

---

## ABSTRACT

The objective of this work on Sorocaba Literacy Program - University of Sorocaba - is research some aspects of 100 illiterates who live in Sorocaba and neighborhood. It is focused in the current criteria of literacy and it was developed based on historical events, biographical information and supporting documentation on the Program in reference. The biographical analysis refers to contextual problems relating to a historical retrospective study on literacy, focusing, specially, our attention to the 1990's decade. Further to questions on various political order that happened at this decade, it has noticed a new educational paradigm - the literacy is introduced in this concept. To get an understanding of the correlative terms related to literacy that arose at same time with these new educational concepts, it will also give reference to the analysis of the current criteria's of literacy. At this point, the piece of writing is ended with the study of the "Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos" (100 Illiterates Sorocaba and Neighborhood Program), as well as with the structural pedagogic political proposal. Taking into consideration these criteria's of literacy, it is recognized that the study of new measures should be proposed in order to take actions that involve Education to Youth and Adults having in view the priority of differential attendance.

Keywords: Alfabetização de Jovens and Adultos - History - Letramento - Alfabetismo - Written Culture - Sorocaba Program and Region 100 Illiterates.

---

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALFASOL	Alfabetização Solidária
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
EDUCAR	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimentos de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Programa de Alfabetização e Inclusão
PIB	Produto Interno Bruto
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa das Nações Unidas para a Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

---

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISO Universidade de Sorocaba

---

## LISTA DE QUADROS

1	Evolução do Alfabetismo no Ocidente .....	17
---	---	----

## LISTA DE TABELAS

1	Seqüência de Programas Federais para acabar com o Analfabetismo no Brasil .....	23
2	Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000 ...	33
3	Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais – 2000 .....	35
4	Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais – 1996/2000 .....	39
5	Níveis de analfabetismo – leitura e escrita – 2001 .....	41
6	Níveis de analfabetismo matemático – 2002 .....	41
7	Níveis de analfabetismo – leitura e escrita – 2003 .....	42
8	Níveis de analfabetismo matemático – 2004 .....	42
9	Evolução dos índices de analfabetismo na população de 14 anos ou mais – 1996/2001 .....	43
10	Taxa de Analfabetismo por Gênero – 2001 .....	44
11	Temas de palestras 2001/2002 - Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos .....	75
12	Formação dos Professores de Sorocaba – 2002/2004 .....	80
13	Formação dos Professores da Região – 2002/2004 .....	81
14	Formação dos Professores/Geral – 2002/2004 .....	82
15	Alunos Concluintes – 1998/2005 .....	84
16	Alunos Matriculados – 1998/2005 .....	85

---

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

1	Mapa do Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil .....	38
---	--	----

---

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 O (AN)ALFABETISMO NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA ..</b>	16
1.1 (An)alfabetismo: Década de 90 .....	27
<b>2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, ALFABETISMO E CULTURA ESCRITA</b> .....	49
<b>3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SOROCABA ....</b>	61
3.1 O Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos .....	64
3.1.1 Histórico .....	65
3.1.2 Objetivos .....	70
3.1.3 Equipe Pedagógica .....	72
3.1.4 Proposta Pedagógica .....	77
3.1.5 Resultados do Programa .....	84
3.2 Critérios Atuais de Alfabetização .....	86
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>ANEXO A – Ata de constituição do Programa</b> .....	101
<b>ANEXO B – Minuta de termo de parceria com Prefeituras</b> .....	102
<b>ANEXO C – Termo de Voluntariado</b> .....	105
<b>ANEXO D – Termo de Matrícula do Aluno</b> .....	106
<b>ANEXO E – Materiais Disponibilizados em Reuniões Pedagógicas</b> .....	107

---

## Introdução

Pesquisar a natureza do analfabetismo no Brasil, entendendo, sobretudo, seu processo de construção, nos parece tarefa necessária para podermos contextualizar e refletir sobre essa temática. Dessa forma, cabe avaliar o movimento histórico de alguns períodos da educação brasileira, levando em consideração, as transformações diversas, sujeitas as condições e tensões desses momentos.

A preocupação com a problemática do analfabetismo, parte de minha atuação no Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Universidade de Sorocaba. Muito se discute sobre metodologia ou mesmo cálculos se fazem para observação dos índices de alfabetização, mas o que me incomoda é pensar se os educadores e idealizadores de políticas educacionais levam em consideração a experiência histórica vivenciada até então ou se continuam agindo da mesma forma, como se os desafios atuais não inspirassem novas reflexões.

E é exatamente por esse caminhar que pretendemos nos pautar durante essa pesquisa: investigar, para além das concepções sobre o que é alfabetizar, as abordagens atuais do termo alfabetização, tendo como parâmetro o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos e suas respectivas características.

Para que pudéssemos realizar este trabalho de maneira apropriada, foi necessário retornar as raízes do (an)alfabetismo, porém, com maior ênfase no século XX, em especial, a realidade brasileira vivenciada na década de 90.

Portanto, a história do (an)alfabetismo faz parte desse capítulo inicial, onde procuramos demonstrar, através de indicadores e estudos, a realidade

---

contemporânea dessa modalidade de ensino. Outros aspectos indissociáveis dessa abordagem far-se-ão presentes ao longo desse capítulo, como, por exemplo, a avaliação da legislação pertinente a esse respeito. Focalizaremos, em síntese, a análise da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, sobretudo, alguns impasses políticos relacionados ao processo de financiamento da Educação de Jovens e Adultos, vetado pela Emenda Constitucional 14/96.

O ofício do historiador realmente é algo muito interessante. Furet (1976, p.121) nos alerta de que o historiador deve reviver o passado, independentemente da existência de documentos oficiais, dialogando no sentido de que o foco central não está na referida oficialidade, mas na apreensão daquilo que se passou, em especial, como foi apreendido naquela determinada época: “Trata-se no fundo de fazer da história um dos terrenos privilegiados de demonstração do sentido da existência social”.

Bebendo ainda da mesma fonte, um exemplo clássico que se encaixa perfeitamente em nosso objeto de estudo é demonstrado por Furet (1976, p. 86):

O historiador que se interessa pela alfabetização possui antes de mais, para períodos anteriores ao século XIX, enumerações de assinaturas. Mas que significa saber assinar o nome, em relação aos critérios actuais de alfabetização, que são a capacidade de ler e escrever?

A história pode ser delineada como um inventário explicativo, não dos homens enquanto espécie, nem das sociedades enquanto civilizações, mas de tudo aquilo que “[...] há de social no homem, ou, mais precisamente, das diferenças

---

manifestadas por este aspecto social” (VEYNE, 1983, p.46). Portanto, torna-se essencial compreender a história como processo, o que significa não entendê-la enquanto estrutura, mas enquanto ações dos sujeitos nela inseridos.

Ginburg (1989, p. 178) é bastante enfático quando afirma que “[...] se a realidade é opaca”, cabe ao historiador encontrar elementos, “sinais e indícios”, que permitam “decifrá-la”.

Dessa forma, entendemos a história, assim como Thompson (1981, p. 102), como um campo de possibilidades, onde os sujeitos desempenham papel fundamental, na proporção em que suas “intenções” e “vontades” são concretizadas.

Passado o referencial histórico e dando seqüência à temática, é importante realizar a discussão que se manifesta em torno dessas construções conceituais da “alfabetização”, tendo em vista que a construção histórica apresenta uma gama de conceitos que não podem ser desconsiderados. Letramento é um dos termos mais recentes e utilizados, porém, de nada vale se o tratarmos como um simples sinônimo de alfabetização, sem realizar prévio estudo, debate este que pretendemos focar no segundo capítulo. Traremos a análise dos termos alfabetismo e cultura escrita, para que possamos discutir os critérios atuais de alfabetização.

O terceiro e último capítulo representa o ponto central de nosso estudo, já que pretende apresentar a política adotada pela Universidade de Sorocaba, para redução dos índices de analfabetismo no Brasil. Contudo, indispensável foi referenciar algumas informações acerca da cidade de Sorocaba, localidade onde funciona o Programa em tela, em que procuramos delinear a oferta de educação na cidade.

---

Nossa análise sobre os critérios atuais de alfabetização estará centrada no Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, sua estrutura e funcionamento, às abordagens pedagógicas e à concepção de alfabetização que orientam sua proposta.

Nesse capítulo, realizaremos a priori, um levantamento histórico do Programa, contemplando suas raízes e o seu processo de solidificação, fazendo parte desse estudo, a leitura do livro de Ata, que contém os principais apontamentos dos encontros pedagógicos entre a equipe e os docentes, bem como a Proposta Político-Pedagógica, para identificarmos os referenciais teóricos norteadores da prática. Por último, apresentaremos os resultados obtidos pelo Programa.

---

## 1 O (AN)ALFABETISMO NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA

Quando optamos por estudar o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, iniciativa da Universidade de Sorocaba que tem por objetivo oferecer a jovens e adultos de Sorocaba e Região a possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental, bem como propicia a continuidade de estudos após a conclusão desse nível, fez-se necessário o estudo das bases históricas que dão sustentação à sociedade moderna.

Dessa forma, uma breve retrospectiva histórica das raízes do fenômeno, “analfabetismo”, será delineada neste capítulo inicial, cujo intuito é a contextualização da década de 90, da situação em comento.

É importante lembrar, antes de abordarmos o fenômeno do analfabetismo no Brasil, que o alfabetismo ocidental é datado de cerca de 600 A.C., ou seja, aproximadamente 2605 anos.

Como nos alerta Graff (1990, p.42-43), no “[...] mundo antigo permaneceu um mundo oral [...]; a palavra falada era mais comum e poderosa [...]. Dessa forma, o alfabetismo, na forma do alfabeto Ocidental, foi primeiro moldado por uma cultura oral poderosa”.

A partir da invenção da escrita muitos fatos ligados a esse advento ocorreram, os quais demonstraremos de forma sucinta:

**Quadro 1 – Evolução do Alfabetismo no Ocidente**

<b>Período</b>	<b>Fato</b>
Ca. 3.100 A.C.	Invenção da escrita
Ca. 3.100-1.500 A.C.	Desenvolvimento dos sistemas de escrita
Ca. 650-560 A.C.	“Invenção” do alfabeto grego
Ca. 500-400 A.C.	Primeiros desenvolvimentos escolares, cidades-estado gregas, tradição do alfabetismo para propósitos cívicos
Ca.200 A.C -200 D.C.	Escolas públicas romanas
0+	Origens e desenvolvimento do Cristianismo
300-900	Língua, escrita e desenvolvimento burocrático carolíngios
1.200+	“Revoluções” comerciais, urbanas, administração ampliada e outros usos do alfabetismo e especialmente da escrita, desenvolvimento da educação leiga, advento das línguas vernáculas, alfabetismo prático, heresias protestantes
1.300+	Redescobrimto dos legados clássicos
Anos 1.450	Advento da imprensa, consolidação dos estados, humanismo cristão
Anos 1.500	Reforma, difusão da imprensa, crescimento das literaturas vernáculas, expansão da escolarização (alfabetismo de massa nas áreas protestantes radicais)
Anos 1.600	Campanha de alfabetização sueca
Anos 1.700	Ilustração e sua consolidação de tradições, legados “liberais”
Anos 1.800	Desenvolvimento e institucionalização da escola, alfabetismo de massa, meios impressos de massa, educação para o desenvolvimento social e econômico: pública e compulsória
Anos 1.900	Meios não-impressos, eletrônicos
Final do dos anos 1.900	Crise do alfabetismo...e outras coisas...

Fonte: GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, n.2, p. 47, 1990. Gráfico apresentado como pontos-chaves na história do alfabetismo no Ocidente.

No Brasil, essa questão não ocorreu de maneira adversa. Todas as discussões voltadas à temática ora pesquisada nos apontam que o processo de alfabetização não ocorreu de maneira linear. É um processo cujas características apresentam-se de forma inseparável do contexto histórico, como afirma Cook-Gumperz (1991, p. 29): “[...] a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como a capacidade enraiza-se numa sociedade”.

Avaliar o movimento histórico de alguns períodos importantes da educação brasileira, levando em consideração, inclusive, transformações provenientes da ordem econômica, social e política, faz-se necessário, como nos orienta Paiva (1987, p.14):

Um estudo da Educação Popular e da Educação dos Adultos no Brasil, realizado do ponto de vista histórico, trata dos problemas da educação com base em algumas idéias gerais, teóricas, nascidas fora do campo educacional.

Apenas para pontuar, a educação brasileira teve seu início em 1549, com a chegada dos jesuítas. Enviados pela coroa portuguesa com a missão de catequizar os nativos, os jesuítas transmitiam-lhes os costumes da civilização ocidental cristã. A instituição escolar, utilizada como meio de controle social, tornou-se uma extensão de Portugal, refletindo o modo de sociedade fundada na escravidão e no latifúndio.

---

Até 1759, quando houve a efetiva expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a tarefa de manter a educação formal era da Igreja e não do Estado. O sistema régio de ensino, instituído a partir desse momento, manteve a educação restrita a uma pequena parcela de pessoas: os filhos dos senhores, latifundiários em sua grande maioria.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, pensamentos de transformação foram incorporados pela colônia, resultando mais tarde na Independência do Brasil. A preocupação com o Ensino Superior, até então oferecido por Portugal, também se fez presente naquele momento. A criação de alguns institutos formalizaram nossa independência intelectual.

Por intermédio do Ato Adicional de 1834, o encargo de atender a população era das províncias, porém, a dualidade de sistemas de ensino expressava a dualidade de sociedade. As escolas primárias atendiam ao “povo”, o ensino secundário aos segmentos médios da população e, o superior, à elite. As escolas públicas ofereciam garantia de vagas aos mais providos. Na análise de Teixeira (1997, p. 29): “A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e currículo para ‘privilegiados’”.

Com a abolição da escravatura, em 1888 e, logo em seqüência, a Proclamação da República, em 1889, o povo brasileiro teve que reorganizar a nação, com a chegada da democracia. Teixeira (1997, p. 65) ratifica: “Com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação”.

Carvalho (1989, p.14) nos lembra que com “[...] a Abolição, teria havido ‘um verdadeiro êxodo de emancipados para os centros urbanos’ determinando a oferta

---

do 'braço operário barato". Porém, um inconveniente até então desconhecido foi observado: a falta de instrução.

Paiva (1987, p.82) também apresenta a educação como uma das preocupações republicanas: "A proclamação da República, contudo, provocou também a recolocação de um problema desde há muito abordado no país e que se prende à instrução popular: a questão do funcionamento da democracia liberal com base no voto".

Com a industrialização, o sistema capitalista põe fim definitivamente ao mercantilismo. Nesse período, verifica-se um surto de progresso na economia brasileira, uma grande concentração de pessoas nos centros urbanos.

A pouca instrução do povo, todavia, era vista como o grande freio para o Progresso: "[...] um novo personagem irrompe, um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o Progresso, substitui a figura do Cidadão abstrato, alvo das luzes escolares" (CARVALHO, 1989, p.40)

Sampaio Dória, Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, discursa em 1920 sobre a situação calamitosa do ensino primário. Erradicar o analfabetismo era uma das exigências para a manutenção da democracia nacionalista. A Reforma Sampaio Dória, implantada em São Paulo, tinha como lema a formação básica, extensiva a toda a população:

[...] a Reforma incorporava as metas das Ligas Nacionalistas, que desde a década de 10 mobilizavam as classes médias urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumentos de combate às oligarquias e de conseqüente republicanização da República. Em nome da erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos (CARVALHO, 2000, p. 228).

---

O desenvolvimento do modo capitalista de produção exigiu do governo mudanças sociais e políticas, na tentativa de angariar consumidores para o mercado interno, que se ampliava. Necessário foi mobilizar as classes populares, pois precisavam de mão-de-obra qualificada.

No entanto, Carvalho (2000, p. 237) nos alerta sobre os rumos da Reforma Sampaio Dória, que passa ser rotulada como um mal a se evitar, em virtude do “[...] fetichismo da alfabetização intensiva”.

A concepção de que o desenvolvimento estava ligado diretamente ao problema da falta de instrução, permeou o pensamento dos republicanos. A partir da década de 20, a ABE, fundada em 1924, promoveu uma campanha que pretendia combater a alfabetização em massa, valorizando a educação integral.

Algumas iniciativas, como a da Liga Nacionalista, tinham como objetivo a alfabetização para fins de alistamento eleitoral ou para o voto secreto, visando garantir a “qualidade” do voto. A vinculação entre educação e política era justificada através da ampliação do número de eleitores, tentativa perspicaz para a manutenção do poder:

[...] o lema não é mais a luta contra o analfabetismo, reformar a Instrução Pública configura estratégia política do momento. Promover a reforma da escola e ajustar os homens às novas condições de valores de vida era o lema. [...] A instrução ‘pura e simples’ passa a ser vista como ‘uma arma’ que era, ‘como toda arma, perigosa’ (CARVALHO, 2000, p. 233;237).

---

Em verdade, a educação de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil somente a partir da década de 30, quando um sistema de educação elementar se instaura, através do Poder Público. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se, mas considerável parcela da população ainda não era acolhida. Paschoal Lemme, segundo Paiva (1987, p. 42), foi “[...] o primeiro educador a publicar um trabalho especificamente dedicado ao ensino dos adultos, nos primeiros anos da década de 30”.

Somente na década de 40, através de estatísticas<sup>1</sup> que apontavam os altos índices de analfabetismo, é que a educação de adultos começa ser relevantemente estudada.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, o país passava pela política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial havia terminado e a ONU orientava quanto à integração dos povos visando à paz e à democracia. No entanto, para que isso ocorresse em sua plenitude, necessário era aumentar as bases eleitorais, o que contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque, apesar dessa medida não se pautar na preocupação com a educação elementar do povo. Observemos na tabela 1 a seqüência de programas federais destinados à erradicação do analfabetismo:

---

<sup>1</sup> Serviço de Estatística da Educação, coordenado por Teixeira de Freitas (nascido em 1890, Teixeira de Freitas representa importante figura no cenário educacional: aos 18 anos, por intermédio de concurso público, ingressou na Diretoria-Geral de Estatística; foi Delegado Geral do Recenseamento, em Minas Gerais; trabalhou na Diretoria de Informações, Estatísticas e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde; presidiu a ABE, bem como executou estudos na Secretaria do IBGE – Fonte: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2 ed. Aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP – Comped, 2002).

**Tabela 1 - Seqüência de Programas Federais para acabar com o Analfabetismo no Brasil**

1947-1958	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
1958-1960	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1964	Programa Nacional de Alfabetização
1967-1985	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1985-1990	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
1990-1992	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
1997-2002	Alfabetização Solidária
2003	Brasil Alfabetizado

Fonte: Problemas Brasileiros. **Revista Sesc São Paulo**, n. 362, ano 42, Março/Abril de 2004. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/sesc/revistas\\_sesc](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc)>. Acesso em: 15 dez. 2004.

Conforme a cronologia demonstrada na tabela 1, em 1947, com o governo de Eurico Gaspar Dutra, tem início a primeira campanha para a Educação de Adolescentes e Adultos, que foi “[...] capitaneada por Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto” (DI PIERRO et al, 2001, p.59).

Nos anos 50, um fator relevante é o caráter desenvolvimentista das políticas econômicas que orientavam o país. Nesse período, campanhas de alfabetização intensificaram a preparação de mão-de-obra barata, necessária para a indústria. No Governo de Getúlio Vargas, mais precisamente em 1952, uma nova campanha é lançada, cuja denominação é Campanha Nacional de Educação Rural, porém, as duras condições do campo e a pouca duração (três meses), propiciaram sua extinção.

Em 1958, com o Governo de Juscelino Kubitschek, cria-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), reestruturada em 1960, com auxílio do MEB, envolvendo além de seus educadores, a CNBB, os CPCs, organizados pela UNE e movimentos de cultura popular. Esse movimento tinha por objetivo a alfabetização e a educação de base, entretanto, ficaram restritos a Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A década de 60 traz consigo um novo panorama para a sociedade brasileira. O crescimento decaiu e com isso o processo inflacionário toma conta da economia. Com a intervenção militar de 1964, eliminam-se os movimentos participativos do povo. Até 1965, o Ministério de Educação, sob as diretrizes políticas deste regime repressivo, deixa de lado a educação de adultos, ou seja, a alfabetização, porém, esta estratégia tem repercussão negativa, principalmente no âmbito internacional. A UNESCO intervém solicitando a todos os países-membros que se voltem para a questão do analfabetismo, como condição essencial para o desenvolvimento econômico.

Importante salientar que, em 1962, a EJA teve importante contribuição teórica do professor Paulo Freire, da Universidade Federal de Pernambuco, cujo método prevê um ensino para a educação de adultos, a partir da realidade e características

---

do público a ser alfabetizado, tornando-se programa oficial de governo (PNA), em janeiro de 1964, mas é extinto em abril do mesmo ano, logo depois do golpe militar.

Com o regime militar, em 1967, é instituída a Fundação MOBRAL, com o objetivo de alfabetizar 11,4 milhões em quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos. Em 1985, após muitas críticas educacionais, o MOBRAL foi extinto, em virtude do referido Programa promover o aprendizado da escrita, em linhas muito rudimentares, além de estar intimamente direcionado ao desenvolvimento do país e não a formação individual. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), no governo de José Sarney, que apoiava técnica e financeiramente as iniciativas públicas e privadas nessas áreas.

Talvez a experiência mais significativa, no final da década de 80, tenha sido a do MOVA - os Movimentos de Alfabetização – que surge a partir de uma iniciativa do Professor Paulo Freire, então Secretário da Educação do Município de São Paulo, no Governo de Luiza Erundina, cujo objetivo não se resumia à alfabetização, mas sim, em promover a inclusão social da população mais carente, bem como estimular a participação política da sociedade civil. Incentivando a prática do diálogo, o Governo Municipal custeou e supervisionou as atividades, enquanto que a sociedade civil mobilizou-se na articulação e indicação dos educadores e educandos.

O MOVA garantia a continuidade de estudos no Ensino Fundamental, mantido pela rede municipal. No final de 1992, a cidade de São Paulo contava com mil núcleos de alfabetização, com mais de 20 mil educandos. O programa não teve continuidade nos governos que se sucederam, mas passou a ser executado novamente em 2001.

---

O sucesso obtido na cidade de São Paulo incentivou outras administrações municipais e estaduais a viabilizarem a implantação de programas similares. Entretanto, cada localidade apresentava características próprias, o que exigiu adequações quanto à sua estrutura, mas o enfoque político pedagógico manteve-se freireano.

Infelizmente, alguns dados referentes ao MOVA não foram computados, conforme cita Pierro (2003, p. 19):

Não há estatísticas que dimensionem com rigor em quantos municípios o MOVA foi implantado, ou mesmo quantos jovens e adultos foram alfabetizados nesse processo. Os registros mais abrangentes, realizados por ocasião de dois Encontros Nacionais dos Movas (Porto Alegre, RS: 2001; Santo André, SP: 2002) dão conta da multiplicação da experiência em cinco estados (Acre, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Rondônia) e cerca de duas dezenas de municípios localizados nos Estados de Alagoas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe.

Pela própria substituição de uma proposta a outra, ao longo dos anos, e a sua não abrangência, em todo território nacional, as iniciativas de Organizações Não-Governamentais, das Universidades e Movimentos Sociais em geral, tem aumentado sobremaneira. Como podemos observar, os segmentos sociais, historicamente, foram sendo chamados a colaborar com essas campanhas de alfabetização em massa, porém, esse quadro apresenta ambigüidades: de um lado amplia o oferecimento dessa modalidade de educação, de outro, transfere a responsabilidade de direitos sociais conquistados e garantidos por nossa legislação.

---

Nesse sentido, são necessárias amplas discussões sobre “[...] a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condições mesmas para a sua indispensável integração social” (TEIXEIRA, 1997, p. 52).

A década de 90 traz consigo um novo panorama e vários elementos que possibilitam a inferência de novas proposições acerca da Educação de Jovens e Adultos, o qual abordaremos no próximo item.

### **1.1 (An)alfabetismo: Década de 90**

Estabeleceremos nesse momento, a relação do (an)alfabetismo com o contexto histórico da década de 90, década essa que pautará as análises dessa pesquisa, já que o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos está inserido nesse contexto.

Internacionalmente, os anos 90 foram marcados por um advento promissor em relação à Educação de Jovens e Adultos, quando a ONU declarou, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, através de uma Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nessa Conferência, estavam presentes órgãos como a UNESCO, o PNUD, a UNICEF e o Banco Mundial, sendo aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que propõe a educação, em sua forma abrangente e global.

---

No Brasil, temos como princípio a abertura política dos anos 80/90 e sua respectiva repercussão na Educação de Jovens e Adultos, bem como a retirada estratégica do Estado das políticas públicas, com a inserção da sociedade civil nesse processo.

Com a abertura política, depois da ditadura militar e com a promulgação da Constituição de 1988 os governos que se sucederam, a partir de 1990, desenharam um novo perfil para o Brasil, que tem como característica a reforma do aparelho estatal e como objetivos a abertura do mercado com os tratados de livre comércio e a política de redução do setor público.

Nesse cenário, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foi um grande marco para nossa história, pois assegura direitos jamais citados anteriormente, principalmente no que tange à Educação, destinando uma seção somente para essa finalidade. Tal seção está no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto. A seção inicia com o artigo 205 que apresenta “a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família”. O inciso VI do artigo 206 estabelece a “gestão democrática”. No artigo 207 encontra-se a referência à autonomia universitária. O artigo 208 especificamente, faz menção à Educação destinada àqueles que não tiveram acesso a ela na idade apropriada:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988).

---

Importante lembrar que, no Governo Collor, primeiro governo democraticamente escolhido após o regime militar, em 1990, é colocado em ação o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), visando à redução de até 70% do número de analfabetos, em quatro anos. Esse programa chegou a ser veiculado pela imprensa, nacionalmente, todavia, sem alcançar repercussão significativa, encerrado depois de um ano em virtude da falta de controle sobre a destinação dos recursos.

Ainda em 1988, educadores desencadearam várias discussões, através de congressos, conferências, seminários, cujo intuito baseava-se na promoção de uma legislação educacional, que atendesse ao novo contexto político, instituído através da nova Carta Magna.

Em dezembro desse mesmo ano é apresentado na Câmara dos Deputados o primeiro Projeto da Nova LDB e posteriormente encaminhado a Câmara Federal. Diferente dos projetos anteriores, esse continha caráter progressista e democrático, fruto de ampla discussão e de iniciativa do legislativo. Porém, com a eleição de 1989, as cadeiras do Congresso Nacional e do Senado foram alteradas, ficando sua aprovação, de certa forma, comprometida.

A máquina governamental passa a ser entendida a partir de uma visão neoliberal, sendo o setor privado o principal foco. Dessa maneira, ocorreu a diminuição do Estado em relação a sua interferência na esfera pública, o “Estado Mínimo”, gerando impacto na educação. Os ideólogos do “Estado-mínimo” acreditavam que a educação era um campo que deveria ser explorado, enquanto um outro grupo lutava pela gratuidade do ensino, através de verbas públicas (AMADOR, 2001, p. 96-100).

---

Finalmente, em 1996, a LDB é aprovada e, como já era de se esperar, foi “inspirada no caráter neoliberal econômico”, beneficiando-se a descentralização (escolas privadas) e os ideólogos do Estado-mínimo. Sem dúvida, a nova LDB teve suas inovações, mas, se analisada a fundo, é possível verificar sua essência tradicionalista (AMADOR, 2001, p. 96-100).

Quanto à educação de jovens e adultos, incorporou e acrescentou alguns aspectos importantes, concebendo a educação como um processo de formação abrangente:

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

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

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

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

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

---

Como cada ente federativo possui uma função na promoção da educação<sup>2</sup>, o repasse de verbas, tratado no artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), também se apresenta de maneira fragmentada: para a manutenção da educação a União deve repassar o valor de 18% e os Estados e Municípios o valor 25%, percentuais esses calculados com base na arrecadação de impostos de cada ente.

A LDB seguiu integralmente os preceitos constitucionais, mas a emenda constitucional nº 14/96, alterou vários aspectos desse financiamento. Trata-se da subvinculação dos recursos, ou seja, ao invés de deixar livre os 25% destinados aos Estados e Municípios, a emenda deixa livre 10% e vincula 15% à Educação Fundamental. Estes 10% não são tão livres, pois ainda resta a Educação Infantil e o Ensino Médio. Do percentual subvinculado de 15%, 60% estão destinados ao pagamento e qualificação dos professores e os outros 40% ficam exclusivamente para o desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Desse fundo, participam todos os municípios e o próprio Estado. O que determina o repasse, uma vez estabelecido o montante do fundo, são as matrículas do Ensino Fundamental e, caso os municípios não as tenha, o recurso não será repassado, mas sim socializado com outros municípios.

As matrículas do Ensino Supletivo não entram no cômputo das matrículas do Ensino Fundamental regular, o que dificulta a implementação de políticas públicas para oferecimento de educação para jovens e adultos, como afirma SOARES (2002, p.63):

---

<sup>2</sup> Os Municípios atendem prioritariamente as atividades relacionadas ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, em colaboração com os Estados. Já os Estados visam prioritariamente o atendimento do Ensino Médio. A União, além do papel técnico no apoio e financiamento da educação nacional, atende o Ensino Superior, com presença em menor escala nos Ensinos Fundamental, Médio e Profissional.

Na verdade, o teor da Lei 9.424/96 que regulamentou a Emenda 14/96 deixa de fora do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) a Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2002, p.63).

Em estudo realizado por Pierro (2000), sobre as políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período de 1985/1999, foi constatado que os investimentos públicos para EJA, sempre foram inferiores a 1% da despesa com educação e cultura, sendo este, aproximadamente, nove vezes menor do que o realizado para o ensino regular.

Dando continuidade ao estudo dessas políticas, Pierro (2001) denota que o financiamento federal com a EJA, em 2001, ainda apresentava baixos níveis se comparado com outras modalidades de ensino, porém, houve um aumento significativo nos investimentos: em 1998/2000 aproximava-se a R\$ 25 milhões no triênio, enquanto que em 2001/2002 esses valores subiram de R\$ 300 a R\$ 500 milhões no biênio.

Esforços alavancados no sentido de estender o acesso à educação tendem a minimizar esse desequilíbrio, mas essas iniciativas não são o único caminho para a equidade de oportunidades tão sonhada, é preciso levar em consideração outros fatores que obstruem essa ascensão cultural.

Com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, cria-se o Programa ALFASOL. Trata-se de ações descentralizadas, através de parcerias realizadas com Universidades e Instituições de outras naturezas, como empresas e

---

fundações. No final do mandato, esse programa torna-se uma ONG, que atende até os dias de hoje.

No atual Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, novo plano é oferecido, o Brasil Alfabetizado, tendo por princípio o engajamento de toda a população quando veicula pela televisão e no site do Ministério da Educação “Brasil um país de todos”. Esse Programa disponibiliza verba para iniciativas oriundas do Poder Público e Privado nessa causa, cuja expectativa é de alfabetizar 20 milhões de analfabetos, em quatro anos.

Observemos na tabela 2, as taxas de analfabetismo a partir de 1900:

**Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais –Brasil – 1900/2000**

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (1)	Analfabetos (1)	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE. Censo Demográfico

Nota: (1) Em milhares

No Estado de São Paulo, temos hoje uma população estimada em 37.032.403 pessoas, sendo aproximadamente 2.258.976 analfabetas, o que equivale a 6,1%. Sorocaba, cidade do interior paulista, tem população estimada em 517.551 pessoas, sendo 95,7% dela alfabetizada, mas 4,3%, que equivale a 22.275 pessoas, são analfabetas.

Um índice que auxilia na compreensão dos problemas sociais enfrentados pelo Brasil é o IDH, “Índice de Desenvolvimento Humano”. Realizado anualmente, a partir de 1990, por todos os países, o IDH procura demonstrar o grau de qualidade de vida da população, resultante da média aritmética de três indicadores:

- **Expectativa de vida ao nascer** – expectativa de vida elevada, o que significa condições elevadas de saneamento básico, alimentação, assistência médico-hospitalar e moradia (incluindo um meio ambiente saudável).
- **Escolaridade** – índices de escolarização altos revelam uma população bem desenvolvida, produtividade do trabalho, etc.
- **Produto Interno Bruto *per capita*** – o Produto Interno Bruto (PIB) é a totalidade do que foi produzido pela economia de um país no ano. Dividido pelo total da população, chegamos à renda *per capita*.

O referido índice pode variar de 0 a 1:

- **até 0,499** – desenvolvimento humano baixo;
  - **entre 0,500 e 0,799** – desenvolvimento humano médio;
  - **maior que 0,800** – desenvolvimento humano considerado alto.
-

Em 2000, enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar no ranking do IDH, o Brasil aparecia na 73ª posição, posição esta bem inferior se compararmos a de outros países latino-americanos, conforme mostra a Tabela 3:

**Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2000:**

<b>País</b>	<b>IDH</b>	<b>Posição</b>	<b>Taxa de Analfabetismo (%)</b>
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Pnud e Unesco

Até a utilização do conceito de Desenvolvimento Humano, o que se avaliava para obtenção do grau de desenvolvimento de uma cidade, região ou nação era o PIB per capita. Essa limitação foi superada em 1990, através dos estudos realizados pelos economistas Mahbub ul Haq e por Amartya Sen que, para garantirem uma avaliação mais completa, incluíram outros critérios de igual importância no desenvolvimento de um país.

Além de outras características almejadas pelo desenvolvimento humano, o quesito educacional, avaliado pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino, é de suma importância para obtenção de posições superiores no referido indicador.

Comparando os resultados apresentados na Tabela 3, cabe ressaltar que os países Latino-Americanos possuem cada qual a sua identidade cultural, política e econômica, não sendo um mero aglutinado geográfico, o que os diferencia em questões diversas.

Em estudo realizado por Porto (2005), o mesmo analisa o nível de consolidação da democracia em quatro países da América do Sul - Argentina, Brasil, Chile e Uruguai:

A análise inclui a identificação dos níveis de legitimidade e eficácia da democracia entre os públicos de massa destes países. A partir de uma tipologia que inclui estas duas dimensões, os autores demonstram que somente no Uruguai e na Argentina os 'democratas confidentes' somam mais de 50% da população (57,4% e 54,9%, respectivamente, comparados a 37,9% no Chile e 31,6% no Brasil). Ou seja, somente no Uruguai e na Argentina a maioria dos cidadãos prefere a democracia como forma de governo e ao mesmo tempo acredita que ela é a forma mais eficiente de governo.

---

Porto (2005) ainda aduz que o baixo nível de apoio à democracia no Brasil é preocupante, atribuindo como causa as enormes desigualdades econômicas e sociais vividas pelo povo brasileiro, bem como o fracasso das respectivas ações políticas.

Diante disso, verificamos que o desenvolvimento humano, social e político de uma país, não está apenas atrelado à educação, ou seja, nem sempre índices menores de analfabetismo implicam na aferição de melhores posições, já que uma série de requisitos são observados antes das adequações.

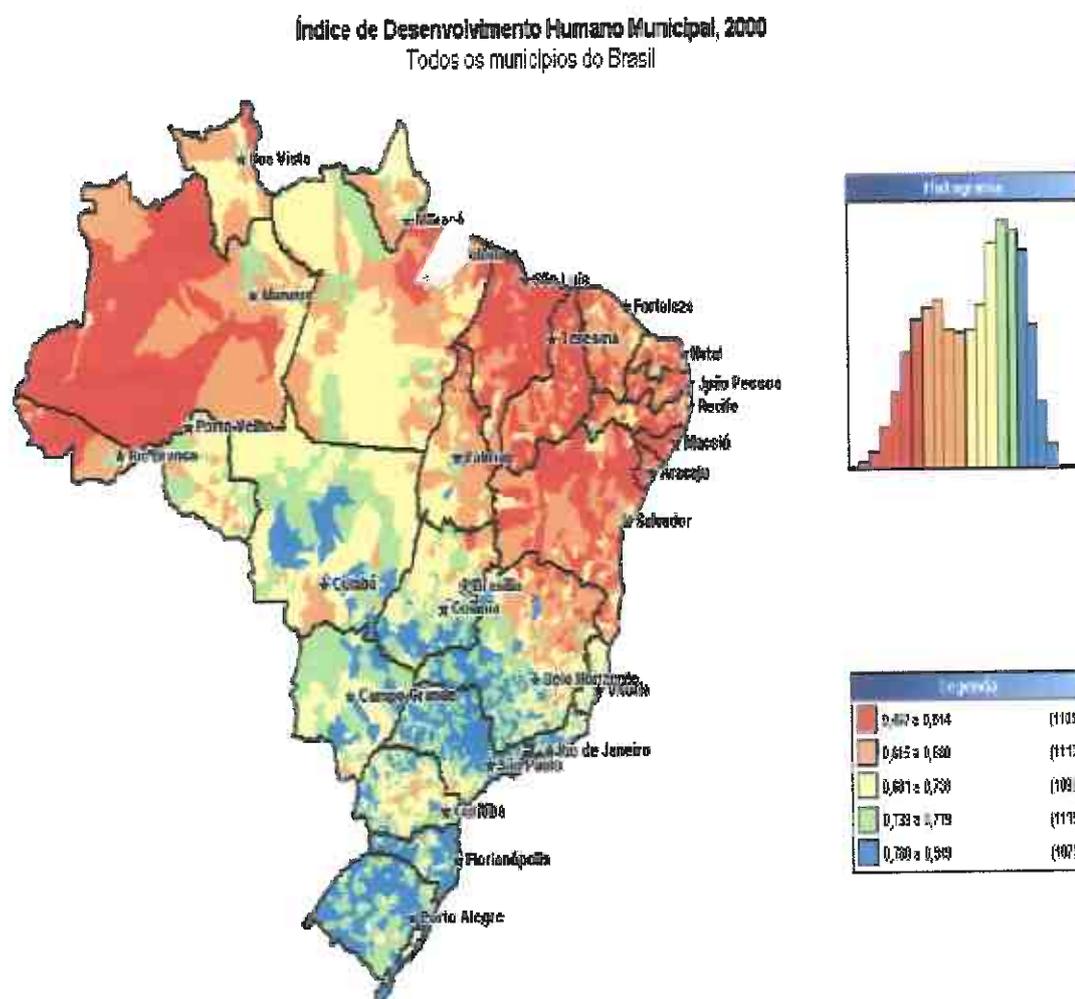
Pelo que consta, o Brasil subiu 4 posições em 2003, o que não aponta grandes evoluções, considerando o crescimento populacional que foi de aproximadamente 5,9% <sup>3</sup>(cerca de 10,7 milhões de pessoas).

Internamente o quadro também se apresenta de forma preocupante, pois as desigualdades sociais e regionais declaram a diversidade entre regiões de um mesmo país, conforme verificamos no mapeamento realizado em 2000:

---

<sup>3</sup> Dados retirados da Revista Época de 30/08/04. **População Brasileira ultrapassa os 180 milhões, diz estudo do IBGE.**

## Mapa 1 – Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro).

O IDHM se difere em alguns aspectos do IDH, pois trabalha com as três dimensões já mencionadas - renda, longevidade e educação – porém com algumas adaptações para adequar o item avaliado: o município. No total, são cinco os indicadores: renda, educação, infância, habitação e longevidade.

Em 2000, foi constatado que nos municípios com até 50 mil habitantes, a média de escolaridade era inferior a 4 anos de estudo, encontrando-se a maioria dos adultos em condição de analfabetismo funcional. Diferente dos municípios com mais de 500 mil habitantes, onde a média de escolaridade era quase equivalente ao ensino fundamental completo – 7,6 anos de estudo.

O Brasil não possui nenhum estado na categoria de baixo desenvolvimento humano. Os únicos que configuravam nessa categoria eram Maranhão e Piauí, que ascenderam em 1995 ao grupo de médio desenvolvimento. Porém, as taxas de analfabetismos correspondentes às cinco regiões brasileiras comprovam que algumas ainda apresentam índices calamitosos, como é o caso do Nordeste, cujo quadro é de quase um quarto de sua população, como nos mostra a Tabela 4:

**Tabela 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001**

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE. Pnads de 1996, 1998 e 2001.

A população do Nordeste representa cerca de 28% da população nacional, e mantém a menor expectativa de vida do país: 64,22 anos. Talvez, um dos fatores explicativos seja a renda mensal atribuída a mais de 50% dos habitantes: inferior a meio salário mínimo<sup>4</sup>.

Resultados obtidos na comparação entre os níveis de alfabetismo da população jovem e adulta brasileira, realizados pela ONG Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, intitulado como INAF, cujo objetivo é demonstrar as habilidades na utilização da leitura, da escrita e das funções matemáticas, recebe as seguintes definições na distinção dos níveis:

- a) **Analfabetismo** - não sabe ler nem escrever
- b) **Alfabetismo Nível 1** - só identifica frases separadas
- c) **Alfabetismo Nível 2** - consegue ler textos curtos, claros. Escreve cartas e pequenos bilhetes
- d) **Alfabetismo Nível 3** - domínio completo, facilidade para localizar informações em textos

No primeiro INAF, realizado em 2001, foram entrevistadas duas mil pessoas com idade entre 15 a 64 anos. Os dados demonstraram que 9% dos entrevistados encontravam-se na situação de analfabetismo absoluto. Por sua vez, 31% da população era capaz de obter informações em textos curtos; 34% conseguiam obter informações em textos mais extensos e apenas 26% eram capazes de ler textos longos, com várias informações, estabelecendo relação entre elas.

---

<sup>4</sup> Fonte : **NORDESTE**: Informações. Disponível em: < [www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/divpol/nordeste/regiao/apresent/apresent.htm](http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/divpol/nordeste/regiao/apresent/apresent.htm) >. Acesso em: 06 dez 2004.

**Tabela 5 - Níveis de analfabetismo - leitura e escrita – 2001**

<b>Classificação</b>	<b>2001</b>
<b>Analfabeto</b>	9%
<b>Alfabetismo Nível 1</b>	31%
<b>Alfabetismo Nível 2</b>	34%
<b>Alfabetismo Nível 3</b>	26%

Fonte: INAF, 2001.

Em 2002, novos estudos foram realizados, dessa vez apontando as habilidades matemáticas aplicadas ao cotidiano. Nos mesmos moldes do INAF 2001, o segundo estudo revelou dados importantes: 3% da população jovem e adulta são analfabetos em matemática. Preços, horários e números de telefone são informações que 32% dos entrevistados dizem ter condições de assimilar; 44% dos entrevistados relataram conseguir resolver, através da matemática, operações cotidianas e 21% estavam aptos a resolver problemas com a execução de várias operações matemáticas.

**Tabela 6 - Níveis de analfabetismo matemático – 2002**

<b>Classificação</b>	<b>2002</b>
<b>Analfabeto</b>	3%
<b>Alfabetismo Nível 1</b>	32%
<b>Alfabetismo Nível 2</b>	44%
<b>Alfabetismo Nível 3</b>	21%

Fonte: INAF, 2002.

Buscando a continuidade desses referenciais, em 2003 o INAF realizou nova pesquisa, mas os dados confirmam praticamente os mesmos resultados obtidos em 2001, levando-se em consideração a uniformidade dos instrumentos avaliatórios, quanto às habilidades de leitura e escrita.

**Tabela 7 - Níveis de analfabetismo - leitura e escrita – 2003**

<b>Classificação</b>	<b>2003</b>
<b>Analfabeto</b>	8%
<b>Alfabetismo Nível 1</b>	30%
<b>Alfabetismo Nível 2</b>	37%
<b>Alfabetismo Nível 3</b>	25%

Fonte: INAF, 2003.

No ano de 2004, novamente as habilidades matemáticas foram postas em questão, porém, os resultados do INAF 2004 também não apresentaram diferenças significativas em relação às informações obtidas na pesquisa de 2002.

**Tabela 8 - Níveis de analfabetismo matemático – 2004**

<b>Classificação</b>	<b>2004</b>
<b>Analfabeto</b>	2%
<b>Alfabetismo Nível 1</b>	29%
<b>Alfabetismo Nível 2</b>	46%
<b>Alfabetismo Nível 3</b>	23%

Fonte: INAF, 2004.

Outro aspecto importante, revelado pelo IBGE, são as desigualdades no que tangem ao acesso à educação, em questões como gênero, raça, território, renda e idade, manifestados através dos estudos abaixo:

**Tabela 9 - Evolução dos índices de analfabetismo na população de 14 anos ou mais – 1996/2001**

CATEGORIA		1996	2001
<b>Sexo</b>	Homens	14,5%	12,4%
	Mulheres	14,8%	12,3%
<b>Etnia</b>	Negros	20,4%	16,6%
	Branco	9,3%	7,7%
<b>Território</b>	Urbano	10,7%	9,5%
	Rural	31,2%	28,7%
<b>Renda</b>	Até 1 salário mínimo	34,9%	28,8%
<b>Familiar</b>	Mais de 10 salários mínimos	2,4%	1,4%
<b>Idade</b>	15 a 19 anos	6%	3,2%
	60 anos ou mais	37,4%	34%

Fonte: IBGE.PNAD. Citado por: INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil. 2003.

Diferente de outros países, a taxa de analfabetismo entre homens e mulheres no Brasil não indicam diferenças significativas. Nesse mesmo estudo do INEP foi constatado, no entanto, que essas diferenças aumentam quando falamos em

Regiões como Nordeste, Sul e Centro-Oeste, onde o índice de analfabetismo entre homens e mulheres se apresentam da seguinte maneira:

**Tabela 10 – Taxa de Analfabetismo por Gênero – 2001**

REGIÃO	GÊNERO	
	Homem	Mulher
<b>Brasil</b>	12,4	12,9
<b>Norte</b>	11,8	11,9
<b>Nordeste</b>	26,5	22,4
<b>Sudeste</b>	6,7	6,3
<b>Sul</b>	6,4	7,7
<b>Centro-Oeste</b>	12,2	10,5

Fonte: IBGE, Pnad de 2001.

Coexistem no cenário global, em especial no Brasil, diversos sistemas de gênero. Podemos verificar isso mais claramente quando analisamos as divergências nas relações entre homens e mulheres, tendo como pressuposto as mudanças de região, de zona (rural e urbana), enfim, formas peculiares são registradas se levarmos em consideração essas premissas.

Curioso é observar a postura adotada pelo Censo na década de 70, conforme nos mostra Bruschini (1996, p.5):

Até o Censo de 1970, a chefia da unidade domiciliar investigada era sempre atribuída ao homem, mesmo que este não fosse o provedor da família. Os recenseadores recebiam a instrução de classificar mulheres como chefe de família somente quando estas fossem viúvas, separadas, ou vivendo outra situação de ausência do provedor masculino. Na década de 70 a crítica dos estudos de gênero provocou uma significativa alteração na sistemática de coleta desta informação. A partir do Censo de 1980, o recenseador recebe a instrução de atribuir ao informante a tarefa de designar a pessoa que acredita deter a chefia familiar (BRUSCHINI, 1996, p. 5).

Em pesquisa divulgada pela Agência Brasil, Nascimento (2004) revela aspectos positivos sobre a instrução feminina:

A Síntese dos Indicadores Sociais 2004, divulgada no Rio de Janeiro pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que as mulheres já têm uma média de tempo de estudo superior ao dos homens (7,0% contra 6,8%). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de os meninos abandonarem os estudos mais cedo para entrar no mercado de trabalho, e pelas mudanças socioeconômicas dos últimos anos, que levaram a mulher a competir no mercado e a assumir mais responsabilidades domésticas, como o sustento da família.

Tais estudos revelaram que aproximadamente 55% das mulheres no mercado de trabalho concluíram o ensino fundamental, diferente dos 55% dos homens empregados, que não conseguiram finalizar esse ciclo. O Distrito Federal registrou o maior nível de escolaridade, onde as mulheres apresentavam pelo menos 10 anos de estudo. No entanto, o nível de instrução não se reflete nos salários pagos pelas empresas, uma vez que os homens ainda são melhores remunerados:

---

Segundo o IBGE, as mulheres têm salários menores em todos os níveis de escolaridade. Em 2003, os homens com até três anos de estudo recebiam em média um salário de R\$ 343,30 contra R\$ 211,0 pagos às mulheres com o mesmo nível de escolaridade. Para aqueles com grau de instrução entre 8 a 10 anos de estudo, o salário médio pago foi de R\$ 631,70 contra R\$ 350,60 pagos às mulheres. Acima de 11 anos ou mais de estudo, a pesquisa mostra que a relação entre os salários dos homens e mulheres permaneceu inalterada; as mulheres recebiam 58,6% do rendimento dos homens com a mesma escolaridade (NASCIMENTO, 2004).

Em 2001, o índice de analfabetismo entre as pessoas que vivem em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos mensais era de 4,7%, enquanto que nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal essa taxa subia para 28,8%.

Quanto ao índice de analfabetismo entre os afrodescendentes, esse chega a ser quase o dobro se comparado com o dos brancos, da mesma maneira que as taxas de analfabetismo rural são três vezes maiores àquelas do meio urbano.

Muito se fala em alfabetismo como via de desenvolvimento, mas, de um modo geral, os resultados apresentados em pesquisas dessa natureza, demonstram que as suposições teóricas não são suficientemente convincentes. Consoante o aduzido, Graff (1990, p.39)menciona:

[...] os 'limiares' do alfabetismo são vistos como um requisito para o desenvolvimento econômico, 'decolagens', modernizações, desenvolvimento político e estabilidade, padrões de vida, controle de fertilidade, e assim por diante. A evidência, entretanto, é muito menor que as expectativas e suposições[...].

---

Graff (1990, p.40) complementa que o alfabetismo não deve ser entendido como o único fator transformador da visão de mundo dos sujeitos, pois "A parte mais prática da visão de uma pessoa, entretanto, é determinada por sua experiência cotidiana em papéis significativos". Gough, menciona ainda que:

A alfabetização é, em grande parte, um fator propiciador, antes de um fator causal, tornando possível o desenvolvimento de estruturas políticas complexas, o raciocínio silogístico, a pesquisa científica, concepções lineares da realidade, a especialização acadêmica, a elaboração artística e talvez certos tipos de individualismo e alienação. Saber se esses fatores vão de fato se desenvolver, e em que medida, depende aparentemente de fatores concomitantes de ecologia, relações intersociais e respostas ideológicas internas, estruturais e sociais a esses fatores (apud GRAFF, 1995, p. 26).

A relação entre alfabetização e trabalho também traçam um papel indutor na discussão sobre a sua funcionalidade. Raramente a educação sobrepõe-se ao sistema social que, quando desigual, acaba por perpetuar as características estruturais, como destaca Graff (1995, p. 91): "Uma pessoa alfabetizada de um grupo de colocação inferior na disputa classista (e também inferior na alfabetização) tinha chances muito maiores de trabalhar e ser remunerado em um nível inferior".

Observa ainda Magalhães (2001, p. 50), que o processo de alfabetização não é uniforme: ele varia de acordo com a "[...] natureza, as necessidades e as capacidades dos grupos sociais envolvidos". Ter como parâmetro apenas a alfabetização, para avaliar o desenvolvimento econômico de uma nação, não nos leva a concluir que, uma nação com alto nível de alfabetização seja mais

---

desenvolvida que outra e vice-versa. É necessário avaliarmos, sobretudo, o contexto histórico-geográfico e sociocultural desses sujeitos.

Nesse sentido, cabe considerar a desigualdade social, em sua forma literal, como um dos aspectos causais que nos direciona a refletir sobre os demais condicionamentos e limitações inter-relacionadas à educação, tanto quanto ao acesso, como em sua efetiva realização. Os avanços e retrocessos nessas questões do analfabetismo, nos alertam no sentido de que há de se pensar na questão da alfabetização como princípio de dignidade humana e como ato político de preparação do indivíduo para participar na construção e reconstrução histórica.

---

## 2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, ALFABETISMO E CULTURA ESCRITA

Durante muito tempo, considerou-se uma pessoa alfabetizada, aquela que possuía habilidades de leitura e escrita, ainda que num nível muito rudimentar. Foi essa a concepção que orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo.

Até o Censo de 1940, um indivíduo considerado alfabetizado, era aquele capaz de escrever e ler o próprio nome. Em 1950, alfabetizado era aquele que lia e escrevia um bilhete simples. A partir da década de 60, entretanto, tem lugar um novo pensar social, cuja repercussão se expandiu mundialmente:

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (SILVA, 1999, p. 29).

Quanto à alfabetização de adultos, no Brasil não foi diferente. Nessa mesma década (60), um movimento para alfabetização de adultos (MEB), inspirado pelo professor Paulo Freire, designava um perfil mais crítico e apropriado para alfabetizar o educando, levando em consideração todo o contexto social ao qual o mesmo está inserido.

---

Para Freire (2002, p. 72) “a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler”. Freire (apud RIBEIRO, 2002, p. 54), salienta que para uma aprendizagem significativa, torna-se importante unir o aprendizado da leitura e da escrita com uma reflexão profunda sobre a maneira de visualizar o mundo, para que o educando se aproprie de sua história.

A proposta desenvolvida por Freire (2002, p.140), tem por objetivo a educação humanística, visto que sua abordagem carrega as implicações de estar no mundo, desafiando a complexidade das relações sociais, ou seja, “É preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”.

Para o autor, a educação fundamenta-se em dois aspectos: a conscientização e o diálogo. O educador deve trabalhar a leitura do contexto histórico e social do educando, pois é “a leitura de mundo que precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p.90). O conhecimento, dessa maneira, está pautado na experiência concreta do sujeito e nas características sócio-históricas que lhe cercam.

Esse posicionamento pedagógico tem por finalidade compreender e problematizar as dificuldades inerentes à sociedade contemporânea, remetendo o sujeito à condição de autor de suas ações, condição necessária para a autonomia, pois o homem:

[...] vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2002, p. 121).

---

Conforme ministra Freire (2002, p.111-112).: “ O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo”. [Entretanto]: “Enquanto objetos de conhecimento, os conteúdos se devem entregar à curiosidade, cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam”.

Freire (2002, p.102) salienta que a educação não pode estar restrita à mera transmissão dos conteúdos sem viabilizar: “[...] a razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estejamos submetidos”.

O adulto precisa de fontes de estudos que tenham algum significado, “A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha dimensão humana se, com ela, realiza-se uma espécie de psicanálise histórico-política-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida (FREIRE, 2000, p. 93)

Os referenciais imortalizados em suas obras, inspiram educadores até os dias atuais, sobretudo por se tratarem de referenciais consistentes, principalmente no que tange à educação de jovens e adultos, conforme exposto acima.

Todavia, os critérios adotados para considerar alguém alfabetizado tem se manifestado de maneira variável, pois em cada período da história, diferentes habilidades são exigidas dos educandos.

Com a ditadura militar, o Programa de Alfabetização que entra em vigor, como já citado no capítulo anterior, é o MOBREAL. Nele, o educando era considerado alfabetizado a partir da leitura e escrita em suas dimensões mais rudimentares, uma alfabetização restrita aos interesses da época e que acabou por denegrir a

---

verdadeira essência desse processo. Os ideais de Freire foram abolidos nesse período, por serem considerados inadequados aos princípios didáticos.

Nos anos 80 e 90, novamente o conceito de alfabetização volta a ser questionado, tendo em vista o surgimento de pesquisas e de estudos sobre letramento e o respectivo conjunto de práticas sociais atreladas ao uso da escrita, distinguindo dois termos: alfabetização e letramento.

A transição das teorias no campo da alfabetização também contribuíram para o surgimento dessas reflexões. A teoria behaviorista, utilizada sobretudo nas décadas de 60 e 70, foi radicalmente substituída pela teoria cognitivista, na década de 80. A partir dos anos 90, uma nova perspectiva é avaliada, a sociocultural, também considerada um aprimoramento da visão cognitivista.

Esses estudos têm contribuído para que, de uma maneira geral, educadores assimilem um conceito mais abrangente de alfabetização, tendo-a não só como ferramenta, mas também como conhecimento contínuo, necessário para a plena participação social.

Magalhães (2001, p. 57) oportunamente afirma que "[...] o processo de alfabetização é um processo de mudança, num contexto também de mudança; não apenas muda a forma de o sujeito ler e representar o mundo, como a (re)leitura do mundo gera ações sobre esse mesmo mundo". Esse processo de interferência na leitura do mundo não é apenas técnico, mas também crítico e conscientizador, interferindo na realidade, com intuito de mudança.

De acordo com Ferreiro (1993, p.58) "O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à

alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social”.

Com a finalização do regime militar e a instituição de uma sociedade democrática, o pensamento educacional referente à educação de jovens e adultos, novamente volta a ser inspirado por Freire.

Hoje, medem-se inclusive os níveis de alfabetização, conforme a sua funcionalidade, segundo Soares (2005) “[...] uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”.

Todavia, ter clarividência quanto a essa diferenciação de termos é outro aspecto importante: enquanto os termos alfabetismo e analfabetismo se referem ao estado do sujeito, o termo alfabetização refere-se ao processo pelo qual o sujeito passa para adquirir as habilidades de leitura e escrita.

Da mesma forma ocorreu com o termo inglês *literacy*, que passou a ser utilizado no final do século XIX, dois séculos após o uso do termo *illiteracy*. Esse termo foi traduzido para o português como “letramento”, hoje utilizado por vários autores (Soares, 2003).

No Brasil, o termo letramento é utilizado há pouco tempo pelos pesquisadores e atuantes das áreas da educação e da lingüística, mais precisamente em 1986, juntamente à reflexão da importância e necessidade de habilidades de leitura e da escrita no cotidiano, questionando-se o conceito alfabetização. Uma das pioneiras na utilização desse termo foi Kato (apud SOARES, 2003, p. 15), em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”, de 1986.

---

O termo letramento foi introduzido há pouco tempo na sociologia da língua escrita, com a intenção de complementar o sentido do que seria estar alfabetizado nos dias de hoje. Soares (2003, p.90) estabelece uma diferença fundamental entre os conceitos de alfabetização e de letramento. Ressalta ela:

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

O foco de atenção, dessa forma, foi desviado da linguagem escrita para as práticas oriundas da escrita, ou seja, não mais interessa o que a escrita faz com pessoas, mas sim o que as pessoas fazem com a escrita.

Em outras palavras, entendemos que o termo letramento revela a ação de letrar-se, de tornar-se letrado. Por tornar-se letrado, entende-se como condição a aquisição de habilidades de leitura e escrita para aplicação direta nas relações sociais, sejam de ordem individual ou coletiva.

O Dicionário Houaiss contempla a denominação letramento, atribuindo três acepções ao termo: “1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Alfabetização (‘processo’). 3. (década de 1980) conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos” (HOUAISS,2001, p.1474).

---

Mediante o estudo dessas acepções, percebemos que esses significados não permeiam total relação com o sentido de letramento apresentado até então pelos estudos efetuados. A esse respeito, Soares (2000, p. 1) defende que:

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

De acordo com Soares (2000, p.1), a pessoa ao ser letrada “[...] já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural” As exigências quanto às relações entre as habilidades individuais e sociais de cada sujeito, tomam novas proporções na realidade atual, portanto:

[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência desta tecnologia (SOARES, 1995, p.7).

---

O letramento, no entendimento de Tfouni (2000, p. 20), “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Ainda mais reflexiva, a autora diz que o termo “letrado” não é uniforme, pois está “[...] intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”. Disserta ainda que nas sociedades modernas, o termo “iletrado” não corresponde à antítese de “letrado”, pois o que existe são graus de letramento e não iletrismo, já que mesmo os pequenos grupos sociais não podem fugir do desenvolvimento científico e tecnológico, “[...] que independe da alfabetização ou escolarização”.

A compreensão a que chegamos é de que, enquanto Soares considera ser a alfabetização a aquisição da leitura e escrita e o letramento o uso efetivo dessas tecnologias nas práticas sociais, Ferreiro propõe que a alfabetização não traz sentido se desconsiderarmos o meio ao qual o indivíduo está inserido. A luta para que a alfabetização não se restringisse apenas à aquisição dos códigos foi tão intensa, que alguns autores, como é o caso de Ferreiro (2003, p. 30), não vêem necessidade de utilizar o termo letramento, de maneira dissociada de alfabetização: “[...] os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo”. Seria bem verdade, se houvesse o entendimento, por parte dos acadêmicos, que a alfabetização está além da aprendizagem grafo-fônica, comumente atribuída a esse processo.

Alguns autores nos alertam acerca da utilização de termos que abranjam significados diversificados. Há de se ter a devida cautela ante a infinidade de significados oriundos dos mesmos, em especial, no momento de utilizá-los numa situação concreta: “Há, portanto, quatro diferentes termos-conceitos em uso. Além

---

do letramento, encontramos alfabetismo, alfabetização e cultura escrita” (BRITTO,2003, p. 10).

Dessa forma, o autor declara que o termo cultura escrita parece bastante adequado, já que:

Saber usar a escrita, objetivamente, quer dizer: poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto (BRITTO, 2003, p. 43).

Cabe também o entendimento de que a cultura escrita está num nível de amplitude superior ao da obtenção do conhecimento lingüístico, portanto, “Trata-se, acima de tudo, de saber e de poder operar com os objetos culturais e com os discursos da cultura escrita, o que demanda ter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em determinados universos referenciais” (BRITTO, 2003, p. 43).

Ribeiro (1997, p. 144), autora que pesquisa há anos o tema, afirma que: “[...] analfabetismo é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo,

---

alfabetismo, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma”.

De acordo com Ribeiro (2002, p.46) “[...] o conceito de alfabetismo integra tanto a dimensão psicológica, relativa ao domínio de certas habilidades cognitivas, quanto à dimensão sociológica, relativa às práticas sociais de uso da escrita e às ideologias de que se investem”.

A autora referencia ainda outro termo: o “alfabetismo funcional”. Originário dos Estados Unidos, a expressão foi mencionada para retratar “ [...] a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares” (RIBEIRO, 1997, p. 145), durante a Segunda Guerra. Desde então, o termo passou a ser pronunciado para designar a capacidade de utilizar a leitura e escrita em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho:

Uma característica marcante desse enfoque é a tentativa de ir além de uma concepção acadêmica da alfabetização, que a limita ao desempenho de tarefas tipicamente escolares. Investigando o nível e o tipo de competências necessárias para que os indivíduos possam se desenvolver no seu contexto sociocultural, tal perspectiva abre, inclusive, a possibilidade de se questionar a adequação dos currículos escolares com relação às demandas da sociedade. Permite ainda que se amplie a compreensão sobre os problemas relativos ao analfabetismo, uma vez que o não-domínio suficiente das habilidades pode ser associado não apenas a deficiências dos sistemas educativos, mas a questões mais amplas como as características do mercado de trabalho e dos meios de comunicação de massa ou a distribuição social das oportunidades de desenvolvimento cultural. Tal perspectiva de análise pode informar, portanto, tanto as políticas de educação formal quanto as de educação não formal de jovens e adultos e as políticas culturais de forma geral. Flecha et al. (1993) comentam que, não por acaso, o conceito de analfabetismo funcional originou-se nos Estados Unidos, onde a vertente não-escolar da educação de adultos, especialmente aquela voltada ao desenvolvimento comunitário, se desenvolveu com muita vitalidade teórica e prática (RIBEIRO, 1997, p. 146).

---

Até 1958, a definição de alfabetização defendida pela UNESCO era a capacidade de ler e escrever textos simples, para a utilização diária. Em 1978, a Unesco propõe a utilização de outro critério, o da alfabetização funcional, tendo em vista o desenvolvimento de tarefas de leitura, escrita e cálculos, em demandas individuais e sociais, sugerindo a inferência de índices a partir do número de anos de escolarização. Esse fato certamente demonstra a submissão da UNESCO ao caráter político e não acadêmico.

Essas definições corroboraram com as interpretações, que foram muitas. Para alguns, a funcionalidade da alfabetização estava estritamente ligada às exigências mercadológicas, no que se refere à adequação de mão-de-obra; para outros, a funcionalidade fazia parte do atendimento das exigências da população que, cansada de ser marginalizada, precisava de transformações de ordem política e econômica.

Conforme já explanado no capítulo anterior, foi a partir de estudos sobre o alfabetismo/alfabetismo funcional que surgiu a realização anual do INAF, indicador de suma importância para a apreensão das habilidades adquiridas com o aprendizado da leitura/escrita, habilidades essas que, no momento atual, estão relacionadas também a mudanças de hábitos e à participação social.

Tendo em vista esses estudos, Ribeiro (1997, p. 29) salienta que “Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida educativa”.

Graff (1990, p. 35), por sua vez, afirma que: “O alfabetismo é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos[...]. [Sendo assim], “[...] o alfabetismo

---

deve ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão". Retomando essas mesmas questões, em um outro estudo, o autor conclui: "A única alfabetização que importa é a alfabetização em uso. A alfabetização potencial é vazia, é um vazio" (GRAFF, 1995, p. 34).

Muitos autores optaram por utilizar o termo letramento, porém, estudos estão sendo realizados e, diante das divergências apresentadas, nos parece que os termos alfabetismo e cultura escrita, convergem a uma compreensão mais unívoca, afinal, carrega em sua essência o significado que necessitamos utilizar.

De forma análoga, reforçamos nosso entendimento de que a alfabetização não deve ser reduzida a um processo estanque, que se completa assim que o sujeito adquire as respectivas aptidões de leitura/escrita, mas sim, um processo que só faz sentido se aplicado, em especial para os jovens e adultos, em sua realidade.

Para diminuir o risco da regressão ao analfabetismo, é preciso que programas dessa natureza apontem aos seus egressos perspectivas de continuidade; seja por meio de inserção no sistema de Ensino Fundamental, seja por meio de novas oportunidades de educação continuada.

Nesse sentido, esclarecidos os conceitos, estudaremos no próximo capítulo a iniciativa da Universidade de Sorocaba, o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, investigando, para além de suas principais características, a concepção de alfabetização que vem orientando as práticas pedagógicas dos sujeitos que dele participam.

---

### 3 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SOROCABA

Sorocaba foi fundada no final de 1654, pelo capitão Baltazar Fernandes. Em 1661, Sorocaba passou à categoria de Vila, desenvolvendo-se economicamente com a atividade dos bandeirantes, através da captura de índios para escravizá-los na lavoura e exploração do ouro na região do Mato Grosso.

As Feiras de Muares solidificaram o desenvolvimento econômico e social de Sorocaba durante boa parte dos séculos XVIII e XIX. Com a explosão do rendoso negócio, o Governo Colonial resolveu instalar o seu posto de cobrança de impostos junto ao rio Sorocaba. Em 1842 Sorocaba passa a ser Município e por quase dois séculos foi considerada a “capital tropeirista” do Brasil, para cá convergindo todos os anos, tropeiros do Sul e os compradores das regiões Centro-Oeste.

Foi com a chegada da estrada de ferro, a partir da segunda metade do século XIX, que as feiras passaram a entrar em decadência. O transporte ferroviário passou a ser usado em 1875, o que propiciou a chegada das primeiras indústrias têxteis. Foram elas o sustentáculo econômico da cidade, denominada Manchester Paulista, numa alusão à cidade fabril inglesa de Manchester, até a década de 60 do século passado.

A partir de 1960, um novo ciclo de desenvolvimento econômico se instaurou, através da implantação da Zona Industrial local, ocasionando, junto a esse fato, o crescimento populacional. Talvez a principal alavanca desse desenvolvimento seja a concessão de benefícios e incentivos fiscais por parte do Poder Público Municipal.

---

Sorocaba conta hoje com uma população estimada em 552.194 habitantes, cuja extensão territorial se avalia em 449,12 Km<sup>2</sup>. Dessa população, segundo o censo 2000, 49% são homens e 51% mulheres. A população urbana também é maioria, sendo registrada em 98,6%, em detrimento de 1,4% da população que é considerada rural.

Com relação à população alfabetizada, essa significa 95,7% dos munícipes, mas ainda há 4,3% em condição de analfabetismo absoluto, o que representa cerca de 23.744 pessoas. Sorocaba possui vários estabelecimentos de ensino, sendo estes contabilizados em:

- Pré-escolar: 102
- Ensino Fundamental: 139
- Ensino Médio: 55

Desses estabelecimentos, 84 Centros de Educação Infantil e 33 escolas de Ensino Fundamental e Médio pertencem à rede municipal de ensino. Em 2004, Sorocaba trabalhou com um orçamento estimado em R\$ 28.906.701,31, destinado a promoção e manutenção da Educação, disponibilizado pelo FUNDEF.

Preocupada com a redução do índice de analfabetos, Sorocaba mantém, desde 1989, um Programa destinado à alfabetização de adultos, denominado Alfa Vida. Até então, o Programa desenvolvido pelo município era o MOBREAL. Com a extinção do Mobreal, foi determinado que os municípios contribuíssem financeiramente com essa modalidade de ensino, então, o pensamento dos governantes na época, já que haveria necessidade de disponibilizar verba do município para essa finalidade, foi de elaborar uma proposta de ensino que atendessem as características locais.

---

Um projeto piloto foi colocado à disposição da população, em 1989 e, devido ao bom desempenho, em 1992, foi promulgada a Lei Municipal que o oficializou, Lei nº3.953/92.

O Programa Alfa Vida<sup>5</sup> funciona, desde o seu início, de forma descentralizada, geralmente em escolas cedidas pela Prefeitura. Cada sala tem o mínimo de 25 alunos, algumas chegam a ter até 50 alunos em sala. O funcionamento contempla uma maior carga-horária, que vai de segunda a sexta-feira, das 19h às 21h35min.

Em 2004, o AlfaVida fechou seu quadro com 37 salas, atendendo 1705 alunos e 285 formandos, mas desde 1990, seu quadro apresenta o total de 28.841 participantes e 5270 alunos formados, concluintes da 4ª série.

O Programa Alfa-Vida busca embasamento teórico-metodológico nos estudos de Paulo Freire, partindo da realidade social para a posterior elaboração de técnicas e materiais. Entre as práticas pedagógicas de incumbência dos docentes, estão à elaboração de plano de trabalho, a partir da realidade da comunidade atendida; confecção de material didático também adequado ao grupo trabalhado, assim como tarefas administrativas inerentes à prática docente, como registros e controle de frequência.

A Proposta Pedagógica do referido Programa, apresenta objetivos diversos, que vão desde a conscientização, a valorização e até mesmo a realização do educando. Oferecer condições de acesso a essa demanda, proporcionando um ensino de qualidade, que se delinee pela formação de uma cultura geral, com

---

<sup>5</sup> Dados extraídos do Projeto-Político Pedagógico do Programa Alfa-Vida, disponibilizado pela Secretaria do Programa, que é vinculada à Rede Municipal, bem como de entrevista realizada com a Sra. Maria Inês Pannunzio, uma das idealizadoras do Projeto.

consciência política e não partidária, ou seja, com ideais democráticos bem definidos, são as metas propostas.

Nesse mesmo diapasão, nasce um outro programa, fruto de uma iniciativa privada, cujos objetivos pautam-se na mesma preocupação: reduzir o índice de analfabetos do município, o qual passaremos a estudar.

### **3.1 O Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos**

A participação da sociedade civil em ações de alfabetização não é um fato recente no Brasil. Desde a década de 40 a sociedade civil vem sendo chamada a apoiar as campanhas implementadas pelo governo federal, entretanto, na década de 90, a relação entre Estado e sociedade civil foi se estreitando e adquiriu novas dimensões em decorrência da reforma do Estado.

Houve a intensificação das ações, com o desenvolvimento de especialização técnica, pesquisas, assessorias e avaliação de programas e da realidade da Educação de Jovens e Adultos, em si. A formação de educadores também foi outro ponto a ser estruturado, tendo em vista, sobretudo, a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para essa modalidade de ensino.

Todavia, essas parcerias entre Estado e sociedade civil comportam reflexões acerca da responsabilidade governamental sobre a garantia e manutenção de direitos universais conquistados. A sociedade civil não apresenta condições

---

materiais que comporte o atendimento de toda essa demanda, com a eficácia necessária, ponto esse de suma relevância para o bom andamento do processo pedagógico. Por outro lado, a ampliação da oferta através dessa participação social, apresenta-se como meio paliativo até que se resolvam questões de ordem superiores, como por exemplo, o financiamento.

Tendo em vista o que foi exposto nos capítulos anteriores, passaremos a apresentar a iniciativa proposta pela Universidade de Sorocaba, que tem contribuído para que o município em questão reduza o número de analfabetos e educandos sem o ensino fundamental completo.

### **3.1.1 Histórico**

Em fevereiro de 1998, através da Campanha Nacional da Fraternidade, da Igreja Católica, cujo tema era “Educação e Fraternidade”, a UNISO – Universidade de Sorocaba e a Arquidiocese de Sorocaba elaboraram o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos (Anexo A – Ata de Constituição do Programa), parceria esta direcionada ao oferecimento de Educação de Jovens e Adultos, inicialmente, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

A parceria foi pautada nos seguintes termos: cada pastoral ou comunidade ficaria responsável pela organização dos espaços físicos, bem como o oferecimento dos professores voluntários e à Uniso caberia todo o apoio pedagógico, desde a

---

preparação dos professores, tanto a inicial quanto à formação continuada, bem como a supervisão, in loco, do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o ano de 1998, o andamento do Programa superou as expectativas, principalmente pelo fato do magistério das aulas ser realizado por voluntários. Mesmo com todas as dificuldades inerentes ao trabalho com voluntários, o Programa mostrou-se diferente das demais propostas de campanhas de alfabetização, até então conhecidas, posto que sua proposta era que os alunos não só fossem alfabetizados, em suas linhas rudimentares, mas que prosseguissem os estudos até a 4ª série.

A ampliação do Programa se deu de forma natural e gradativa. Os alunos concluintes da 4ª série e os professores estimulados com os resultados alcançados, alavancaram, em 1999, uma segunda etapa de atendimento do Programa, com o oferecimento de supletivo de 5ª à 8ª séries. Nesse momento, o Programa põe efetivamente em prática uma das preocupações inerentes àqueles que promovem esse tipo de educação: a continuidade de estudos. A partir de 2000, em virtude dos mesmos motivos, novamente é expandido o atendimento do Programa, sendo oferecido o Ensino Médio. Em artigo publicado por Gentile (2003, p. 3), a autora relata que:

Após a alfabetização, garantir a continuidade dos estudos é outro desafio. 'Quem já sabe ler e escrever quer também fazer o Ensino Fundamental e o Médio', afirma Vera Masagão Ribeiro, coordenadora da organização não governamental Ação Educativa, responsável pela elaboração do material didático de EJA distribuído pelo MEC.

O Programa também ampliou seu raio de atendimento, explorando não apenas Sorocaba, mas outras cidades da Região. Desde o seu início, o Programa já atendeu 17 cidades diferentes e, atualmente, atende além de Sorocaba às cidades de Alumínio, Araçoiaba da Serra, Capela do Alto, Itu, Jumirim, Laranjal Paulista, Mairinque, São Roque, Tietê e Votorantim. Importante salientar que, alguns municípios, como por exemplo o de Jumirim, chegam a se distanciar 160 km da cidade sede, Sorocaba.

O Programa representa uma das práticas extensionista da Uniso e está ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, cujos direcionamentos estão bem definidos nas Normas de Extensão, dentre as quais, destaca-se o artigo 1º, segundo o qual:

A Extensão Universitária é conceituada como o processo educativo, cultural e científico que se articula com o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e amplia a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, visando ao crescimento do saber acadêmico e à sua socialização (RESOLUÇÃO..., acesso em: 15 jun. 2005).

Hoje, os serviços extensionistas de uma Universidade representam igual importância ao ensino e à pesquisa, em especial às Universidades Comunitárias que, para obterem esse título, precisam, além de outros requisitos, executar Programas Sociais de relevância comprovada.

Porém, muitas Universidades não dispõem de verba suficiente para a manutenção e ampliação dessas práticas. Diferentemente do Ensino e da Pesquisa

---

que geram receitas que são revertidas para o seu financiamento, a extensão muitas vezes depende de outros artifícios, como por exemplo, justificar a gratuidade através da concessão de bolsas de estudo, assim obtendo vantagens fiscais.

Por se tratar de programa de iniciativa comunitária, a ampliação de parcerias fortaleceu o atendimento dessa população. Por essa razão, o Programa estabeleceu, em 1999, parceria com o Rotary Clube Manchester, de Sorocaba, que colabora com uma quantia mensal, auxiliando nas despesas para aquisição do material de apoio aos alunos e professores.

A partir de 2001, o Programa passou a estabelecer parcerias com as prefeituras de Araçoiaba da Serra e Laranjal Paulista, em 2003, com as de Jumirim e Tietê e, em 2005, com a de Capela do Alto (Anexo B – minuta de termo de parceria com Prefeituras). Essas parcerias visam o estreitamento das relações entre o Programa e os voluntários, que recebem uma ajuda de custo no valor de um salário mínimo, para o magistério de quatro horas semanais. A Prefeitura efetua esse pagamento, que não gera vínculo empregatício e a Uniso continua com o desempenho do acompanhamento pedagógico. Em Sorocaba essa realidade ainda não é possível, em virtude do município já possuir Programa de igual natureza.

No ano de 2003, a Secretaria do Estado de São Paulo elabora o PAI, que disponibiliza o livro didático “Viver, Aprender”, material elaborado pela Ação Educativa, enriquecendo a abordagem pedagógica do Programa, que de pronto integra-se à iniciativa.

Em 2004, devido à grande demanda do Ensino Fundamental, o conteúdo extenso e fragilizado pela exigência de formação específica, principalmente na área de exatas, o Programa iniciou contato com diversas Escolas Estaduais Supletivas, no sentido de encaminhar os alunos que ingressam no Ensino Médio, não deixando,

---

dessa maneira, fragmentar a seqüência de estudos, porém, não atendendo mais essa fase.

Paralelamente, observa-se que outras atividades acontecem no decorrer dos anos letivos. Além de campanhas de leitura, com a doação de livros aos locais de funcionamento, em 2004, por exemplo, foi oferecido aos alunos que necessitavam de exame de acuidade visual, a unidade móvel do Hospital Oftalmológico de Sorocaba, referenciado nacionalmente pela excelência no atendimento, com 400 educandos beneficiados e ainda, espetáculo teatral aos alunos do Programa, realizado pelos graduandos do curso de Teatro, da Uniso. Visitas aos câmpus da Universidade de Sorocaba também são oferecidas anualmente. Com o aumento significativo dos sistemas de bolsas de estudos, tanto as fornecidas pelo governo, como as proporcionadas pela Universidade, essas visitas estimulam a continuidade de estudos.

Representando o principal pilar do Programa, os professores voluntários, quando ingressam, recebem preparação específica para lecionarem nessa modalidade de ensino, além de participarem de encontros periódicos para reflexão da prática pedagógica e de temas atuais. Também assinam um termo próprio, em consonância com a Lei Federal nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (Anexo C – Termo de Voluntariado). O voluntariado é uma questão bastante controversa. A rotatividade é freqüente e, de fato, não há como exigir maior envolvimento e comprometimento, mesmo daqueles que se propõe a exercê-los.

No que tange ao funcionamento, a orientação do Programa é de 4 horas semanais para às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e 2 horas semanais por disciplina ou 3h por área de conhecimento, para o caso do 2º segmento do Ensino Fundamental. Porém, cada comunidade tem liberdade para

---

realizar as adequações necessárias, tendo em vista o espaço físico e a disponibilidade dos professores.

Para a abertura de novas salas são solicitadas as seguintes ações:

- a) Fazer levantamento das pessoas interessadas em concluir os estudos, verificando o grau de escolaridade de cada um;
- b) Cadastrar pessoas interessadas em colaborar como professor voluntário;
- c) Disponibilizar o espaço físico para o funcionamento das aulas;
- d) Definir o horário das aulas, em três períodos, no decorrer da semana, ou aos sábados e domingos, respeitando-se a disponibilidade dos professores voluntários.

### **3.1.2 Objetivos**

O objetivo primordial do Programa Sorocaba e Região 100 analfabetos é, segundo sua Proposta Político-Pedagógica:

[...] possibilitar aos alunos que participam o resgate da condição humana e a possibilidade da formação de uma consciência crítica, ética, moral e social, implicando na compreensão teórica e prática do sentido de dominação e a sua negação e superação (UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 7).

---

Desse modo, busca-se:

- trabalhar as diferenças/interagindo com os alunos;
- resgatar e valorizar a história de vida de cada aluno;
- trabalhar o indivíduo a partir de sua realidade;
- valorizar o estudo como meio de realização pessoal e profissional, como fator de desenvolvimento social e político;
- desenvolver a criatividade e o espírito crítico do aluno;
- promover a comunicação constante entre aluno, professor e equipe de apoio pedagógico, refletindo, em conjunto, uma participação social mais ativa (UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 9-10).

De acordo com a legislação pertinente, para ingressar no Programa, é necessário ter 15 anos completo. Além disso, alguns documentos de identificação pessoal, como RG e CPF, são solicitados em cópia aos alunos, bem como o preenchimento de formulário próprio (Anexo D – Termo de matrícula do aluno). Para os alunos da 2ª fase (5ª à 8ª série) também é solicitado um comprovante de conclusão da 4ª série, como um histórico ou uma declaração.

O Programa, em essência, visa oferecer condições de apropriação do conhecimento referentes ao Ensino Fundamental, àqueles que não o possuem, tendo em vista um princípio básico, a valorização do ser humano enquanto ser capaz de construir e reconstruir sua história.

### 3.1.3 Equipe Pedagógica

De início voluntária, a equipe pedagógica do Programa, nomeada a posteriori pela Reitoria, é composta por uma coordenadora, quatro supervisores e uma secretária. A função da equipe pedagógica é apoiar técnica e pedagogicamente as ações desenvolvidas no âmbito do Programa, procurando esclarecer e orientar as práticas docentes e discentes, tendo como referencial as proposições pedagógicas de Paulo Freire.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica do Programa, são priorizadas as seguintes ações:

#### Coordenação

- representar o Programa perante a Universidade e autoridades do ensino, delegando, no caso de impossibilidade, alguém da equipe para representá-la;
- promover reuniões periódicas com os supervisores e a secretária do Programa, bem como reuniões de preparação, quando do ingresso ou de aperfeiçoamento, com os demais professores;
- efetuar visitas periódicas aos núcleos;
- visar toda escrituração e correspondência, abrir, rubricar e encerrar livros em uso na Secretaria;

#### Supervisão:

- orientar e assessorar o trabalho dos professores, pedagogicamente;
  - visitar os núcleos, com vistas à reflexão e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem;
  - manter cadastro atualizado dos alunos, bem como dos professores, analisando a documentação que ingressa na secretaria;
  - viabilizar junto a secretaria do Programa a ficha de preenchimento, para aquisição de passe-estudante e carimbá-lo, atestando a frequência do aluno;
-

- intermediar esclarecimentos necessários, bem como divulgar aos núcleos informações pertinentes ao Programa;
- estabelecer diálogo constante com os professores e alunos, durante as visitas pedagógicas.

Secretaria:

- responder pelo expediente e pelos serviços gerais da secretaria;
- subscrever, juntamente com o coordenador, certificados, matrículas e, sempre que couber, outros documentos pertinentes ao aluno;
- organizar e ter sob sua responsabilidade os arquivos do Programa, zelando pela sua ordem e conservação;
- promover a escrituração das atas dos encontros pedagógicos e os papéis de sua responsabilidade;
- redigir e encaminhar a correspondência oficial do Programa;
- secretariar as solenidades e reuniões promovidas pelo Programa;
- cumprir e fazer cumprir as determinações do coordenador (UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 13-16).

Reuniões periódicas, entre essa equipe, são realizadas para discussão e implementação de melhorias pedagógicas e sociais às comunidades e municípios atendidos. Em todas as reuniões, reserva-se espaço às reflexões onde são abordadas obras do educador Paulo Freire, conforme alguns materiais anexos, selecionados apenas para exemplificação (ANEXO E - Materiais disponibilizados em reuniões pedagógicas).

De acordo com a análise livro Ata do Programa (1999, p. 2-15), onde se encontram os registros referentes aos encontros e reuniões pedagógicas, foi a partir do ano de 2000, numa reunião inicial com os envolvidos, que ficaram estabelecidas as metas para os anos subseqüentes. Encontramos nesse registro o anseio dos professores por um material didático de apoio, que pudesse os orientar. Nessa ocasião, a equipe pedagógica solicitou sugestões de abordagem para que pudesse compor um material adequado às necessidades de educadores e educandos.

No segundo semestre desse mesmo ano, foi possível entregar aos educadores um material de apoio, inspirado nas sugestões apresentadas. Em 2003, o material fornecido pelo Programa de Alfabetização e Inclusão, da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, elaborado pela ONG Ação Educativa, vem para enriquecer a prática dos docentes.

No ano de 2001, informação obtida através do exame da referida Ata (1999, p 15-20), um encontro é realizado nos dias 25 e 26 de janeiro, cujo intuito era fazer um balanço do ano que se findou, bem como foi realizado reflexões sobre o educador Paulo Freire, em especial, sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Após sugestão do professor convidado, Dr. Luiz Percival Leme Brito, a equipe do Programa viabilizou um "Seminário de Formação e Reflexão Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos", com a participação dos professores doutores do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba.

Em 2002, a Ata (1999, p. 20-22v) demonstra que, com a colaboração do Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano Gonzales, foi elaborada uma linha pedagógica a ser discutida: "Educação para quê?", objetivando o enriquecimento das reflexões docentes.

Observemos na Tabela abaixo as datas, os temas e os respectivos palestrantes desses seminários:

Tabela 11 – Temas de palestras 2001/2002 - Programa Sorocaba e Região 100

## Analfabetos

DATA	TEMA	PALESTRANTE
24/04/2001	“ A Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Moderna”	Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano Gonzales
15/05/2001	“ A língua que a gente fala, a língua que a gente escreve”	Prof. Dr. Luís Percival Leme Brito
11/06/2001	“ A questão ambiental no cotidiano”	Prof. Dr. Marco Antonio dos Santos Reigota
04/09/2001	“ Modernidade e Pós-Modernidade”	Profª. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares
18/09/2001	“ Ética no mundo de hoje”	Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zubern
24/09/2001	“ Violência na escola: nem tragédia, nem fatalidade, apenas desafios”	Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado
03/10/2001	“Inclusão/Exclusão Social: Reflexões para a Educação de Jovens e Adultos”	Mestrando Lucio Roberto Martini
16/04/2002	“Estar/Ser motivado para a aprendizagem. O que é isso? Reflexões para o ensino de Jovens e Adultos no Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos”	Mestrando Lucio Roberto Martini
15/05/2002	“ Consumir sem consumismo: a educação na formação do consumidor”	Prof. Júlio César Gonçalves
13/06/2002	“ Alimentação e desenvolvimento humano”	Elaine Marasca Garcia da Costa
01/07/2002	“ A importância da arte na Educação de Jovens e Adultos”	Profª. Ana Lúcia Ponce Ribeiro Casanova
13/08/2002	“ Acolhendo o Jovem e Adulto”	Mestranda Marilda Marconi Furukawa
11/09/2002	“Educação de Jovens e Adultos: conscientização segundo Paulo Freire”	Profª. Beatriz Elaine Picini Magagna
10/10/2002	“Século XXI: os desafios do mundo globalizado”	Prof. Antonio Jorge Funes

Em 2003, o Programa muda a abordagem dos encontros para reflexão da prática pedagógica. A equipe pedagógica, preocupada em manter um diálogo constante com todos os envolvidos, optou por realizar os encontros nos locais de funcionamento.

No primeiro encontro, cuja temática foi “conteúdo x cotidiano”, foi trabalhado com os docentes a necessidade de se trabalhar o conhecimento do aluno. Já no 2º encontro, o tema escolhido foi “democracia se aprende na escola”, onde foi discutida a participação social do discente, procedimento esse, em sala, adotado através do diálogo entre os envolvidos. A questão da “evasão” também esteve presente nas reflexões desses encontros, objetivando a discussão de meios que inibam a desistência por parte dos alunos.

Ainda revela a Ata de Reunião do Programa (1999, p. 23-25v), que em 2003 houve um encontro geral, em que os docentes tiveram a oportunidade de socializar suas práticas, através da apresentação de trabalhos que privilegiaram os seguintes tópicos: fatores motivacionais, didática na EJA, dinamismo na EJA, desempenho e disciplina na EJA; o alfabeto e sua aplicação cotidiana na diversidade do aluno; a Educação por trás das grades; a Alfabetização de Jovens e Adultos Especiais, Aula interdisciplinar na EJA e Integrando a Educação a Distância à EJA.

Em 2004, pelo que consta na Ata (1999, p. 25v-27), houve dois grandes encontros: um em 20 e 27/03/04 e outro em 27 e 28/07/04. Na ocasião, foram discutidos “os avanços e retrocessos da EJA – visão histórica”, “as práticas pedagógicas dos alfabetizadores de EJA”, “legislação educacional direcionada à EJA” e “exclusão educacional: educação para a cidadania”.

Como se pode perceber, os cursos de preparação e formação continuada, orientados pela equipe pedagógica, parecem estar pautados nos ideais freirianos.

---

No entanto, observar a prática docente e aferir, com precisão, se ela observa os parâmetros orientadores do Programa, certamente extrapola os objetivos desta dissertação. Entretanto, o enfrentamento dessa questão se faz necessário, tendo em vista a produção de um conhecimento crítico das práticas pedagógicas dos agentes do Programa.

#### **3.1.4 Proposta Pedagógica**

Partindo do pressuposto de que a educação, especificamente a de jovens e adultos, nos preceitos do Projeto Político-Pedagógico do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, deve ser compreendida como: “[...] um processo social, em permanente construção, não podendo ficar restrita apenas ao conhecimento das letras e das ciências, pois as necessidades humanas abrangem o resgate da autoestima e a inclusão social”, [o Programa, em essência, procura aproximar as oportunidades sociais almejadas pelos educandos], “[...] uma das difíceis tarefas da educação humanística, que se propõe a trabalhar o direito de homens e mulheres se apropriarem de sua história, de estarem no mundo, construindo seu caminho com dignidade” (UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 6).

Em sua Proposta Pedagógica, o Programa, apesar de descentralizado e extenso, deixa claro como meta o prosseguimento de estudos, sendo enquanto proposta não apenas a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, mas também a possibilidade de conclusão da 8ª série. Entretanto, sem ter a autonomia para

---

efetuar a avaliação em processo, sendo necessário o encaminhamento dos seus alunos para as avaliações realizadas pelo Estado/Município, a referida proposta apresenta-se fragmentada.

A dinâmica do Programa procura pautar-se pelo diálogo e ideais freirianos, levando-se em consideração as características culturais e sociais de cada comunidade. Isso pode ser observado pela flexibilidade dos horários de funcionamento e número de alunos que não ultrapassam a 20 por sala, não havendo mínimo para montagem de turmas. A preocupação é:

O currículo/conteúdo do programa passa, em sala, por uma série de processos, cujo objetivo social é possibilitar ao educando a compreensão de sua vida concreta. Porém, a leitura do mundo precede a leitura da palavra: "A leitura e escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como 'caminho' para 're-escrevê-lo', quer dizer para transformá-lo" (FREIRE, 2002, p.44 apud UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 11).

Outro apontamento que se encontra na Proposta é a criatividade e mediação do educador no processo, descritos no curso de preparação e acompanhamento pedagógico:

[...] pois se espera do agente educador que ele desperte a consciência social por meio do conhecimento; que promova a educação como prática da liberdade para que o educando possa se descobrir e conquistar seu espaço, capaz de transformar o seu próprio destino (UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 2005, p. 8).

---

A formação do docente é um requisito de grande valia. Estatísticas disponíveis no site do Ministério da Educação revelam que os educadores que atuam com jovens e adultos, em sua maioria, apenas complementam as aulas que lecionam no ensino básico regular. Todavia, essas informações não contemplam os educadores populares, que atuam voluntariamente em projetos desenvolvidos pela sociedade civil.

De acordo com essas estatísticas, a Educação de Jovens e Adultos contava, em 2000, com 189.871 funções docentes, somadas as escolas públicas e privadas. Nesse Universo, 36% lecionavam na Região Sudeste, 31% no Nordeste; 13% no Sul; 12,5% no Norte; e 7,3% no Centro-Oeste.

O segundo segmento do Ensino Fundamental é o que mais docentes possui, 42,2%, atribuídas aos professores especialistas nas disciplinas que compõem o currículo. Cerca de 30% dos docentes estavam vinculados à alfabetização e primeiro segmento do Ensino Fundamental, unidocente.

Quanto à formação, 62,5% dos docentes possuíam curso Superior; 35,9% tinham o Ensino Médio e apenas 1,6% haviam cursado o Ensino Fundamental. Na Região Norte há a maior concentração de profissionais com baixa qualificação, apenas 32% possuíam curso Superior. Já nas Regiões Sul e Sudeste concentram-se os profissionais mais qualificados: cerca de 86% possuíam Ensino Superior. A alfabetização geralmente é realizada por profissionais menos qualificados: apenas 12,2% tinham curso Superior, em proporção de 78,3% que possuíam o Ensino Médio.

Observemos a seguir, as tabelas referentes à formação dos docentes que atuam no Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos:

---

Tabela 12 - Formação dos Professores de Sorocaba – 2002/2004

NÍVEL	2002	2003	2004
Ensino Fundamental Completo	2	2	3
Ensino Médio Incompleto	2	2	4
Ensino Médio Completo	64	62	39
Superior Incompleto	15	45	27
Superior Completo	61	76	72
Total de Professores	144	187	145

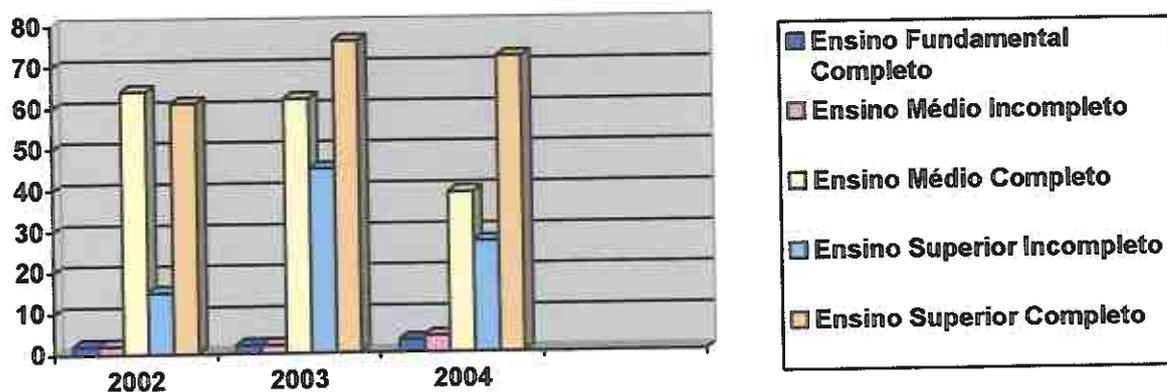


Tabela 13 - Formação dos Professores da Região – 2002/2004

NÍVEL	2002	2003	2004
Ensino Fundamental Incompleto	1	2	0
Ensino Fundamental Completo	1	4	0
Ensino Médio Incompleto	0	1	1
Ensino Médio Completo	21	49	22
Superior Incompleto	9	19	8
Superior Completo	10	33	44
Total de Professores	42	108	75

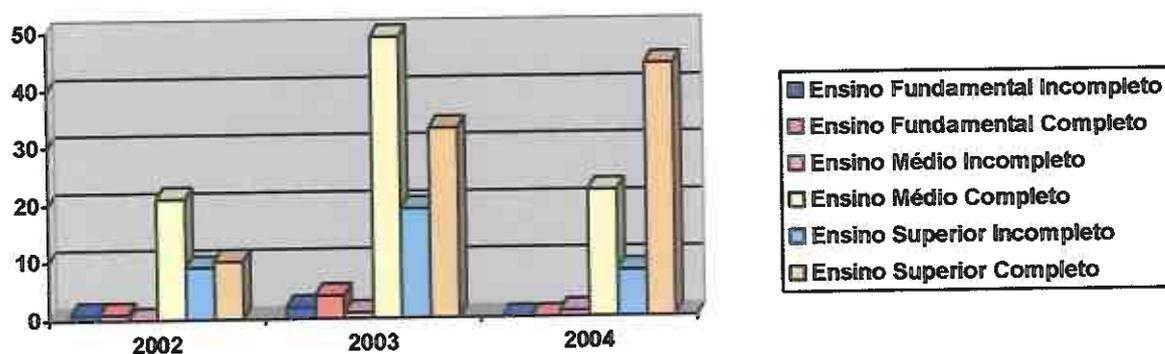
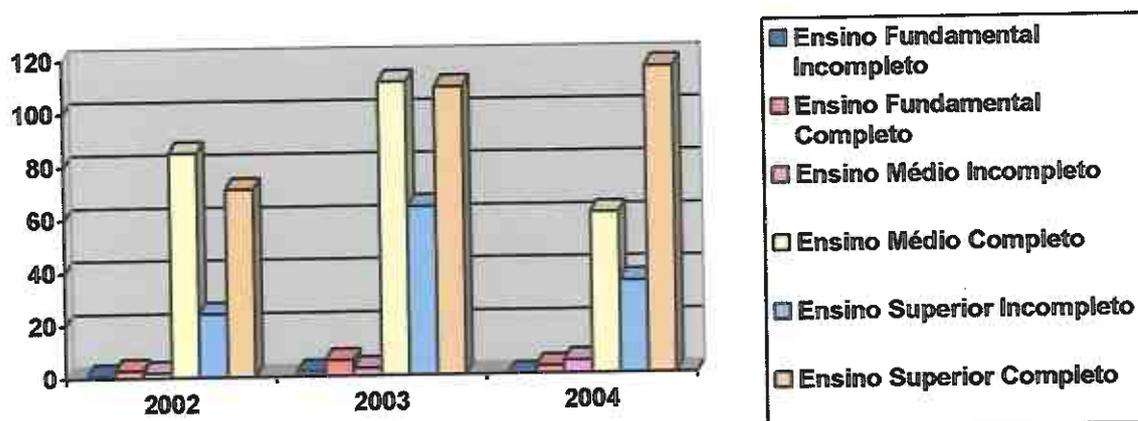


Tabela 14 - Formação dos Professores / Geral – 2002/2004

NÍVEL	2002	2003	2004
Ensino Fundamental Incompleto	1	2	0
Ensino Fundamental Completo	3	6	3
Ensino Médio Incompleto	2	3	5
Ensino Médio Completo	85	111	61
Superior Incompleto	24	64	35
Superior Completo	71	109	116
Total de Professores	186	295	220



Como podemos observar, o quadro de docentes apresenta um aumento gradativo no que tange à qualificação. Em 2002, o Programa apresentava cerca de 38% dos docentes com o Ensino Superior e 46% com o Ensino Médio. Já em 2003, o número de docentes com o Ensino Superior praticamente se equiparou aos que possuíam o Ensino Médio, 36% e 37% respectivamente. Observa-se um aumento significativo naqueles que classificaram sua formação como Superior Incompleta, o que indica o ingresso daqueles que possuíam o Ensino Médio no Ensino Superior. Em 2004, 52% dos docentes já possuem o Superior completo, em detrimento de 27% que ainda encontra-se com a formação Média.

Como lecionar na educação de jovens e adultos ainda não representa um trabalho atrativo para os profissionais do ramo, a formação pedagógica, em nível superior, raramente oferece a opção de habilitação específica nessa modalidade de ensino, ou mesmo contemplam em sua grade curricular conteúdos que abranjam a respectiva modalidade. Dessa forma, difícil será contar com profissionais da educação, que possuam formação adequada para atuar junto a essa demanda. A Universidade de Sorocaba possui na grade do Curso de Pedagogia a disciplina Educação de Jovens e Adultos, viabilizando, além da prática efetiva de estágio, estudos e pesquisas acerca da temática.

A rotatividade de docentes é uma realidade onde existe a ação voluntária e por vezes impede a formação de um corpo especializado, limitando as possibilidades de atuação e os resultados, já que trata-se de iniciativas fragmentadas. Todavia, isso não se aplica a todos os docentes do Programa, pois cerca de 40% dos voluntários estão atuando desde o início do Projeto.

---

### 3.1.5 Resultados do Programa

Manter jovens e adultos em sala é tarefa árdua e que exige o comprometimento incondicional de ambas as partes. As altas taxas de evasão, cerca de 50%, ainda denotam que muito precisa ser feito para que esses alunos estejam motivados a freqüentarem essas aulas e concluírem seus estudos.

Apesar de o Programa parecer se esforçar para atender adequadamente essa população, disponibilizando material didático pedagógico correspondente a essa modalidade de ensino, flexibilizando currículos e o modo pelo qual se opera o atendimento, verifica-se que o estudo contínuo dessas e outras ações, talvez tracem novos perfis, que reflitam posteriormente nos resultados.

Apresentamos nesse momento, alguns dos resultados obtidos pelo Programa, em seus sete anos de funcionamento:

**Tabela 15 - Alunos Concluintes – 1998/2005**

FASE	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1ª (1ª A 4ª)	145	231	127	246	208	256	218	75
2ª (5ª A 8ª)	-	-	142	115	129	180	129	146
3ª (EM)	-	-	7	34	79	67	14	15
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>231</b>	<b>276</b>	<b>395</b>	<b>416</b>	<b>503</b>	<b>361</b>	<b>236</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2563</b>							

Tabela 16 – Alunos Matriculados – 1998/2005

CIDADE	ANO							
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alumínio	-	-	-	-	-	-	04	-
Araçoiaba	-	-	-	122	318	647	725	504
Capela do Alto	-	-	-	-	-	-	-	99
Ibiúna	-	-	112	131	-	-	-	-
Iperó	-	-	-	-	-	58	32	-
Itapetininga	-	-	-	-	-	41	106	-
Itu	-	-	-	-	-	-	2	9
Jumirim	-	-	-	-	-	-	14	3
Laranjal Paulista	-	-	96	121	134	133	138	110
Mairinque	-	-	-	-	-	19	22	-
Piedade	-	-	-	-	-	-	34	-
Pilar do Sul	-	-	-	05	-	13	-	-
Salto	-	-	49	-	-	-	-	-
Salto de Pirapora	-	-	03	44	42	17	6	-
São Roque	-	-	-	-	-	-	5	-
Sorocaba	300	650	1232	1274	1614	1418	1234	582
Tietê	-	-	-	-	-	100	495	442
Votorantim	-	-	74	33	230	121	56	34
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	<b>650</b>	<b>1566</b>	<b>1730</b>	<b>2338</b>	<b>2567</b>	<b>2873</b>	<b>1783</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>13807</b>							

Assegurar a escolaridade mínima, designada pela Constituição Federal, é responsabilidade da qual o Poder Público não pode se eximir, mesmo que haja a colaboração da sociedade civil. A educação deve possibilitar, em essência, o aprendizado contínuo e não apenas a característica reparatória, como no caso da Educação de Jovens e Adultos.

### 3.2 Critérios atuais de alfabetização

Reconhecer as dificuldades e desigualdades educativas, sobretudo da educação de jovens e adultos, refletindo-as de maneira crítica, parece-nos ser uma conduta coerente que antecede a elucidação de paradigmas para essa modalidade de ensino.

Ainda que amparado pela sociedade civil, assegurar o oferecimento de ensino para jovens e adultos é dever do poder público. A idéia de compensação, muito empregada nas ofertas de educação popular em massa, traduz o desinteresse do Estado para com a educação, muitas vezes fragmentada pelo não planejamento da continuidade de ensino. A educação, se compreendida como um processo amplo, torna-se essencial para toda a vida.

Diante dessa abordagem inicial, bem como o estudo do Programa de Alfabetização da Universidade de Sorocaba, realizaremos alguns paralelos no que tange aos critérios atuais de alfabetização, tendo como referência a concepção que o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos traz sobre “alfabetizar”.

Algumas características apresentaram-se de forma divergente se o compararmos com outros Programas da mesma natureza, em especial, as relacionadas ao funcionamento, ao modo que se opera o acompanhamento pedagógico, à formação continuada dos professores envolvidos, bem como ao entendimento que possuem de alfabetização, seja na abordagem dos conteúdos, ou na importância que se reserva à continuidade.

---

Vários mitos acabam por macular propostas de educação de jovens e adultos, isso significa que, numa escala geral, àqueles que residem na ação compensatória podem incorrer em desacertos que acabam por comprometer, sobremaneira, a proposta pedagógica.

Diferentemente do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, alguns Programas, como por exemplo, o Programa AlfaSol se diverge, tendo em vista que sua proposta de alfabetização nos remete a uma concepção distinta da qual o Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos estabelece como parâmetro. O prazo para conclusão do curso do AlfaSol são seis meses, sendo apenas cinco para a efetiva alfabetização. Dessa forma, o Programa AlfaSol objetiva que os alunos saiam do curso lendo e escrevendo pequenos textos, o que não inclui, de certa forma, o aprendizado das quatro operações elementares. Em verdade, a proposta do AlfaSol é dar uma primeira oportunidade para prosseguimento posteriores de estudos.

O Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos possui entendimento diferenciado: considera alfabetizado aqueles que aplicam as técnicas de leitura e escrita no cotidiano e isso certamente inclui aprendizados mais prolongados, reflexivos e flexíveis, com os estudos das ciências exatas, assim como das ciências humanas. Nesse mesmo diapasão, Pierro (2001, p. 71) pondera:

[...] a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

---

A certificação dos alunos do Programa 100 Analfabetos é realizada por uma escola estadual ou municipal, apta a aplicar testes de escolaridade. Talvez essa seja uma das questões mais difíceis enfrentadas pelo Programa, visto que o processo formativo nunca se consolida, perfazendo-se a longo prazo; e justo seria se com os jovens e adultos fosse realizado da mesma maneira: a medida que fossem adquirindo conhecimento, fossem avaliados pelos profissionais voluntários que acompanham esse desenvolvimento.

Outro aspecto que relaciona-se a essa concepção de alfabetização abrangente está ligado ao tempo de duração do curso. O Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos não estipula um prazo determinado para conclusão do Curso, cabendo ao educando fazê-lo da melhor maneira possível, afinal, como já citado por Pierrô (2001, p. 71), vêm de “diferentes trajetórias formativas”. O ano letivo desse Programa assemelha-se ao do ensino regular, porém, o currículo é flexível, aplicado a cada aluno de maneira diversa, de acordo com suas necessidades, sendo somente avaliados após sua aptidão.

Diferentemente da educação regular, a EJA, no que tange a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, dificilmente sustenta seu ensino com base apenas na educação geral, tendo em vista que esses jovens e adultos já se encontram inseridos nesse mundo, o que não permite dualizar a formação em geral e profissional, mas sim abordar esses conhecimentos de forma concomitante.

Paralelo a inserção desses jovens e adultos no mercado de trabalho, o Programa demonstra preocupar-se com a participação ativa em sociedade, visto que, tanto em seu currículo, como em seu material, o Programa constantemente traz em pauta questões que envolvem os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a participação política, não partidária, no cotidiano em que se circunscreve.

---

Quanto ao funcionamento, o Programa 100 Analfabetos trabalha com o horário e meios flexíveis, determinado pela comunidade, em virtude das características específicas dela (sugere-se a comunidade um magistério de 4 a 9h semanais, o que compreende dois a três dias na semana),

Cabe ressaltar que, o entendimento que temos a esse respeito, pauta-se na leitura de que a educação de jovens e adultos apresenta características que não podem ser desconsideradas, sendo apropriado a formulação de currículos flexíveis, com processos formativos diversos, vinculados à necessidade do educando, viabilizando formas de atendimento diversificadas em presencial e a distância, reconhecendo inclusive os processos formativos informais.

O acompanhamento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, em especial, o de jovens e adultos, representa importância tal que, sua não efetividade em processo, pode ocasionar até o fechamento de salas ou de turmas. O Programa 100 Analfabetos prevê essa conduta como insubstituível, disponibilizando equipe especializada para realização de visitas *"in loco"*, mensais.

A formação continuada é um item que revela critérios diferenciados entre os Programas analisados. Sabemos que a educação, independentemente de sua modalidade, absorve situações que nem sempre podem ser premeditadas, sendo difícil passar uma fórmula pronta para os problemas que o educador enfrentará, pois não são previsíveis. O Programa 100 Analfabetos, prevê, além da formação inicial de 30h, reuniões pedagógicas a cada dois meses. Como as visitas *"in loco"* são mensais, na visita que antecede a reunião, os educadores são questionados sobre algum problema enfrentado na sala ou, caso não haja, sobre algum assunto que desejem discutir. Dessa forma, são realizados quatro encontros pedagógicos

---

durante o ano, onde, de acordo com a sala ou comunidade, tópicos de interesse do docente ou mesmo dos discentes são discutidos.

Um ponto bastante controvertido reside na questão do voluntariado. O Programa 100 Analfabetos trabalha com o voluntariado que, ora se apresenta como problemático, ora como fator motivador da ação docente. O Programa, no entanto, possui dois tipos de professores voluntários: o professor voluntário/voluntário e o professor voluntário que recebe ajuda de custo, no caso dos municípios conveniados ao Programa. A prefeitura disponibiliza essa ajuda de custo mensal, no valor de um salário mínimo, para os professores que lecionam 4h semanais.

Como já apontado anteriormente, lecionar para jovens e adultos não representa um campo de trabalho muito chamativo, inclusive, raros são os cursos superiores que oferecem a opção dessa habilitação. Dessa forma, a carência de formação específica é outro aspecto que dificulta o atendimento junto a essa demanda. A Universidade de Sorocaba possui na grade do Curso de Pedagogia a disciplina Educação de Jovens e Adultos, o que auxilia na futura atuação desses profissionais.

O entendimento que temos, diante das propostas avaliadas, é de que acertos e desacertos fazem parte do cotidiano dessas iniciativas, mas, de certa forma, pelo o que nos parece, os desacertos vêm sendo objeto de análises, para novas proposições e quem sabe soluções mais adequadas.

---

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela própria natureza da temática, verifica-se que ainda há muito para ser pesquisado, principalmente se levarmos em consideração as políticas públicas (governamentais e não-governamentais) voltadas para a erradicação do analfabetismo, no Brasil e em todo o mundo civilizado, de uma forma geral.

Observando o desenrolar histórico, verificamos que a educação de jovens e adultos, quando não para fins eleitoreiros, esteve a serviço dos ideais republicanos e, posteriormente, atrelada aos interesses do capital.

Nessa análise inicial da história, também é possível compreender, através de indicadores e estudos, a realidade contemporânea dessa modalidade de ensino, ficando por entendido que os sistemas educacionais e os movimentos educativos, de uma forma geral, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade em que vivemos.

Reconhecer as dificuldades e desigualdades educativas, sobretudo da educação de jovens e adultos, refletindo-as de maneira crítica, nos parece conduta coerente que antecede a elucidação de paradigmas para essa modalidade de ensino.

Ainda que amparada pela sociedade civil, assegurar a oferta de educação para jovens e adultos é dever do poder público. A idéia de compensação, muito empregada nas iniciativas de educação popular em massa, traduz o descaso do Estado para com esse fim, tornando-a fragmentada pelo não planejamento da continuidade de ensino.

---

Os recursos empregados para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino são escassos, já que a educação de jovens e adultos foi excluída do repasse de verbas. Via de regra, os órgãos públicos fazem alguns ajustes para mantê-los, entretanto, ainda são mínimos os recursos materiais disponibilizados.

Diferentemente da educação regular, a EJA, em sua prática pedagógica, trabalha com indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho, dificilmente sustentando seu ensino com base apenas na educação geral. Paralelo a esses apontamentos, encontram-se ainda os da flexibilização curricular e estrutural, ou seja, a forma pela qual a proposta é disponibilizada ao público alvo, tendo em vista o cotidiano dos discentes.

De fato, a proposta analisada no capítulo 3, permite-nos delinear perfis interessantes, relacionados aos critérios atuais de alfabetização. O entendimento que temos a esse respeito pauta-se na leitura de que a educação de jovens e adultos apresenta características que não podem ser desconsideradas, sendo apropriado a formulação de currículos flexíveis, com processos formativos diversos, vinculados à necessidade do educando, viabilizando formas de atendimento diversificadas em presencial e a distância, reconhecendo inclusive os processos formativos informais.

O estudo da legislação pertinente a esse respeito também foi de grande valia para compreendermos que, mesmo as legislações mais atuais reproduzem concepções que ainda não foram superadas. O estudo sobre a educação de jovens e adultos é bastante antigo, mas, ainda hoje, apresenta semelhantes problemas, talvez com novos enfoques.

As dificuldades operacionais enfrentadas por essas propostas ocorrem, em grande parte, pela falta de estrutura adequada, pois essa só pode ser viabilizada

---

através do cumprimento da legislação, já que envolve a disponibilização de recursos financeiros.

Diga-se, outrossim, que a desigualdade social, proveniente da distribuição desigual de recursos, em nosso país, é um dos aspectos causais que nos direcionam a refletir sobre os demais condicionamentos e limitações inter-relacionados à educação, tanto quanto ao acesso, como em sua efetiva realização.

A formação educacional, não só na sociedade brasileira, mas em todas àquelas cujo sistema adotado é o capitalista, tem se pautado pelas exigências do sistema econômico: a priorização do modo de produção capitalista (a alienação em sua essência), de certa forma, massifica a aquisição do conhecimento.

Durante nossa formação, sofremos diversas intervenções externas, como nos mostra Williams (1969, p. 319): "[...] o conteúdo da educação corresponde normalmente aos conteúdos das relações sociais vigentes". O acesso à cultura foi tido, por muito tempo, como objeto de classes privilegiadas e hoje verifica-se todo o prejuízo decorrente dessa postura, embora muitas situações se preservem da mesma maneira.

Sob esse aspecto, Cury (2000, p. 9) faz o seguinte comentário: "Todo avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidade ou a igualdade de condições".

Nesse sentido, podemos considerar que a pesquisa em tela colheu importantes frutos quanto à compreensão histórica de toda trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fazendo-nos vislumbrar o quanto ainda precisa ser feito.

---

O estudo conceitual dos termos alfabetização, letramento, alfabetismo e cultura escrita nos permitem aferir que o conceito em si não tem a relevância necessária se isolada de todo o processo de formação do sujeito, o que inclui o enfoque existencial e sua efetiva aplicação na realidade vivenciada pelo educando.

O Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, embora tenha suas dificuldades operacionais, caminha paralelamente com os critérios de alfabetização atuais, visto que procura estimular os alfabetizando ao prosseguimento de estudos, dando-lhes oportunidade efetiva de conclusão do Ensino Fundamental. Outro aspecto importante relaciona-se a estrutura, funcionamento e material didático de apoio, que procuram se adequar aos parâmetros esperados para a Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, resta ainda, a necessidade de realizar uma análise mais profunda quanto às práticas docentes, apesar do Programa ter como proposta a formação inicial e continuada dos educadores, com base nos ideais freirianos, estabelecer essa correlação necessita de um estudo posterior. De igual importância, seria viabilizar um estudo sobre a trajetória dos alunos no Programa, no qual seria possível observar em que medida a educação proposta pelo Programa possibilita a inserção ou desenvolvimento desses sujeitos.

A História da humanidade não é linear e nem estanque, muito embora a temática da alfabetização traga consigo memórias de períodos passados. Portanto, muito pode ser feito para que nova história, com novas idéias, mais direcionadas a realidade que vivemos seja escrita.

---

Tenhamos em mente um pensamento de Freire (1993, p. 35), que estabelece a história como um “[...] tempo de possibilidade e não determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade”.

---

## REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **Ideologia e legislação educacional no Brasil**. 2001, 114 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Contestado, Caçador, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRITTO, Luís Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Mercado das Letras: Campinas, 2003.

BRUSCHINI, Cristina. **Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade?** In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA DO TRABALHO, 2, 1996, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Reforma da Instrução Pública**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-252.

COOK-GUMPERZ, J. **Construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

---

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 27, p. 321-337, 2001.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

\_\_\_\_\_; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2. ed. a. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP – Comped, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e Letramento. **Nova Escola**, ano 18, n. 162, p. 30, maio 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1976.

GENTILE, Paola. Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 167, nov. 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

---

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, São Paulo, n.2, p. 30-64, 1990.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime**. Bragança Paulista, SP: Universidade de São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Daisy. **Mulheres têm tempo médio de estudo superior aos homens**. Disponível em: <<http://www.pop.com.br/popnews/noticias/brasil/9526.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2004.

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

Pesquisas revelam habilidades de leitura e escrita de jovens e adultos. **Informação em rede**. São Paulo: Ação Educativa, Ano 6, n. 41, 2002.

PORTO, Mauro Pereira. Cultura Política e democracia na América Latina. In: FAUSTO, Ayrton ; SARAIVA, José Flávio Sombra (Orgs.). **Diálogos sobre a Pátria Grande**. Brasília : Flacso-Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/405.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2005.

RESNICK, Daniel P; RESNICK , Lauren B. A natureza do alfabetismo: uma exploração histórica. **Teoria & Educação**, São Paulo, n.2, p. 158-175, 1990.

RESOLUÇÃO Consu nº 007/04. **Aprova normas da Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://www.uniso.br/reitoria/proext/Doc%20A02.doc>>. Acesso em: 10 set. 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão et al . **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano 18, n. 60, p. 144, dez. 1997.

---

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista publica no jornal do Brasil de 26/11/2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 13 abril 2005.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 5-11, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever não é o mesmo que dominar escrita e leitura**. Disponível em : <<http://www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=2126>>. Acesso em: 16 out. 2003.

TEXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1997.

**SOROCABA**: informações. Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/secoes/prefeitura/secretarias/educacaoecultura>>. Acesso em: 11 jun. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

---

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. **Projeto Político-Pedagógico: Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos**. Sorocaba: Uniso, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ata do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos**. Sorocaba, Uniso, 1999.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças: história e sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.17-18, jun. 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

---

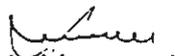
## ANEXO A – Ata de constituição do Programa



Universidade  
de Sorocaba

### Ata de constituição do Programa de Alfabetização

Aos seis de fevereiro de mil novecentos e noventa e oito, na sala de reuniões da Reitoria, estando presentes os professores Aldo Vannucchi - Reitor, Jayme Rodrigues de Almeida Filho - Pró-Reitor de Graduação, Oswaldo Bazzo - Pró-Reitor Comunitário, Marcos de Afonso Marins - Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Wander Edmundo de Medeiros - Pró-Reitor Administrativo, foi aprovado o desenvolvimento do Programa de Alfabetização da Universidade de Sorocaba, intitulado **SOROCABA (REGIÃO) 100 ANALFABETOS**. Tal projeto terá seu início como programa de alfabetização de jovens e adultos, a partir do dia trinta e um de março do corrente. Aprovado pelos presentes supra citados, eu, secretária, Ismenia Terezinha Maluche, lavrei a presente ata, que será assinada por todos. Sorocaba, 6 de fevereiro de 1998

  
Aldo Vannucchi

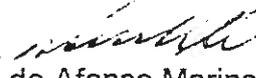
Reitor

  
Jayme Rodrigues de Almeida Filho

Pró-Reitor de Graduação

  
Oswaldo Bazzo

Pró-Reitor Comunitário

  
Marcos de Afonso Marins

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

  
Wander Edmundo de Medeiros

Pró-Reitor Administrativo

**ANEXO B – Minuta do termo de parceria com Prefeituras****CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE .....E A UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

Pelo presente instrumento, de um lado ....., pessoa jurídica de direito público interno, com sede na Rua....., Sorocaba/SP, inscrita no CNPJ/MF sob nº XXXXXX, a seguir denominada ....., neste ato, representada por seu XXXX, Sr ....., devidamente autorizado pela Lei ..... e de outro lado a **UNIVERSIDADE DE SOROCABA**, localizada na Rodovia Raposo Tavares Km 92,5, Sorocaba/SP, mantida pela FUNDAÇÃO DOM AGUIRRE, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública, com sede na cidade de Sorocaba/SP, na Rua Pernambuco nº 70, inscrita no C.N.P.J. sob o nº 71.487.094/0001-13, doravante denominada Uniso, neste ato representada por seu Magnífico Reitor, Prof. Aldo Vannucchi, na forma do artigo 15, inciso II do regimento da Universidade de Sorocaba, resolvem firmar o presente convênio, sujeitando-se às seguintes cláusulas.

**1. CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO**

- 1.1. Trabalhar conjuntamente em prol da alfabetização e/ou do Ensino Fundamental no local, através do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos.
- 1.2. O acompanhamento pedagógico não será remunerado, razão pela qual não haverá, pela Uniso, a prestação de contas prevista no artigo 113 da lei 8666/93 c/c artigo 86 da Lei Estadual nº 6544/89.

**2. CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DO.....**

- 2.1. Contribuir com uma ajuda de custo de um salário mínimo para o(s) professor(es) voluntário(s) do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos,
-

de acordo com Lei Federal nº 9.068, de 18 de fevereiro de 1998, do voluntariado.

**2.2.** Indicar as áreas e os locais necessários ao ministério das aulas do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos.

**2.3** A Coordenação do..... e professores participantes trabalharão em consonância com a Proposta Política Pedagógica do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos da Universidade de Sorocaba.

### **3. CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA – FUNDAÇÃO DOM AGUIRRE**

**3.1.** Efetuar o acompanhamento pedagógico do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos neste local, através de contato direto com o (a) Coordenador(a) nomeado(a) .

**3.2.** Fornecer material de apoio pedagógico para os Professores e alunos.

**3.3** Oferecer formação específica aos professores do Programa.

### **4. CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA**

**4.1.** Esta parceria terá vigência por prazo indeterminado, a partir da assinatura do presente Convênio.

### **5. CLÁUSULA QUINTA – DA DENÚNCIA**

**5.1.** Esta parceria poderá ser denunciada por qualquer das partes, sem qualquer ônus, através de notificação prévia de 30 ( trinta ) dias .

### **6. CLÁUSULA SEXTA – DO FORO**

**6.1.** Para solução das controvérsias oriundas da presente parceria fica eleito o foro da Comarca de Sorocaba.

---

E por estarem de acordo com o que versa esta Parceria, diante das testemunhas abaixo assinadas, firmam a presente em duas vias de igual teor a fim de produzir os efeitos pretendidos.

Sorocaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prof. Ms. Aldo Vannucchi  
Reitor da Universidade de Sorocaba

Sr. ....  
XXXXXXXXX

Testemunhas ( nome por extenso )

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

---

## ANEXO C – Termo de Voluntariado

TERMO DE ADESÃO DE VOLUNTARIADO

Pelo presente **Termo de Adesão de Voluntariado**, de um lado a Fundação Dom Aguirre, entidade mantenedora da Universidade de Sorocaba, sediada nesta cidade de Sorocaba, à rua Pernambuco, n.º 70, inscrita no CNPJ sob n.º 71.487.094/0001-13, e de outro o voluntário abaixo qualificado, têm como justo e acordado o que segue:

Voluntário \_\_\_\_\_  
 Endereço \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_  
 Cidade \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_ UF \_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_  
 Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Formação \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
 Fase que lecionará: ( ) 1ª fase – 1ª à 4ª ( ) 2ª fase – 5ª à 8ª  
 Núcleo: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_

- 1.º O voluntário se oferece, de livre e espontânea vontade, para auxiliar a Universidade de Sorocaba, em tarefas de caráter comunitário e filantrópico, que têm por objetivo desenvolver programa de Educação de Jovens e Adultos em Sorocaba e Região, compreendendo Alfabetização e Ensino Fundamental.
- 2.º Tais serviços serão prestados por prazo indeterminado, em dias e horas a serem indicados pelo voluntário.
- 3.º O objeto do presente **Termo de Adesão** é um serviço de natureza voluntária, não gerando qualquer vínculo de relação trabalhista, previdenciária ou fundiária entre as partes, não havendo, portanto, qualquer remuneração ou indenização pelos serviços prestados.
- 4.º Fica estipulado que, em decorrência da natureza gratuita e não econômica da colaboração prestada, o presente Termo poderá ser rescindido a qualquer tempo, sem nenhum ônus às partes.
- 5.º O presente Termo é celebrado nos termos da Lei Federal n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

E por estarem de acordo com o estipulado, diante das testemunhas abaixo assinadas, firmam o presente, em duas vias de igual teor, a fim de produzir os efeitos pretendidos.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Pe. Tadeu Rocha Moraes  
Secretário Executivo da FDA

Prof. Aldo Vannucchi  
Reitor da UNISO

\_\_\_\_\_  
Voluntário

\_\_\_\_\_  
1.ª Testemunha

\_\_\_\_\_  
2.ª Testemunha

## ANEXO D – Termo de Matrícula do Aluno



UNISO

**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS  
SOROCABA E REGIÃO 100 ANALFABETOS/PROEJUS  
“PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNISO”**

**MATRÍCULA**

NÚCLEO \_\_\_\_\_

Nome do aluno			
Sexo		Data de Nascimento	
MASC. ( )	FEM. ( )	/ /	
Nascido na cidade de		Estado	
RG		CPF	
		Estado Civil	
Endereço			
Bairro		Cidade	
CEP		Telefone	
O aluno é portador de deficiência?			
( ) NÃO ( ) SIM - Qual ? ( ) Visual ( ) Auditiva ( ) Física ( ) Outras .....			
Fase em que estuda : ( ) 1.ª fase – 1.ª à 4.ª série ( ) 2.ª fase – 5.ª à 8.ª série			

Sorocaba , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Aluno(a) ou Responsável Legal.

**REQUERIMENTO DE MATRÍCULA E  
DECLARAÇÃO DE GRATUIDADE**

Sr. Pró-Reitor :	
Eu _____	RG _____
CPF _____	residente e domiciliado na _____
n.º _____	bairro _____ da cidade de _____, Estado de São Paulo, requero
minha matrícula no Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNIVERSIDADE DE SOROCABA, declarando,	
para todos os efeitos, estar de acordo com as normas legais e regimentais desta Instituição e que a FUNDAÇÃO	
DOM AGUIRRE, mantenedora da UNIVERSIDADE DE SOROCABA, concede a gratuidade total, compreendendo o	
período de janeiro a dezembro de _____, referente aos custos do Programa.	
Sorocaba , ____ de _____ de _____ .	
_____ Assinatura do(a) Aluno(a)	
Responsável Legal _____	RG _____ CPF _____
(somente no caso do aluno(a) ser menor)	

## **ANEXO E – Materiais disponibilizados em Reuniões pedagógicas**

Por tratar-se de conteúdo extenso, selecionamos alguns textos elaborados e utilizados pela equipe pedagógica do Programa Sorocaba e Região 100 Analfabetos, em seus encontros pedagógicos, apenas a título de exemplificação. Tais documentos representam a base das reflexões realizadas nesses encontros, conforme consta na Ata do Programa.

### **PAULO FREIRE**

Paulo Freire deu início a um movimento de alfabetização, ao lado da expansão do ensino noturno e do ensino supletivo. O projeto, conhecido por MOVA (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), era estruturado com base na colaboração de movimentos sociais.

Iniciado efetivamente em janeiro de 1990, o MOVA não impôs uma única orientação metodológica. Ele procurou manter o pluralismo, não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e filosóficos autoritários ou racistas.

O MOVA fez parte de uma estratégia de ação voltada para o resgate da cidadania: formar governantes, formar pessoas com maior capacidade de autonomia intelectual, multiplicadores de um ação social libertadora.

### **PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Em 1997 e 1988, Paulo Freire desenvolveu o conceito de interdisciplinaridade. Tal conceito surge da análise da prática concreta e da experiência vivida por um grupo de reflexão. A interdisciplinaridade não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor; é uma exigência da própria natureza do ato pedagógico.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que inscreve-se nas experiências cotidianas do aluno, do

professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentalizada e fragmentada. Articular, saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade.

### **ÚLTIMO FREIRE**

De que tipo de educação necessitam os homens e mulheres do próximo século? Precisam de uma educação para a diversidade fundada na ética e numa cultura da diversidade.

Nesse sentido, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. A escola deverá ser um espaço onde os conflitos sociais são trabalhados e não camuflados. A escola deve preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária.

A cultura popular de cada aluno é eficaz no sentido de despertar o interesse do aluno em conhecer e comparar outros tipos de cultura.

A escola não deve apenas transmitir o conhecimento, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, conhecer e intervir no real se encontrem.

Um professor, seja qual for a disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico-culturais.

Nos anos 90 aparece, freqüentemente, o tema da educação para a cidadania. Porém, Freire nos alerta que o termo cidadania é ambíguo, pois abrange várias concepções: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista-democrática.

### **QUE FUTURO PODE TER O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE?**

Crê-se que o futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da educação popular, enquanto concepção geral de educação.

Após a edição do livro *Pedagogia do Oprimido*, a educação popular, marcada por essa obra, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal.

A obra de Paulo Freire deverá continuar desenvolvendo-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis e sujeita a críticas. Porém, o autor considerava-as positivamente e procurava aprender com elas.

Ao longo de sua existência, Paulo Freire vai elaborando a sua teoria crítica na prática de pensar a prática e isso incomodava os acadêmicos, que queriam encaixá-lo numa corrente pedagógica.

Paulo Freire analisou mais profundamente as conseqüências da globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, bem como as do novo modelo político-conservador, em sua obra *Pedagogia da Esperança*.

Há a certeza de que o desenvolvimento sustentável deverá tornar-se um dos temas mais importantes das próximas décadas, e o papel da educação popular associa-se a ele.

Estamos vivendo um momento de crise, onde os neoliberais e os neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, porém, não pode estar superada a pedagogia do oprimido, enquanto existirem oprimidos, nem tão pouco superada a luta de classes, enquanto houver privilégios.

### **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - PAULO FREIRE**

*“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.*

Ensinar é uma especificação humana. Ensinar exige:

- Rigoriedade metódica;
  - Pesquisa
  - Respeito aos saberes do educando;
  - Criticidade estética e ética;
  - Corporeificação das palavras pelo exemplo;
  - Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
  - Reflexão crítica sobre a prática;
-

- Reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
- Consciência do inacabado;
- Reconhecimento do ser condicionado;
- Respeito à autonomia do ser educando;
- Bom senso;
- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- Apreensão da realidade;
- Alegria e esperança;
- Convicção de que a mudança é possível;
- Curiosidade;
- Segurança, competência profissional e generosidade;
- Comprometimento;
- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Liberdade e autoridade;
- Tomada consciente de decisões;
- Saber escutar;
- Reconhecer que a educação é ideológica
- Disponibilidade para o diálogo;
- Querer bem aos educandos.

### PEDAGOGIA DO OPRIMIDO - PAULO FREIRE

O método de Paulo Freire é fundamentalmente um método de cultura popular: conscientiza e politiza o aluno. Dentro da pedagogia do oprimido não cabe a sectarização pela falta da dúvida – seja religioso (é assim porque Deus permite) – ou politiqueria ( com posições fundamentalmente fatalistas ). Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor é que se poderá contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta.

**CUIDADOS:** Pode ocorrer num primeiro momento que oprimidos em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores ou subopressores

**IMPORTANTE:** Os oprimidos que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchesse" o vazio deixado pela expulsão com o outro " conteúdo" o de sua autonomia.

**OS OPRIMIDOS:** Acomodados e adaptados , "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora tem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la .

**O OPRESSOR:** só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor aqueles.

**RECONHECER-SE:** Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser.

Precisamos estar convencidos que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhe faça a liderança revolucionária, mas resultado de uma conscientização. A luta não se justifica apenas para que passem a ter liberdade para comer, mas a liberdade para criar, construir, admirar-se e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo, nem uma peça bem alimentada da máquina.

A investigação do pensar do povo não pode se feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado no seu penar, na ação que ele mesmo se superará, e a superação não se faz no ato de consumir idéias mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

O papel dos homens no mundo e com o mundo se dá como seres de transformação e não adaptação. O mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente. O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devem seguir.

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os , criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processo. Dividir para manter o STATUS QUO se impõe, pois como fundamental objetivo da ação dominadora, antidualógica. Sem

liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização e sem esta se dilui a ação revolucionária, nada disso, contudo justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação. Os invadidos, qualquer que seja o seu nível, dificilmente ultrapassam os modelos que lhes prescrevem os invasores.

## A DIALOGICIDADE – ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.

O diálogo é a própria palavra (grifo do autor). A palavra tem duas dimensões: ação e reflexão, e assim juntas é a práxis. É transformadora da realidade. Se sacrificada a reflexão, a palavra se transformará em ativismo. Se sacrificada à ação, a palavra será apenas blá-blá-blá vazio.

É na palavra, no trabalho, na ação-reflexão que os homens se fazem, e é neles que o homem transforma o mundo. Assim, a palavra é direito de todos os homens. Porque ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, “o diálogo é encontro de homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É preciso que os homens a quem é negada a palavra a reconquistem porque o diálogo é o caminho “ pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

O diálogo, portanto, não é ato de depositar idéias, nem simples troca delas; nem polêmica ou discussão entre sujeitos que não querem se comprometer a pronunciar o mundo.

## EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DIÁLOGO

O diálogo só é possível se houver profundo amor entre os homens. O amor é fundamento do diálogo. O amor é comprometer-se com a causa do oprimido, o comprometimento com sua causa e a causa de sua libertação. O diálogo só é possível se:

- houver humildade (não arrogância); essa humildade significa enxergar em si mesmo (não apenas nos outros) a ignorância;

- reconhecer nos outros os valores que me dou (diferente, virtuoso por herança);
- não pensar que pertence a alguma tribo de homens puros, seletos, e não reconhecer a presença dos outros na história;
- aceitar a contribuição dos outros;
- aceitar a superação.
- não querer ser auto-suficiente.
- ter fé nos homens, porque é ela que possibilita sua libertação.
- Pensar crítico, percebendo a realidade como processo, a história como dinâmica, em oposição ao pensar ingênuo.
- para que haja encontro, saber que "não há ignorantes absolutos e sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais".

Portanto, o diálogo fundado no amor, na humildade, na fé nos homens se dá em relação horizontal, porque provoca clima de confiança entre os sujeitos.

Essas concepções de diálogo não existem na educação bancária. Através do diálogo é que se dá a verdadeira educação.

O educador dialógico é também educando; é problematizador, e pensará o conteúdo programático a partir de temas significativos mediatizados pelo mundo. Não se "entrega" conhecimento ao operário, urbano ou camponês, nem um modelo de homem, a partir de uma visão pessoal da realidade.

### **AS RELAÇÕES HOMEM-MUNDO, OS TEMAS GERADORES E O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DESTA EDUCAÇÃO.**

O conteúdo programático é flexibilizado "a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo". (p 87) Realiza-se então a investigação do universo temático ou o conjunto de seus temas geradores, que requer metodologia também dialógica. A investigação não dos homens, mas do "pensamento-linguagem de sua realidade, os níveis de percepção dessa realidade, e sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores".

A vida do homem é histórica, num mundo que é criado e recriado por ele. Os homens são consciência de si e do mundo, portanto, "vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade" (p90).

Os investigadores e os homens do povo devem ser ambos sujeitos da investigação. Ao investigador cabe detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade e verificar as transformações no modo de perceber a realidade.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe, interdisciplinarmente este universo temático, recolhido na investigação, devolve-lo como problema, não como dissertação, ao homem de quem a recebeu.

### **METODOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO DE TEMAS GERADORES E PALAVRAS GERADORAS:**

Vale ressaltar a necessidade de os investigadores conseguirem que os indivíduos da área onde se pretende trabalhar auxiliem na investigação.

A observação se dará no trabalho, em casa, assistindo as reuniões, na linguagem usada, as relações entre diretores e sócios de associação popular, o papel que desempenham as mulheres e os jovens, na conversa com as pessoas em suas casas, nas relações marido-mulher, pais-filhos, enfim, no cotidiano dos envolvidos.

A decodificação dos dados será em equipe, sempre. A investigação deve basear-se na simpatia e confiança mútua.

A codificação terá que ser de uma "situação existencial, reconhecível por eles, em que se reconheçam, na relação dialógica entre si e o investigador".

### **QUESTIONAMENTO**

Educar para que?

## POLÍTICA E EDUCAÇÃO – PAULO FREIRE

O que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista.

Digo realmente dialética porque muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada. Em lugar de uma decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de suas preocupações.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente, de um lado, a finitude do ser humano, de outro da consciência que ele tem de sua finitude mais ainda, pelo fato de, ao longo da história ter incorporado à sua natureza *não apenas saber que vivia* mas saber que sabia e, assim saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí.

O ser humano jamais pára de educar-se numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. Daí que se passa observar facilmente quão violenta é a política da cidade, como Estado que interdita ou limita ou minimiza o direito, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito, mas indo além dele, criando suas escolas possibilitam às vezes que o estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. Criando ou não suas escolas comunitárias, os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no

sentido de cumprir o seu dever.. Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz.

Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem mas devem variar de espaço tempo e tempo espaço.

No Brasil e em outras áreas da América Latina a educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos há poucos anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. Tratemos de comentar esta transformação que, a nosso ver, indica os passos qualitativos da experiência educativa refletida por inúmeras pessoas/grupos latino-americanos.

Uma das exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: Unidade na Diversidade.

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões porque pensamos daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos.

Respeito, contudo que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de Ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo.

É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência, do poder dos dominantes. Em muitos momentos do conflito de classes, as classes populares, mais imersas que emersas na realidade, têm em sua resistência uma espécie de muro por detrás de que se escondem. Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que ultrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado. Pior ainda, pode intensificar o medo dos grupos populares. Isto não significa que o educador não deva ousar. Precisa saber, porém, que a ousadia, ao implicar uma ação que vai mais além do limite aparente, tem seu limite real.

Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente.

Os grupos populares certamente têm o direito de organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do estado, através de convênios de natureza nana paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Um dos equívocos dos que se exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres

condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços.

As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo.

## CONSCIENTIZAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO (UMA INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE)

### O HOMEM E SUA EXPERIÊNCIA

- Respeito as opções das pessoas.
- Pedagogia da Liberdade – fonte de rebeldia (grupos reacionários). Educação libertadora.
- Reforma Agrária Chilena: aumentar a produção; aumentar a integração dos grupos na sociedade. Início do programa no Chile.

### ALFABETIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

- Conscientização não existe fora da práxis sem o ato AÇÃO – REFLEXÃO; relação consciência – mundo; assumir posição utópica frente ao mundo.
- Seres Humanos assumem papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, criem sua existência com o material que a vida lhes oferece.
- Alfabetização política como processo linguístico: domestica o homem e liberta.
- Utópico: dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante; olhar crítico da realidade que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.
- UTOPIA é também compromisso histórico.

- Temas Geradores do geral para o particular: dominação/oculto – transcender as situações limites, homens reduzidos ao estado de coisas. Procurar por meio de abstração para atingir o concreto.
- Situação concreta – existencial = codificada – proceder a sua decodificação, ou seja, do abstrato para o concreto, da parte ao todo para voltar depois às partes com a pessoa se reconhecendo no objeto= situação igual as outras pessoas; o movimento fluxo-refluxo conduz a substituição da abstração pela percepção crítica do concreto, deixando de Ter uma realidade densa impenetrável.
- Em todas as fases da decodificação os homens revelam sua visão de mundo conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam: fatalista/estático/dinâmico.
- O tema silêncio de um grupo mostra a força esmagadora das situações –limite.
- Procurar tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre ela que está em sua práxis.
- Captar os temas e compreendê-los, compreender os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem.
- Procura temática – luta por uma consciência de si, ponto de partida do processo de educação e da ação cultural do tipo libertador.

### **PRÁXIS DA LIBERTAÇÃO**

- Opressão: oprimidos obtêm liberdade procurando em suas práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la.
- A luta é um ato de amor oposto à falta de amor que encontra-se no coração da violência dos opressores, revestido pela falta de generosidade.
- Durante a fase final os oprimidos tendem a se transformar nos opressores em lugar de lutar pela liberdade – por ser esse o modelo de humanidade.
- Um pólo não aspira sua libertação, mas a sua identificação com o pólo oposto, gera uma visão individualista por causa de sua identificação com o opressor
- A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude de um ato de amor, em sua realização, em sua práxis.
- Generosidade dos opressores alimenta uma ordem injusta, oprimidos são emocionalmente dependentes.

- Dependência: desenvolvimento – processo de libertação das sociedades dependentes; ação modernizante é a situação concreta de dependência.
  - Tarefa fundamental dos países sub-desenvolvidos é superar a situação limite para converterem-se em seres para si mesmos.
  - Desenvolvimento/ Libertação- possibilidade não experimentada/ situação limite.
  - Modernização= reforma das estruturas / invasão cultural.
  - Níveis de consciência-realidade histórico-cultural: uma superestrutura em relação com uma infraestrutura.
  - Cultura do silêncio – nasce da relação do 3º mundo com a metrópole. Expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência, ou seja, sobredetermina a infra-estrutura de onde brota.
  - Movimento estrutura social homem/mundo: infra-estrutura = relações/trabalho = superestrutura = mito = infra-estrutura predeterminada = atração e repulsa do dominado para com o dominador.
  - Sociedade Objeto: cultura do silêncio conquista o direito da palavra, reconhecendo macro-culturas ou culturas que determinam a cultura do silêncio.
  - Sociedade Dirigente: elite.
  - Golpe de Estado cria nova contradição: romper com a cultura do silêncio; povo tem a ilusão de que participam, quando são habilmente manipulados.
  - Sociedade Latino-Americanas: são ainda dependentes, o que mudou foi o pólo de decisão de que são objetos- Portugal/Espanha/Inglaterra/USA. A estrutura social é hierárquica e rígida pela falta de mercado interno, controladas a partir do exterior.
  - Consciência semi-intransitiva característica das estruturas fechadas, não pode objetivar os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana, os homens nesse nível carecem da percepção estrutural que se faz e refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática atribuindo a origem ou a realidade superior ou uma causa interior a si mesmos, sendo em ambos os casos algo que está fora da realidade objetiva.
  - Fase de Transição: passagem de um estado de consciência semi-transitivo para ingênuo-transitivo/ estudantes e intelectuais se comprometem com a realidade
-

social, através: Artes – inspiração na vida dura do campo; Poesia – trabalhador do campo homem concreto, vida concreta.

- Populismo exemplo de paternalismo manipulador, mas oferece uma possibilidade de análise crítica da manipulação de si mesma.

### **MARGINALIDADE:**

- Marginalidade – Analfabeto: excluído do sistema social é mantido fora, é um objeto de violência, o caminho, uma autêntica transformação da estrutura: 1ª hipótese- homens à margem da sociedade reforça a mistificação da realidade com frases e palavras alienantes; 2ª hipótese – homens oprimidos pelo sistema processo de alfabetização como ação cultural para a liberdade é o ato de um sujeito cognoscente com o educador.

### **LINHAS DE AÇÃO:**

- Pedagogia do oprimido não é uma pedagogia para ele, mas que saia dele, a educação não pode ser neutra, mas uma forma própria de uma ação do homem sobre o mundo.
- Educação crítica – homens inacabados com uma realidade igualmente inacabada, educação uma atividade contínua, refeita pela práxis, sua duração encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança. É o futuro revolucionário, é profética, portadora de esperança, corresponde a natureza histórica do homem, os homens são seres que se superam.
- Início = relação homem/mundo seu aqui/agora.
- Diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo, é uma necessidade existencial, não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens, e também não pode existir sem humildade. Exige uma fé intensa no homem e em seu poder de fazer e refazer o que não é privilégio de uma elite, mas que nasce com todos os homens.
- O homem do diálogo é crítico não pode existir sem esperança que os faz mover e estar em constante busca em comunhão com outros homens.

- O diálogo é a própria essência da ação revolucionária – líderes revolucionários (professor) estabelecem uma relação de diálogo com os oprimidos (alunos).
- Teoria = Ação – os atores conduzem de maneira intersubjetiva sobre um objeto = a realidade que os mediatiza, tendo como objetivo a humanização dos homens.
- Transformar a dependência em independência, através da reflexão e ação, o método para essa libertação é o diálogo.
- Método = professor e aluno estudam a realidade de maneira crítica, não só para desvelar, mas também para recriar o conhecimento.

### **AÇÃO CULTURAL/REVOLUÇÃO CULTURAL:**

- Pensamento e linguagem constituem um todo que gera uma relação dialética entre sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. ERRO= pensar dissociado da ação.
- Auto-inserção crítica na realidade, ou seja, sua conscientização faz com que a apatia transforme-se num estado utópico de denúncia e anúncio, exige coerência.
- Adaptar sua ação às condições históricas tirando proveito das possibilidades reais e únicas que existem.
- Pedagogia utópica um ato de conhecimento da realidade.

### **PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: UM REENCONTRO COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – PAULO FREIRE**

- Paulo Freire se interessa mais pela compreensão do processo em que e como se dão as coisas do que o produto em si.
  - Relação pai e filho/professor e aluno: ideologia autoritária.
  - Voluntarismo – idealismo brigão que empresta à vontade do ser humano uma força capaz de tudo fazer.
  - Objetivismo mecanicista – que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico.
  - Prêmio em educação – autoridade/ liberdade/castigo.
-

- Percepção da importância do senso comum e do cotidiano do público alvo. Para o educador compreensão do mundo: falta de recursos, cansaço, impossibilidade de sonhos, proibido ser feliz, sem esperança.
  - Domínio das estruturas sócio-econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade que adquirimos através de seu desvelamento – não opera por si só a mudança da realidade. Não basta ter na cabeça o objeto, mas fazê-lo.
  - A inquietude revolucionária consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar com os antagonicos.
  - Política é concessão com limites éticos não para dominá-la, nem para converter, mas para compreendê-la.
  - Romper a cultura do silêncio – o oprimido poder falar sobre seu mundo, perceber através do desenvolvimento de sua linguagem e a imaginação que são tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade.
  - Pensar vir antes na cabeça – linguagem como caminho de invenção da cidadania.
  - Relação entre clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para reivindicação da justiça.
  - Os conteúdos e as formas de abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta.
  - Luta é uma categoria histórica e social – muda de tempo - espaço a tempo – espaço, não nega a possibilidade de acordos entre as partes antagonicas.
  - Leitura da palavra sempre precedida da leitura do mundo: A leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como caminho para re-escrevê-lo, transformá-lo.
  - Alfabetização – necessidade de uma perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel na conquista da cidadania.
  - Para o educador progressista – assumir o momento do educando, a partir de seu aqui e agora, aceitar o seu discurso e problematizar a partir dele.
  - Educando precisa se reconhecer como sujeito – através do conhecimento do objeto.
  - Se levamos às últimas consequências a compreensão da história, enquanto fatalismo libertador, prescindiremos da luta, do empenho para a criação do
-

socialismo democrático enquanto empreitada histórica ( a importância política do ato de ensinar).

- Esquerdas (sectarismo) nega a história como possibilidade, gera e proclama uma espécie de fatalismo libertador, o que nos tira da luta e do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica.
  - Superar: sectarismos fundados nas verdades universais e únicas / pragmatismos acomodações aos fatos, virando imutáveis, tão a gosto de posições modernas.
  - Temos que ser pós-modernos, radicais e utópicos = PROGRESSISTAS.
  - Importante: memórias/ compreensão/ leitura do mundo/ pensar e repensar as relações.
  - O homem/mulher não apenas se expressa, mas o faz emocionalmente – o comportamento é mundial, mas a forma e o conteúdo são outros.
  - O embate AÇÃO-REFLEXÃO é uma espécie de psicanálise histórico-sociocultural e política.
  - Homens e Mulheres expostos a situações semelhantes, enquanto não se assumem e se comprometem como pessoas e como classe, e não lutam, negam a verdade que os humilha, porque introjetam a ideologia dominante que os acusa de incompetentes e culpados, autores de seus fracassos.
  - Coerência entre o que se escreve, o dito e o feito, mas não é imobilizante, posso durante o processo mudar de posição. Exige um constante processo de busca, paciência, humildade, virtudes no trato com os outros.
  - O discurso o uso machista do termo homem – não é gramatical, mas ideológico.
  - Mudar a linguagem faz com que se mude o mundo.(p.68). Relação linguagem/pensamento/mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.
  - Escrever bonito com elegância para não ferir o ouvido e o bom gosto de quem lê, mas isso não é coisa de cientista, esse escreve difícil.
  - Dever ético – respeito às diferenças de idéias e de posições até as antagônicas.
  - Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais reacionários de esquerda – donos do saber revolucionário e os de direita do saber conservador.
  - Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo, mas aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo – se apropriar – é um ato criador, crítico, não mecânico.
-

- Não subestimar os saberes da experiência socio-cultural, que resulta no obstáculo ideológico provocando erro epistemológico.
  - Pesquisar universo vocabular mínimo da comunidade a se alfabetizada. São situações locais que abrem espaço para análise de problemas regionais e nacionais.
  - A luta de classes é um dos motores da história.
  - Sonhar não é apenas um ato político necessário, faz parte da natureza humana que dentro da história se acha em permanente processo de tornar-se. Não há sonho sem esperança.
  - Compreensão da história como possibilidade e não como determinismo, nesse contexto o papel histórico da subjetividade é relevante.
  - Quanto menos as classes dominadas sonharem, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com a utopia – quanto mais tornarem-se abertas aos discursos pragmáticos melhor dormirão as classes dominantes.
  - Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem.
  - Ser programado, mas não determinado.
  - O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo - passa pela ruptura das amarras reais, concretas de ordem econômica política social ideológica – nos condenam a desumanização.
  - Alfabetização – leitura do mundo e leitura da palavra – dialéticamente solidárias.
  - Posição dialética e democrática – intervenção do intelectual como condição indispensável à tarefa.
  - Conhecer a sintaxe e semântica dos grupos populares, como fazem a leitura do mundo.
  - Sonhar não é uma forma de fugir do mundo, mas de recriá-lo – busca da razão de ser dos fatos.
  - Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo, não é possível formar engenheiros, médicos sem uma compreensão de nós mesmos, enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona.
  - Cansaço existencial/anestesia histórica – não vislumbra o inédito viável – além da situação limite.
-

- Escola – educação = democrática que estimule o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação.
- Educandos devem ser desafiados em sua curiosidade.
- Nunca sair dos trilhos é o lema para os dominados – assumir uma nova inteligência do mundo, criar disposição para mudá-lo – sonhando o sonho possível de mudar o mundo.
- As pessoas precisam do nosso amor, sem manha, sem pieguismo.
- Quanto mais as minorias se fecham, tanto melhor dorme a única e real minoria a classe dominante.
- Trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim criar a unidade na diversidade.
- As transformações sociais se fazem na coincidência entre a vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício.
- A criação histórica implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns.
- O ensino dos conteúdos não se dicotomiza do ensino do pensar certo a respeito da compreensão do mundo.
- Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé se seu discurso não é confirmado nela sua prática.
- A luta se perde por arrogância das certezas, por falta de humildade, por exercício autoritário de seu poder, se perde por sua modernidade p.198.
- Ganhar a luta é processo sem um ponto final – quando se absolutiza esse ponto a revolução se imobiliza.
- Situações limites/atos limites/superação negação do dado = obstáculos intransponíveis/existem e precisam ser rompidos/percebidos criticamente, resolver com esperança e confiança.

“Que excelência é essa que consegue ‘conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza’, para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza e ‘bolsos’ de miséria no seu próprio corpo, o

desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e de mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda se diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente, os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despendem” . (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.94-95).

“Que excelência é essa que parece não ver mais meninos barrigudos, comidos de vermes, mulheres desdentadas, aos 30 anos parecendo velhas alquebradas, homens gastos, populações diminuindo de porte. Cinquenta e dois por cento da população do Recife favelada, vítima fácil das intempéries, das doenças que abatem sem dificuldade os corpos enfraquecidos. Que excelência é essa que vem compactuando com o assassinato frio, covarde, de camponeses e camponesas, sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e a seu trabalho à terra ligado e pelas classes dominantes dos campos espoliados” (FREIRE, Paulo. Op. Cit., p. 96).

“Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que

estão fazendo e que assim os refaz também” (FREIRE, Paulo. Op. Cit., p. 97).

“Da mesma forma, a visão dialética nos indica a incompatibilidade entre e a idéia de um amanhã inexorável que já critiquei antes, na Pedagogia e agora neste ensaio. Não importa que o amanhã seja a pura repetição do hoje ou que o amanhã seja algo pré-datado ou, como tenho chamado, um dado dado. Esta visão ‘domesticada’ do futuro, de que participam reacionários e ‘revolucionários’, naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repartição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como ‘progresso inexorável’. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica” (FREIRE, Paulo. Op. Cit., p. 101).

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

- **Estudo da década de 90.**
- **Principais referenciais teóricos:**  
**Paulo Freire**  
**Emilia Ferreiro**  
**Vygotsky**

Freire, Ferreiro e Vygotsky foram engajados (e, no caso de Ferreiro, é) com seu mundo, o seu tempo e a sua realidade. Preocupam-se com os problemas que afetam a população: a fome, a miséria, as injustiças, a opressão, e dentre todas estas formas de exclusão social, o analfabetismo. Consideram o analfabetismo como uma forma de ‘castração’ dos sujeitos (Freire); uma ‘interrupção no processo de desenvolvimento’ (Vygotsky); uma alienação epistemológica (Ferreiro), constituindo-se como resultado de uma sociedade desigual e injusta. O pensamento dos três convergem em relação às preocupações e inquietações político-

---

pedagógicas quanto ao problema do analfabetismo nos seus países e fora dele. Buscam a gênese histórica do analfabetismo e suas conseqüências na vida dos sujeitos, procurando de forma contundente analisar as causas político-pedagógicas para o fracasso escolar das crianças, traduzido na repetência, na exclusão, e na expulsão precoce, que resulta no analfabetismo adulto.

### **AS REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM ESCRITA**

Os três trazem para suas reflexões e produções a linguagem escrita. Apontam à linguagem escrita como instrumento fundamental de comunicação e desenvolvimento da memória. Freire defende-a mais especificamente como um meio de intervenção para desenvolver a consciência crítica dos sujeitos. Ferreiro e Vygotsky defendem-na como objeto imprescindível ao desenvolvimento das funções de memória e inteligência.

### **A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ESCRITA**

A partir da importância que atribuem à linguagem escrita no processo de alfabetização, vêem a sua 'aquisição' e 'apropriação' não como um ponto final de chegada no processo de alfabetização, mas como a possibilidade de abertura para caminhar na direção de outros conhecimentos, como um instrumento mediatizador de sujeitos cognoscentes, além de ser o mediatizador das relações dos sujeitos com o mundo.

Nesse sentido, a linguagem escrita é considerada por todos como um sistema complexo de ser adquirido, aprendido e apreendido. Exige esforço, disciplina, atitudes reflexivas e interventivas, ação ativa e criadora, portanto, inteligente.

## DIVERGÊNCIAS ENTRE ELES

Uma divergência entre Ferreiro e Freire-Vygotsky, no que se refere à gênese cognoscitiva desses sujeitos. Enquanto Ferreiro toma em consideração as capacidades biológicas, ideativas e adaptativas do sujeito de conviver com o meio ambiente e transformá-lo, priorizando a natureza dos sujeitos, a sua atividade como ser inteligente capaz de, tomando posse do objeto, desenvolver todo um processo reflexivo e reconstrutor em busca da sua própria construção, Freire e Vygotsky apontam as influências sócio culturais sobre as capacidades cognitivas dos sujeitos. Eles tomam como elemento de reflexão para analisar a capacidade que os sujeitos têm de aprender e se desenvolver, a sua capacidade de trabalho, as suas relações de produção, a capacidade que possuem de, a partir dessas relações culturais, transformarem a natureza em cultura.

## QUAL É O PAPEL DO PROFESSOR PARA ELES

Os três valorizam o ensino e consideram o professor como um sujeito cognoscente que, ao mesmo tempo que ensina, também, aprende. Diferem, no entanto, no que se refere à maior ou menor intervenção do alfabetizador, ao momento dessa intervenção.

Para **Freire**: “ele chama o alfabetizador – e os educadores de um modo geral – para a necessidade de analisar criticamente a sociedade brasileira. Mostra o papel do alfabetizador no sentido de levar o alfabetizando à compreensão de si mesmo enquanto sujeito cultural e, conseqüentemente, capaz de transformar a si mesmo e o mundo. Com Freire nos instrumentalizamos no sentido de fazer da avaliação uma constante auto-avaliação, de forma que alfabetizadores e alfabetizados possam se pôr como constantes refazedores de suas práticas e conseqüentemente, aprendizes.”

Para **Ferreiro**: “ela nos oferece os elementos fundamentais para a realização da avaliação ‘retrospectiva’ que nos auxiliam no planejamento e replanejamento do processo alfabetizador”.(a importância da atitude do alfabetizador, durante o

processo de acompanhamento e avaliação da evolução na aquisição da escrita pelos adultos: seu comportamento compreensivo diante das 'garatujas' que os alfabetizados produzem)

Para **Vygotsky**: "com ele podemos entender também de uma nova forma a avaliação. Por meio dela o alfabetizador deve extrapolar o desenvolvimento real dos sujeitos, despertando neles todas as potencialidades e o desconhecimento que estão latentes nas suas 'zonas de desenvolvimento proximal'. O objetivo da avaliação é que os alfabetizados avancem sempre em direção às formas de apropriação e internalização de novos conceitos científicos, desenvolvendo modos cada vez mais abstratos e complexos de pensar e intervir na realidade de maneira consciente e planejada."

### **CONCEPÇÃO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

A tradição pedagógica, qualquer que seja seu enfoque ou discurso, reduziu sempre a alfabetização ao mero aprendizado do sistema alfabético. Já na década de trinta, há mais de meio século portanto, Vygotsky questionava este empobrecimento ao dizer "ensina-se crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita.

Quatro décadas se passaram antes que a psicogênese da língua escrita nos permitisse desvendar o processo pelo qual as crianças chegam a dominar o funcionamento do sistema alfabético. Só então foi possível perceber que, centrados nos detalhes, deixávamos de ensinar o fundamental: a língua que se esconde por trás das letras, aquela que se escreve.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a base alfabética e algumas convenções ortográficas, então as palavras e as frases soltas podem continuar sendo usadas. Mas se o que se quer é que ele chegue a redigir textos, interpretar textos, aprender com os textos, se divertir com eles, então é preciso redefinir o conteúdo da alfabetização."

---

## MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Muitos são os métodos utilizados para alfabetizar, no entanto, antes de adotar um deles, é preciso ter em mente que cada aluno possui características próprias e, portanto, é viável verificá-las antes da adoção do referido método. Um método pode ser eficaz para um aluno e não ser para outro, dessa forma, a constante observação do processo ensino-aprendizagem se faz imprescindível para a obtenção do resultado desejado. Esteja disposto a tentar novas formas assim que um aluno apresente dificuldades num dos métodos proposto.

Os métodos de alfabetização podem ser classificados segundo dois aspectos:

- a) estratégia usada pelo professor ou **abordagem**,
- b) ou o **ponto de partida da leitura**.

Quanto à estratégia usada pelo professor ou abordagem, os métodos podem ser **globais** ou **não globais**.

- **Globais**: frases, palavras, sílabas e letras são apresentadas dentro de um contexto; são contextualizadas.
- **Não Globais**: frases, palavras, sílabas e letras são apresentadas soltas; são descontextualizadas.

Quanto ao **ponto de partida da leitura**, os métodos podem ser **sintéticos** ou **analíticos**.

- **Sintéticos**: também chamados fonéticos ou fônicos, têm como ponto de partida os sons das letras(fonemas) ou os sons das sílabas (unidades fonéticas). Se o aluno partir das letras ou das sílabas para chegar à palavra, a operação predominante é a síntese e, por isto, o método é **sintético**.
- **Analíticos**: têm como ponto de partida palavras, frases ou textos. Se o aluno partir da palavra para chegar às letras, a operação predominante é a análise e, por isto, o método é **analítico**.

Os **métodos fonéticos** são **sintéticos**.

---

- **Fonação:** o aluno aprende a emitir os fonemas e a aglutiná-los.  
b...a...bá
- **Soletração:** o aluno aprende o nome das letras e suas combinações.  
bê... a... bá
- **Silabação:** o aluno aprende as famílias silábicas.  
ba be bi bo bu

#### Os métodos não fonéticos são analíticos

- **Palavração:** o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras. Exemplo: Método Paulo Freire
- **Sentenciação:** o aluno aprende uma sentença (frase) que depois é dividida em palavras que são divididas em sílabas. Com estas últimas aprendidas, o aluno lerá novas palavras.
- **Texto:** o aluno é apresentado a um texto lido pelo professor que depois destaca uma frase, uma palavra, até chegar às sílabas ou às letras para formar novas palavras.

É raro encontrar uma sala de aula onde se possa ver um método "puro", geralmente o professor(a) utiliza métodos combinados, ou seja, **métodos mistos** ou **ecléticos**.

### O PROGRAMA 100 ANALFABETOS

O Programa tem como referência o Método Paulo Freire. Esse método é de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do vocabulário dos alunos. Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à realidade dos mesmos. Segundo ele, a relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem.

As "fases do método", descritas por Paulo Freire, são as seguintes:

1. "Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará";
2. "A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado", obedecendo-se a três "critérios de seleção":

o da “riqueza fonêmica”, o das “dificuldades fonéticas” e o de “ teor pragmático da palavra” (“maior pluralidade de engajamento da palavra numa realidade social, política, cultural”);

3. “A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.”
4. “A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho”;
5. “A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. As fichas seriam, em geral, confeccionadas em slides ou cartazes.

Além da reflexão teórica, também são disponibilizados vários textos no material de apoio do docente, que são constantemente problematizados e refletidos. Dinâmicas, oficinas e aulas práticas também são realizadas com os docentes, no sentido de colocar em uso o conhecimento adquirido.

#### **REFERÊNCIAS:**

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.  
 \_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.  
 \_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.  
 \_\_\_\_\_ **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação (Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire)**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
2. MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2001.
3. Métodos de Alfabetização. Disponível em: <[www.paulofreire.org.br](http://www.paulofreire.org.br)>. Acesso em: 03 março de 2004.