

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA IDOSA POR MEIO DA
ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

SUELI APARECIDA ALVES DO NASCIMENTO

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA IDOSA POR MEIO DA
ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA**

SUELI APARECIDA ALVES DO NASCIMENTO

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA IDOSA POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA FREIRIANA**

Dissertação apresentada por SUELI APARECIDA ALVES DO NASCIMENTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a. Dra: REGINA TAAM

MARINGÁ
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

SUELI APARECIDA ALVES DO NASCIMENTO

**A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA IDOSA POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA FREIRIANA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Taam (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim – URB - SC

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Mesti – UEM

MARÇO / 2011

Dedico este trabalho a todos alfabetizando, especialmente aos adultos e idosos, pois com eles comecei a enxergar coisas que antes não via, que me eram tão comuns, tão naturais. Em homenagem a estes, trago estas estrofes:

Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria:
Canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler (Thiago de Mello;
Canção Para os Fonemas da Alegria)

.

AGRADECIMENTOS

A Deus, certeza forte em minha vida, resposta para todas as perguntas.

À linda Silmara, presença que suaviza os percalços do meu caminho.

Ao Donizete, pela escuta tão necessária em todos os momentos.

Ao Cesar, por suportar minhas ausências.

Aos meus pais, pela simplicidade ensinada na escola da vida, elemento primordial da educação.

À Regina Taam, professora por excelência, mestra por ensinar com palavras e atitudes e doutora para quem as pessoas são o que importa.

À professora, Dra. Regina Mesti, à professora, Dra. Analete e ao professor, Dr. Jacob, por comporem a banca de qualificação, cujas sugestões foram extremamente pertinentes e valiosas como contribuições para realização do trabalho final.

À Adalgisa, companheira e amiga, pelo apoio e críticas construtivas, tão oportunas na realização do trabalho.

Às alfabetizadoras, alfabetizadas e coordenadoras do Programa Paraná Alfabetizado, pessoas imprescindíveis para efetivação da pesquisa.

Aos colegas do programa que compartilharam momentos de alegria, cansaço e ansiedade, em especial à Fátima, Angelo, Magda e Valdinei, ombros amigo que tornaram a caminhada menos árdua.

Aos professores do programa, doutores: Lizete, Analete e Gasparin, que, além de excelentes profissionais, foram amigos.

A todos os autores que nos apoiamos por terem dedicado anos de suas vidas contribuindo na construção de um mundo melhor, em especial, à memória de Paulo Freire, pessoa cuja lembrança exala amor e inspiração.

A todos que, direta ou indiretamente, nos apoiaram, abrindo portas, incentivando a pesquisa, na certeza que ela alimenta o sistema de ensino.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se
descobrem e, assim descobrindo-se, com eles
sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

Paulo Freire

NASCIMENTO, Sueli Aparecida. **A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA IDOSA POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Regina Taam. Maringá, 2011.

RESUMO

Este trabalho procurou, num primeiro momento, adentrar na realidade de adultos e idosos alfabetizando do Programa de alfabetização Paraná Alfabetizado (PPA) analisando a possibilidade de emancipação promovida na alfabetização dessas pessoas. Tem como referencial teórico a concepção freiriana de alfabetização. Para tanto, optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa de cunho investigativo, com observações em sala de alfabetização do PPA, fazendo uso de entrevista semiestruturada e análise de documentos referentes ao Programa. Os dados colhidos foram analisados de forma interpretativa, permitindo conhecer a educação que é ofertada aos adultos e idosos com relação à promoção de programas e campanhas de alfabetização. Chegou-se às seguintes conclusões: a educação é uma esfera governamental que investe pouco na educação da pessoa idosa e, pelos recursos materiais a ela destinados, evidencia-se o descaso com as reais necessidades deste segmento populacional; até hoje não existe um comprometimento efetivo com a educação dessa parcela da sociedade no Brasil; mantém-se ainda no PPA o conceito de alfabetização dada pela UNESCO em 1958, em que é considerado alfabetizado quem consegue ler e escrever um curto enunciado a respeito da vida cotidiana; não há o reconhecimento de que as pessoas idosas têm direito à educação, principalmente à educação ‘permanente’. A pesquisa reforça que, embora ‘discursivamente’ os gestores do PPA propõem uma metodologia de alfabetização engajada nos princípios defendidos por Paulo Freire, tais pressupostos são inviabilizados pelas condições materiais concretas em que se efetiva o Programa, ao manter uma concepção ideológica em que a alfabetização é concebida como meio de adaptação às necessidades e exigências do meio social.

Palavras-chave: Alfabetização; Emancipação; Pessoa idosa.

NASCIMENTO, Sueli Aparecida. **The EMANCIPATION OF THE ELDERLY THROUGH LITERACY: A PERSPECTIVE FREIRIANA.** 107 f. Thesis (MA in Education) - University of Maringá. Advisor: Professor. Dr. Regina Taam. Maringá 2011.

ABSTRACT

This study sought, first, to penetrate the reality of adults and older learners of literacy program Paraná Literate (PPA) examining the possibility of emancipation promoted literacy in these people. Its theoretical background Freire's conception of literacy. To this end, we chose to use a qualitative methodology of investigative nature, with classroom observations of literacy of the PPA, using a semistructured interview and examination of documents relating to the Program. Collected data were analyzed interpretive, allowing to know the education that is offered to adults and elderly with regard to the promotion of programs and literacy campaigns. Was reached the following conclusion: education is a sphere of government that invests little in education and the elderly, for material for her, it is evident neglect of the real needs of this population segment, until today there is a real commitment with the education of this segment of society in Brazil, still keep the PPA concept of literacy given by UNESCO in 1958 in what is considered literate who can read and write a short statement about everyday life, there is recognition that older people have the right to education, especially education 'permanent.' The research reinforces that although 'discursively' PPA managers propose a methodology for engaging in literacy principles advocated by Paulo Freire, such presuppositions are made impossible by the concrete material conditions in which the program is effective, while maintaining an ideological conception that literacy is conceived as a means of adaptation to the needs and demands of the social environment.

Keywords: Literacy; Emancipation; Elder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESF	Estratégia da Saúde da Família
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FND	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
PPA	Programa Paraná Alfabetizado
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PEI	Programa de Educação Integrada
PPE	Programa de Pós Graduação em Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
URB	Universidade Regional de Blumenau
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: UMA NECESSIDADE QUE PERMANECE.....	20
2.1. O programa Paraná Alfabetizado: da história vivenciada à história documentada.....	33
2.2. A organização do programa Paraná Alfabetizado.....	35
2.3. A proposta metodológica do programa Paraná Alfabetizado.....	38
2.4. O material pedagógico didático e o programa Paraná Alfabetizado.....	42
2.5. A formação continuada no programa Paraná Alfabetizado.....	49
2.6. Relatório de capacitação - Faxinal do céu.....	53
3. A PRODUÇÃO DO IDOSO ANALFABETO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	57
3.1. A marca opressora do analfabetismo no idoso.....	60
4. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE E O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	75
4.1. A práxis e a prática do alfabetizador no programa Paraná alfabetizado.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES.....	102
ANEXOS.....	104

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu a partir de inquietações provenientes de anos de trabalho na coordenação do Programa de Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos Paraná Alfabetizado (PPA) nos municípios de Pérola, Floresta e Maringá. As orientações dadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) sobre a metodologia e os pressupostos educacionais para alfabetização desta modalidade supostamente pautavam-se pelas ideias de Paulo Freire e por sua Teoria da Ação Dialógica. As indagações advinham das observações que fazíamos¹ nas turmas de alfabetização, cujas práticas pareciam distanciar-se da proposta metodológica supostamente ensejada pelo Programa. Apesar de o discurso oficial e os cursos de capacitação tomarem Freire como referência, o que se ouvia, no exercício da coordenação, era um ensino tradicional, que não dialogava com a realidade dos alunos. Algumas perguntas passaram a exigir respostas: Como desenvolver a perspectiva freiriana de alfabetização no PPA? É, de fato, esta a perspectiva do PPA? Se o pensamento de Freire não é perceptível na prática pedagógica, isto se deve a uma resistência do alfabetizador? Ou seria a própria constituição do Programa deficiente para viabilizá-la? A prática pedagógica das alfabetizadoras que nele atuam contribui para a emancipação do alfabetizando? Os materiais pedagógicos interferem nessa questão?

Como profissional atuante nessa área e pesquisadora de minha própria profissão, fui mobilizada a identificar alguns dos fatores preponderantes da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e com isso analisar como os alfabetizadores têm atuado com seus alfabetizando no PPA.

O Programa Paraná Alfabetizado faz parte do Programa Nacional de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos ‘Brasil Alfabetizado’ PBA, e os documentos pertinentes a eles estão disponíveis no sítio do programa², os quais enfatizam como objetivo erradicar o analfabetismo no Estado até o ano de 2010. Desde 2004, data da implementação do PPA no Estado do Paraná, atuamos como coordenadora nos municípios de Pérola, Floresta e Maringá e presenciamos práticas em que muitas vezes os adultos e idosos eram submetidos

¹ A opção pelo uso da terceira pessoa na redação desse trabalho se fez por não ser possível deixar de considerar todos os que indiretamente o permearam, dando forma a nossa maneira de pensar e ver o mundo.

² <http://www.webartigos.com/articles/34649/1/PBA-Programa-Brasil-Alfabetizado/pagina1.html> e http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=614- Programa Paraná Alfabetizado.

a aulas expositivas e infantilizadas, e o uso de materiais da alfabetização infantil, como cartilhas, era recorrente. Assim, as cópias e ditados faziam parte do cotidiano das atividades de alfabetização, embora não fossem relativas à vida cotidiana dos mesmos e não tratassem da realidade por eles vivida. O livro didático utilizado pela maioria dos alfabetizadores trazia atividades dirigidas, limitando o pensamento dos educandos, o que não condizia com os princípios de uma alfabetização como prática de libertação. As discussões referentes à metodologia (temas geradores e portfólio) desenvolvidas nos cursos de capacitação do Programa Paraná Alfabetizado e as vivências adquiridas na coordenação do mesmo constituíram referencial significativo na percepção do problema. No entanto, as angústias se acentuavam na medida em que, a cada capacitação e discussão, percebíamos que os pressupostos freirianos de educação estavam distantes da prática. Os alfabetizadores verbalizavam a adesão à proposta metodológica do Programa, porém, o que se evidenciava nas aulas era uma grande distância entre o discorrido e a ação. Os dados empíricos apontavam que a prática pedagógica exercida por muitos alfabetizadores no PPA afastava-se da teoria da Ação Dialógica e da concepção de alfabetização freiriana. Portanto, compreender os motivos que impossibilitavam e impossibilitam a efetivação da alfabetização nessa perspectiva constituiu-se espinha dorsal desta pesquisa e para isso fez-se necessário entendermos o processo histórico no qual se assenta o PPA, bem como o contexto social em que está inserida a pessoa idosa que participa do Programa, como também dos alfabetizadores que nele atuam.

Diante das especificidades próprias da modalidade de ensino para o adulto e o idoso, da importância e da necessidade de sua existência para as sociedades de hoje, e considerando que a historiografia exerce papel fundamental ao preservar a memória e a trajetória educacional, indagamos sobre o que se tem produzido ultimamente neste campo de investigação no tocante a essa modalidade de ensino. A partir desta indagação, passamos a transitar pelo universo da pesquisa acadêmica e de suas produções acerca da educação de jovens, adultos e idosos sem a pretensão de abranger todo o universo de investigação neste campo, mas com o objetivo de conhecer as investigações realizadas por alguns pesquisadores sobre a educação de jovens adultos e idosos.

Buscamos material na mídia eletrônica de dissertações e de teses defendidas nos últimos cinco anos, na Universidade Estadual de Maringá - UEM, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e na

Universidade Federal do Paraná - UFPR. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM encontramos as seguintes publicações: Geisa Aparecida Dariva Pinheiro - 2010, (Dissertação): ***Educação e Envelhecimento: atividade intelectual na terceira idade***; Adalgisa Silva Rodrigues - 2009, (Dissertação): ***Educação de Jovens e Adultos: Memórias do Grupo Escolar Noturno Visconde de Nácar em Maringá (1947-1958)***; Ana Paula Silvestre dos Santos - 2005, (Dissertação): ***A Velhice do século XXI e a Universidade: novas formas de emancipação ou velhas formas de exclusão***.

Na UEL encontramos João Vicente Hadich - 2009, (Dissertação): ***Sobre a Ética, a Política e a Educação***: reflexões para uma práxis pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista; Liliam Cristina Caldeira - 2006, (Dissertação): ***Políticas Públicas e Prática Escolar de Educação de Jovens e Adultos***: uma análise de textos e contextos.

Na UEPG encontramos Marília Woiciechowski - 2006, (Dissertação): ***Jovens, Adultos e Idosos***: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever; Regina Sviech Pontarolo - 2008, (Dissertação): ***Políticas Públicas Educacionais para o Idoso e sua Implementação pela SEED-PR na cidade de Prudentópolis***; Paola Andressa Scortegagna - 2010, (Dissertação): ***As Políticas Públicas para a Educação na Terceira Idade***: contornos, controvérsias e possibilidades.

Na UFPR encontramos Claudia Hickenbick - 2009, (Dissertação): ***Lembrança, Interesse e História Substantiva***: significados do ensino e rendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos. Outros títulos se apresentaram, mas distanciavam consideravelmente das discussões que propomos.

Observando os estudos efetivados nos trabalhos anteriormente mencionados, destacamos alguns pontos que se aproximam do estudo por nós empreendido e que evidenciam a importância do debate que se instala sobre a educação da pessoa idosa na contemporaneidade. Santos (2005), em sua pesquisa sobre a Velhice no Século XXI, salienta que não houve no Brasil, em se tratando especificamente de documentos educacionais, referências específicas sobre o idoso, evidenciando desta forma a não efetivação dos direitos conquistados no Estatuto do Idoso.

Scortegagna (2010) trata do papel da educação enquanto possibilidade de mudanças para as pessoas da Terceira Idade, analisando as diferentes formas de inserção e integração do idoso no contexto educativo.

Pinheiro (2010) assevera que a atividade intelectual aumenta a satisfação pessoal e a dignidade do idoso. Fato esse que não desprezamos na pesquisa que realizamos, onde defendemos a tese de que a pessoa idosa progride na emancipação quando se afirma como sujeito histórico.

Pontarolo (2008), analisa as políticas para o idoso e sua implementação pela SEED e conclui que, na esfera pública, a educação é o setor que menos contempla os idosos, não havendo um programa específico para estes. Por sua vez, Caldeira (2006) investiga em que medida a perspectiva política para a modalidade de ensino EJA se materializa na prática educativa. Percebemos que esse trabalho se assemelha ao que propomos, contribuindo, assim, expressivamente para realização do mesmo; entretanto, pretendemos ainda analisar alguns pontos específicos no que concerne à questão: possibilidades de uma prática pedagógica de alfabetização enquanto elemento de emancipação da pessoa idosa.

Ferreira (2009), ao analisar a possibilidade de uma educação emancipadora no seio de uma tradição patrimonialista, lança luzes sobre a questão utópica (freiriana) com que também postulamos, ou seja, na possibilidade humanizadora da educação que, no desnudamento de suas contradições, suscita a conscientização dos sujeitos e, na sua denúncia, promove o anúncio e a esperança da superação dessas contradições. Embora se reconheça que a educação possui um caráter transformador, e não de mera reprodução, na educação das pessoas idosas esse fator não tem sido alvo das discussões dos pesquisadores desse campo.

Segundo Gadotti e Romão (1984), a educação tem um papel político fundamental, devendo desempenhá-lo de forma eminentemente democrática, ser o lugar de encontro, de troca de experiências. Entretanto, vale destacar que, pelo caráter historicamente segregado atribuído à educação de adultos e idosos no Brasil, o espaço para discutir a qualidade desta modalidade de ensino vem sendo conquistado, sendo um de seus precursores Paulo Freire, que tomou a educação por uma perspectiva emancipadora, desveladora, discutindo-a, não mais para o homem e, sim, com o homem (GÓES; CUNHA, 1985). Esse processo de mudança na concepção de educação representado por Freire merece atenção especial dos que pesquisam o ensino para as pessoas idosas, a fim de descarecterizá-lo como meio de assistencialismo e ou atividades recreativas, mas enfocando-o como espaço educativo, de crescimento, de emancipação e de projeção para o futuro enquanto espaço da esperança.

Cabe destacar, conforme Rodrigues (2009), que atualmente o debate historiográfico da educação tem questionado as produções feitas de visões amplas e hegemônicas, ditadas por marcos, por fatos políticos que advogam a verdade dos fatos históricos como algo inquestionável, verdade de mão única. Ainda segundo a autora, a historiografia tem destacado o valor do processo, do percurso, dos percalços e dos atores invisíveis que tiveram parte ativa nos acontecimentos e sobre os quais a história oficial oculta.

Considerando o exposto, a pesquisa em tela prioriza a reconstituição da história do PPA, trazendo relatos e relatório dos seus ‘atores’, suas falas, dificuldades, conquistas no que concerne ao seu fazer e seu desenvolver, à sua forma viva de existir (formação de turmas, formação continuada, elaboração de material didático, entre outros). Aplicamos entrevista semiestruturada em que as falas dos diferentes sujeitos que participam desse Programa (alfabetizadores e alfabetizados) são apreciadas.

Ainda que seja exaustivo apresentar com detalhes o PPA, não pudemos abrir mão de fazê-lo, para evidenciar elementos relevantes que a história oficial dificilmente irá incorporar em seu discurso; são elementos necessários à análise das reais possibilidades de emancipação para os sujeitos envolvidos. Em sua obra *‘Ideias Que Não Se Realizam’* Schelbauer afirma que: ‘pouco se sabe das preocupações que levaram os homens a se interessarem pela educação do povo, as quais certamente dão unidade ao conjunto dos discursos’ (SCHELBAUER, 1998, p. 4). Entendemos que a autora considera que os fatos que acontecem nos ‘bastidores’ ficam de fora dos registros que sistematizam os discursos, ocultando os conflitos existentes no seu interior. Um provérbio chinês diz que ‘se não se penetra no covil do tigre, não se lhe pode apanhar as crias’ o que exige uma ousadia que, se não faltou a Paulo Freire, serve de exemplo aos educadores que caminham sob sua orientação.

A partir deste ponto de vista, apresentamos a história do PPA com as expressões da vida social, procurando manter próximos os acontecimentos desse Programa na escrita de páginas dele emergidas. Os alfabetizados e alfabetizadores foram chamados a nos ‘contar’ sobre o que significou para eles fazer parte do PPA na condição de ensinantes e aprendentes que juntos entendem melhor a si mesmos, o mundo em que vivem e as condições de vida determinadas pela classe social a que pertencem.

No ‘discurso’ oficial do Programa considera-se que Paulo Freire constitui a base da proposta de alfabetização. Entretanto ao elegermos como referencial teórico nesta pesquisa

compreendemos que ao longo de sua obra o educador, propõe uma pedagogia para libertação, em que a metodologia de alfabetização pauta-se pelo diálogo e o conceito de conscientização ocupa um lugar fundamental. Referindo-se ao conceito de conscientização, Freire (1980) ressalta que é uma condição imprescindível para a emancipação e que a conscientização implica que se ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade para a esfera crítica, o que só pode dar-se na e pela práxis. Assim, Freire afirma que a unidade dialética ação-reflexão constitui o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens, tornando-os emancipados da condição de alienados. Na alfabetização como prática de liberdade, a conscientização é um compromisso histórico e está atrelado a um processo contínuo de desvelamento da realidade. Neste trabalho os elementos mediadores do processo de alfabetização, ou seja, os materiais didáticos, os conteúdos e as atividades pedagógicas utilizados na prática dos alfabetizadores foram essenciais para compreender as distorções em relação à proposta freiriana de alfabetização e a prática pedagógica efetivada no Programa.

Considerando ainda que nas turmas em que desenvolvemos a pesquisa, 90% dos alfabetizandos têm idade igual ou superior a 60 anos, inserimos uma reflexão sobre o processo de envelhecimento e as condições em que as pessoas das classes mais pobres vivem esse processo. Nosso referencial, para pensar esta questão, foi à obra da pesquisadora e socióloga Solange Maria Teixeira *'Envelhecimento e Trabalho no Tempo do Capital'* (2008). No livro, que é o desdobramento de sua tese de doutorado, a autora realiza uma análise crítica sobre a forma como as questões relacionadas à pessoa idosa são tratadas no sistema capitalista. As reflexões de Teixeira nos possibilitaram seguir pela senda do materialismo histórico, referencial este que dialoga confortavelmente com a pedagogia progressista na forma apresentada por Freire, cuja perspectiva tem profundas afinidades com a discussão que Teixeira faz sobre o envelhecimento.

Para realização da pesquisa selecionamos cinco turmas do PPA, localizadas no município de Maringá (PR), no ano de 2009. Utilizamos no desenvolvimento deste estudo uma metodologia de cunho qualitativo, investigativo e bibliográfico. Consideramos aqui, conforme Richardson (1999), que o objetivo da pesquisa qualitativa não está na produção de opiniões representativas e mensuráveis de um grupo mas, sim, no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Também colaborou na opção por este referencial metodológico as contribuições de Minayo (2000) no que tange às técnicas e procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, ao observar a finalidade de compreender as experiências no seu todo, aceitando que há uma interdependência entre o sujeito e o objeto. Para a autora, reconhecer que não existe neutralidade no processo de pesquisa é também reconhecer que não há neutralidade entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. A realidade pode ser vista sob várias perspectivas, conforme o referencial de análise que o pesquisador utiliza. Neste sentido, a realidade observada, no contexto do PPA, leva à perspectiva da pesquisa qualitativa definida por Minayo, isto é, ‘aquela que articula a compreensão das estruturas, dos processos, das relações, das percepções, dos produtos e dos resultados, com a visão dos atores sociais envolvidos na sua constituição, desenvolvimento, contexto e possibilidade de mudança’ (MINAYO, 1996, p. 7).

Empregamos como instrumento a investigação a observação participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com uma população de cinquenta alfabetizandos e cinco alfabetizadores, totalizando um universo de cinquenta e cinco pessoas, sendo a faixa etária dos alfabetizandos de cinquenta a oitenta anos de idade.

As entrevistas serviram para complementar os dados obtidos pela observação, permitindo que os entrevistados expressassem suas opiniões acerca das questões abordadas. A metodologia priorizada orientou o estudo no sentido de promover um melhor entendimento da inter-relação que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa e suas referências pessoais (experiências vividas), bem como as ‘ações’ do PPA no processo de emancipação histórica dos alfabetizandos do Programa.

A presente dissertação compõe-se de três capítulos. No primeiro capítulo buscamos verificar, por meio de um levantamento e revisão bibliográfica, aspectos concernentes à educação de adultos e idosos no Brasil e suas proposições como programas de alfabetização, referindo-se a alguns dos principais aspectos desse percurso. Na sequência demonstramos, de forma detalhada, o PPA do Estado do Paraná, apresentando algumas leituras documentais do programa, desenhando o seu perfil.

A partir da revisão bibliográfica, identificamos que, no Brasil, a pessoa idosa aparece preponderantemente nas questões que envolvem a área da saúde, evidenciando-se como questão periférica na área educacional. Neste contexto, segundo os autores Vanilda Paiva (2003), Moacir de Góes e Luiz Antônio Cunha (1985), Dermeval Saviani (1983), Anísio Teixeira (1971) e Paschoal Lemme (1994), as formas precárias de sobrevivência às

quais os idosos estavam sujeitos acentuavam-se em alguns períodos da história, conforme o contexto político. Na perspectiva discutida pelos referidos autores, em cada época da História, o ‘peso’ do contingente populacional analfabeto despertou interesses políticos diversos.

Destinamos o segundo capítulo do trabalho para uma reflexão acerca do modo de agir dos educandos, pois, nas observações em sala e nas entrevistas, notamos que os mesmos demonstram ter pressa ao realizarem as atividades pedagógicas, querem fazer uma grande quantidade por aula, esforçam-se para copiar muito, ‘produzir’ muito. Tomando por base a leitura crítica e interpretativa da obra de Teixeira (2008), fazemos algumas considerações acerca da produção do analfabeto idoso na sociedade capitalista, sobre o tempo enquanto categoria do capital, analisando simultaneamente algumas respostas dos questionários aplicados, correlacionando-as com a questão do tempo para o idoso na aprendizagem. Ainda neste capítulo, examinamos o apelo ao voluntarismo existente no PPA enquanto aspecto minimizador da responsabilidade do Estado.

O terceiro e último capítulo do trabalho aborda o estudo da proposta de educação como prática de liberdade, trazendo as ideias de Paulo Freire quanto à alfabetização como processo de conscientização. Discutimos, também, neste capítulo, a prática do alfabetizador no PPA. Nas considerações finais apresentamos alguns mecanismos que podem ampliar as dimensões da emancipação do idoso por meio da alfabetização.

Na redação do texto decidimos pela utilização do gênero tanto feminino quanto masculino ao referir-nos às alfabetizadoras e aos alfabetizadores e aos alfabetizados e alfabetizadas, com a preocupação de não ‘excluir’ nenhum dos gêneros no decorrer do trabalho. Logo, ao citarmos um, o outro já estará inserido. Fizemos desta forma para facilitar a redação do texto e para melhor sonoridade textual. Gostaríamos desta maneira que todos (as) os (as) alfabetizados (as) e alfabetizadores (as) se sentissem incluídos (as). Embora as turmas observadas sejam 98% do gênero feminino, o gênero masculino, mesmo que pouco representado, está presente. Neste sentido, ainda que procurando facilitar a redação, seria um débito para com alguma das partes se optássemos por outra forma senão esta, haja vista o caráter ideológico que envolve a questão (FREIRE, 1992a).

2. A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: UMA NECESSIDADE QUE PERMANECE

O Analfabetismo não é uma doença ou ‘erva daninha’, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 32).

Na epígrafe encontramos a denúncia da negação de um direito que não se esgota em si, mas que está carregado de tantas outras negações, inclusive a negação da negação quando se considera o analfabetismo como doença ou erva daninha, incutindo nos indivíduos a culpa por essa situação, negando a negação que lhes foi imposta.

Ao lançarmos um olhar sobre a educação de adultos e idosos desenvolvida no Estado do Paraná por meio do Programa Paraná Alfabetizado (PPA), sentimo-nos motivados a andar por r pelo campo da História da Educação de Adultos no Brasil, no intuito de captar o momento em que a sociedade brasileira se mobilizou para isso. Atualmente o Ministério da Educação e Cultura (MEC) oferece à pessoa idosa três programas, com os quais pretende dar conta dos direitos garantidos pela Constituição Brasileira (1988), pela Política Nacional do Idoso (1994) e pelo Estatuto do Idoso (2003), quais sejam: Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos e Programa Livro Aberto.

O Brasil Alfabetizado é um programa específico de alfabetização de jovens adultos e idosos, instituído em 2003 no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Vem atendendo jovens adultos e idosos que não freqüentaram ou não tiveram acesso à escola. Esse Programa se estende aos estados e municípios por meio de parcerias com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil até 2015. No entanto, a História da Educação de Adultos no Brasil não se inicia com esse programa, levando-nos a perguntar: O que faltou/falta no cenário da educação brasileira que permite, ainda hoje, a existência, a persistência do analfabetismo de jovens, adultos e idosos?

Na literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, encontramos registros de campanhas, de movimentos e de programas que tinham como objetivo a erradicação do analfabetismo. Porém, é importante considerarmos os alcances de tais mobilizações frente ao cenário ainda existente. Sabe-se que o analfabetismo no Brasil é uma das consequências das artimanhas políticas para com a educação no país. Ao discutir essa questão, Romanelli

(1978) afirma que a escola pública brasileira foi sendo construída ao longo da história, por uma trajetória de lutas, marchas e contramarchas, traçadas pelos movimentos realizados em seu interior e fora dele. Neste sentido, percebemos que a denúncia das mazelas políticas e econômicas frente à educação revela também a situação de um número expressivo de pessoas marginalizadas, expropriadas e excluídas da participação no processo de tomada de decisões, sejam elas políticas, econômicas ou educacionais.

Podemos entender ainda que a produção e a manutenção do analfabeto adulto e idoso derivam também do sistema ‘perverso’ de educação no país, ou antes, ainda, da falta dele, e, desta forma, a exclusão foi sendo mantida sob o manto das políticas e programas de alfabetização destinados a esta faixa etária (jovens e adultos), face ao índice alarmante de idosos analfabetos presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, Schelbauer (1998), citando Tavares (1908), ressalta ser o problema mais instantâneo da administração no país a criação de um Sistema Nacional de Ensino, afirmando existir, neste âmbito, o caos. Schelbauer (1998), ao analisar as ideias que não se realizaram no âmbito educacional no Brasil, vai pontuando as dificuldades e os impasses da organização de um plano nacional de educação e com isso possibilitando a compreensão do contingente expressivo de analfabetos existente em 1905, quando 80% da população brasileira não sabiam ler e escrever. A questão do analfabetismo foi ponto de debate ao longo da História da Educação Brasileira.

Paiva (2003) relata que em 1909 é publicado o primeiro trabalho de Carneiro Leão em que defende a educação das classes laboriosas. Esse debate esteve nos pronunciamentos no Parlamento, indicando essa educação como dever do Estado, propondo a interferência do governo central no sentido da difusão do ensino normal e da educação dos adultos. Paiva assegura que é após a Primeira Guerra Mundial que a mobilização em favor da educação alcança a educação de adultos, e que somente a partir da revolução de 30 é que os movimentos de educação de adultos passam a ganhar força no cenário nacional.

Inicialmente, esses movimentos assumiam um caráter de luta contra a desnacionalização e, a seguir, como uma necessidade de difusão do ensino elementar. Para Paiva, o que se pretendia, além de elevar a imagem do Brasil diante dos países considerados cultos, era garantir a vigência do regime político representado pela elite hegemônica, sendo este um momento de entusiasmo pela educação, atingindo também os

meio políticos e militares. A difusão do ensino era bandeira de todo movimento nacionalista.

Para a autora, a nova sociedade apontava para a emergência da instrução pública para todos, embora o Brasil, desde sua colonização, aspirasse a um prolongamento da vida cultural europeia, e seu modo de produção fosse baseado no trabalho escravo, de produção agrícola em grandes latifúndios, cujo destino era a exportação. Podemos compreender que esse cenário foi modificado com a abolição da escravatura em 1888, seguido da Proclamação da República em 1889. Mesmo mantendo a organização de ensino que vigorava no Período Imperial, a alfabetização, no início da República, constitui a exigência para o exercício do sufrágio, de uma sociedade que precisava ser reorganizada, ampliando assim o acesso ao ensino.

Paiva (2003) pontua que, neste contexto, a escolarização das classes populares passa a ser necessária à civilização e à preparação do cidadão republicano para o progresso industrial necessário ao país. Desta forma, constituem-se Ligas contra o analfabetismo, movimentos em favor da criação de escolas e luta-se para que a União assuma a difusão do ensino elementar. A defesa da democracia passa a ser a bandeira que as forças opositoras ao poder constituído empunham, e sua base de sustentação para a efetivação foi a difusão da instrução popular, argumento este também utilizado por aqueles que intencionavam a disputa pelo poder dentro do sistema.

O grande educador Anísio Teixeira (1900-1971), em livro publicado no ano 1953, conta que, na década de 20 e 30 do século XX, começou a amadurecer mais a consciência política da nação, iniciando-se a batalha pelo voto secreto e livre. Esta batalha devia ser acompanhada da educação do povo. Para o autor, foi nesse período que se começou a pensar a educação para todos. Para Paiva (2003), a exigência de alfabetização para o exercício do sufrágio amplia o acesso ao ensino, porém, ainda de forma bastante tímida. Segundo a autora, o censo de 1890 demonstrou a existência de 85,21% de analfabetos na população total, (82,63%, excluídos os menores de cinco anos); e o censo de 1900 informou 75,78% para os Estados, baixando para 74,59% com a inclusão de Distrito Federal, (69,63%, excluindo-se os menores de cinco anos).

Para a autora, no terreno da educação popular, os 25 primeiros anos da República não diferem das duas últimas décadas do Império. A população do campo não conhecia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava o governo no sentido de sua difusão, tanto era o sistema de dominação política que desfavorecia a difusão do ensino às

classes populares. Aos donos da terra em nada interessava a instrução do povo (PAIVA, 2003).

Observamos que diversos interesses políticos, aliados ao ‘desinteresse’ da maioria da população pela instrução, contribuíam decisivamente para os níveis de analfabetismo contabilizados. As dificuldades de ampliação do acesso ao ensino formal foram objetivas e subjetivas, ou seja, manifestaram-se nas condições materiais, bem como no ideário pedagógico. Saviani considera que um dos principais resultados da não concretização da implantação de um sistema nacional de educação é o analfabetismo. Segundo o autor, as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2008). As lutas dos primeiros profissionais no campo educativo, segundo Paiva (2003), são da década de 20, e suas reivindicações foram pela universalização do ensino elementar. Nessa fase, a regulação da política da educação é marcada pelo ‘*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*’, escrito em 1932, e a elaboração da Constituição de 1934, que trouxe a educação como direito de todos e dever da família e do Estado, definindo como tarefa da União (art. 150) fixar o Plano Nacional de Educação.

Saviani (2008) analisa o documento ‘*Manifesto*’ afirmando que o mesmo tinha como objeto a reconstrução educacional no Brasil. Os pioneiros³ defendiam uma escola pública que atendesse aos seguintes princípios norteadores: universalização, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, descentralização de comando, formação específica para professores e cultivo do espírito científico. Esses princípios estavam devidamente contidos dentro de uma sistematização e organização nacional como função do Estado. Nesse sentido, Saviani (2004) aponta que a ideia de plano de educação assemelha-se a de sistema educacional, isto é, organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de determinado país (SAVIANI, 2004).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, logo no início, faz um diagnóstico da sociedade como justificativa da necessidade de uma educação pública que favoreça à formação humana. Esse diagnóstico aponta que a civilização evoluiu com a introdução da industrialização, e que ‘os machina liberou o homem, tornando possível e effectiva a abolição do regimen servil com a substituição da manufactura’ (MANIFESTO,

³ Dentre os pioneiros destaca-se Anísio Teixeira que exerceu papel fundamental defendendo uma educação de matriz brasileira, sendo preso e torturado durante a ditadura de Vargas, e, covardemente assassinado pelos militares em 1972.

1932, p. 8). Agora o homem precisa saber operar as máquinas, e a escola pública passa a atender essa demanda, mas também é espaço de transformação do homem.

Conforme exposto no Manifesto, esse é um momento que expressa à centralidade da política educacional para o país. Vejamos:

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO 1932, p. 33).

O ‘balanço’ feito pelo Manifesto evidencia a necessidade de esforços para associar as reformas econômicas às educacionais, no sentido de que essa unidade construísse um espírito de continuidade à altura das necessidades do país. O documento expõe a falta de uma cultura própria quanto aos objetivos da educação. A proposta deveria defender os interesses humanos e não mais apenas os da classe burguesa. Os pioneiros da educação defendiam a escola pública para todos, em que todas as crianças de 07 a 15 anos de idade, que fossem confiadas pelos pais à escola pública, recebessem uma educação igual para todas.

Todavia as ‘revindicações’ dos educadores expostas no Manifesto não foram suficientes para uma mudança mais efetiva dos rumos da educação escolar. Segundo Góes e Cunha (1985), seguem-se experiências de alfabetização que não tiveram o êxito esperado pelos seus idealizadores. Dentre elas os autores citam a Cruzada Nacional de Educação de 1932, a Bandeira Paulista de Alfabetização de 1933, a Cruzada de Educação de Adultos de 1947, o Serviço de Educação de Adultos de 1947, o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos 1947, o Sistema Rádio – Educativo Nacional –Sirena 1957, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes de 1947-1954, a Campanha de Educação Rural de 1952-1959, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil⁴ traz as iniciativas governamentais no que diz respeito ao analfabetismo no País, evidenciando que, tão antigas quanto o analfabetismo no País, são as tentativas de ‘erradicá-lo’. O documento apresenta as ações governamentais a

⁴ <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003>

partir da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947 do Governo Eurico Gaspar Dutra, e segue citando as demais ações, como: ‘Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1968-1978, Governos da Ditadura Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); e o Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso)’.

O número expressivo de iniciativas no que concerne às experiências na alfabetização de adultos pode induzir à crença de que essa demanda sempre foi atendida. Entretanto, a quantidade de campanhas e programas destinados a essa população demonstra que no Brasil a educação do adulto analfabeto nunca esteve no âmbito de modalidade de ensino e que nunca se formou professores para atender às especificidades dos adultos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2003, apresenta A Campanha para Educação de Adultos e Adolescentes de 1947 como sendo a primeira grande campanha de massa para esse extrato populacional. Esta campanha criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e planejada para preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, passa a ser um instrumento para reduzir os índices de analfabetismo. O censo de 1940 apontava que 55% da população acima de 18 anos eram analfabetas. Segundo Paiva (1973), o que predominou na Campanha foi o aspecto quantitativo: ‘alfabetização de grandes contingentes.’ Desta forma, podemos dizer que o número de analfabetos que continuaram registrados mesmo com a campanha evidencia a inópia do sistema escolar brasileiro.

Os idealistas do Manifesto de 1932 não abdicaram de seu propósito e, em 1959, novamente a instrução escolar pública foi tema de outro documento intitulado: ‘*Mais uma vez Convocados*’: Manifesto ao Povo e ao Governo. Este documento foi assinado por 164 intelectuais, que reafirmaram seu posicionamento a favor de uma escola pública, universal, de qualidade, gratuita e sem distinção de classe, de gênero e etnia, apoiada em valores

democráticos. Os signatários assinalaram também elementos que dificultaram a concretização do sonho proposto no Manifesto de 1932. E, neste sentido, o educador Pascoal Lemme pontua:

Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais (LEMME, 1994, p.328).

Com essas colocações, Pascoal Lemme retoma crítica à desarticulação e à permanência da estrutura geral que não se modificou, inviabilizando assim a concretização dos ideais propostos no Manifesto de 1932. O Manifesto '*Mais Uma Vez Convocados*', de 1959, fez um balanço dos últimos 25 anos, delineando o papel da escola pública e evidenciando circunstâncias que contribuíram para o não sucesso da reconstrução educacional. Seu relator foi Fernando Azevedo, grande professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. O documento faz referência à atual situação da educação no país, destacando a questão do analfabetismo. Paschoal Lemme expõe com clareza a questão:

Se se considerar, ainda, que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no País e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais (LEMME, 1994, p.330).

O momento histórico vivenciado pelo país colaborava para esses dados alarmantes, que realmente indicavam a urgência de uma política educacional efetiva. Os trabalhadores urbanos tinham atenção por meio das políticas trabalhistas, excluindo os trabalhadores rurais, informais e desempregados. Góes e Cunha (1985) relatam que a posição do Brasil do final dos anos 50 era de um país terceiro-mundista, dependente, onde se confrontavam interesses de diferentes ordens.

Para Saviani, O Manifesto '*Mais Uma Vez Convocados*' tem como móvel a 'defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público' (SAVIANI, 2008 p. 296).

O Manifesto de 1959 não pregava o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada. O crescimento contínuo de escolas particulares, identificadas como ambiciosas quanto aos lucros e atuando como balcões de comércio sob a indulgência dos poderes públicos, não era mais tolerável.

Em meio a toda essa crise, educadores como Paschoal Lemme, que já havia percebido que os problemas da educação não se restringiam apenas à sala de aula e não se resolveriam nesse espaço, juntam-se outros. Para Góes e Cunha (1985), é possível que o marco dessa nova postura educacional tenha sido Paulo Freire, com o tema ‘Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos’, apresentado no Seminário Regional de Pernambuco, em 1958. Neste trabalho, Freire fazia uma vinculação do analfabetismo ao pauperismo. O seminário foi a etapa preparatória do Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos - Rio de Janeiro (1958).

Esse Congresso foi realizado no período de 9 a 16 de julho de 1958 e teve como objetivo o estudo do problema da educação de adultos. Paiva (2003) pontua que o evento foi considerado um sucesso ao receber 210 teses quando se esperava 50. Porém, quanto à tônica das discussões sobre o precário funcionamento da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes e do Departamento Nacional de Educação, os resultados esperados não foram atingidos. Para a autora, esperavam-se novas diretrizes para esta modalidade, como direção para atuação governamental (fato apresentado no discurso do Governo no Congresso), porém tais diretrizes não foram acompanhadas de medidas concretas que modificassem o cenário das Campanhas Nacionais de Erradicação do Analfabetismo e as Campanhas do Departamento Nacional de Educação que continuaram enfraquecidas e pouco prestigiadas.

Góes e Cunha (1985) têm visão mais positiva em relação a essa questão. Eles consideram que esse Congresso foi um momento de esperanças e que o sistema Paulo Freire, juntamente com os movimentos de cultura popular dos anos 60, fizeram parte da História na busca de alternativas às propostas tradicionais e conservadoras. O autor destaca também como um marco importante nessas discussões o Segundo Congresso de Educação de Adultos, quando surge a ideia de um programa permanente de educação, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos – PNAA. Na direção do Plano estava o Educador Paulo Freire. Esse educador brasileiro prestou uma contribuição valiosa para o panorama educacional brasileiro, especificamente no que tange à educação popular. Para Góes e Cunha (1985), Freire defendia a educação *com* o homem e denunciava a então educação

vigente *para* o homem. Nesta perspectiva propunha-se a substituição da aula expositiva pela discussão. Os autores asseveram que esta ‘forma’ de alfabetização, que passa a ser denominada Método Paulo Freire de Alfabetização, nasceu no centro Dona Olegarinha em Recife, sendo feita em 1962, onde teve início a experiência de alfabetização na forma proposta por Freire. No relato da primeira experiência neste centro Góes e Cunha, (1985) afirmam que foi realizada com quatro homens e uma mulher. Em dois meses, um dos alunos estava lendo trechos considerados difíceis⁵. A questão central desse método de alfabetização, conforme salientam Góes e Cunha (1985) estava no ‘trânsito’ defendido por Freire, onde o povo deixa de ser objeto para ser sujeito. Nessa mesma perspectiva, foi realizada em Angicos uma experiência histórica: em 45 dias alfabetizaram-se 300 trabalhadores. A partir de então, asseguram Góes e Cunha (1985), esse método sai do anonimato e passa a ser adotado oficialmente como proposta do Governo Federal. Os autores afirmam que, no clima de reformas em que se encontrava o Governo de João Goulart (1961-1963), esta foi uma forma de desequilibrar o poder da oligarquia dando força ao movimento popular.

Em meio a esta efervescência política, após longas discussões e desencontros, efetiva-se em 1961 (mais precisamente em 20 de dezembro), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024. O artigo 92, parágrafo 2º, desta lei, prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação, construído por Anísio Teixeira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Nesse mesmo ano também aconteceu o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado nas ideias de Paulo Freire.

Para Paiva (2003), com a promulgação da LDBEN e a elaboração do Plano Nacional de Educação, extinguem-se as campanhas nacionais coordenadas pelo Departamento Nacional de Educação, mas, num momento posterior, mediante as possibilidades de integração da educação como instrumento de recomposição do poder político, surgem novas tentativas de centralização dos programas por meio da coordenação nacional.

Os movimentos de educação popular tiveram expressão até março de 1964, quando houve o golpe militar no Brasil, instalando-se um período de ditadura que vai até 1985, com a supressão de direitos constitucionais, censura, prisões, perseguição política e

⁵ Zaira Ary (1963) em dissertação para o curso de Serviço Social de Pernambuco informa: os outros quatro alunos, por várias circunstâncias, inclusive por doença, desistiram do curso.

diversas formas de repressão aos que eram contra o regime militar. A crise política se acentuava desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. O vice de Jânio Quadros, João Goulart, assumiu a presidência num clima político adverso. O governo de João Goulart (1961-1964) foi marcado pela abertura às organizações sociais. As organizações populares, os trabalhadores e os estudantes ganharam espaço, causando preocupação às classes conservadoras (empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e classe média), esses temiam um regime socialista. Para Góes e Cunha, essa tomada do poder pelos militares não foi um ‘simples golpe latino americano, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculadas a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos’ (CUNHA; GOES, 1985, p. 32).

É neste momento que os movimentos de educação e de cultura popular são destruídos e muitos que deles faziam parte foram exilados, cassados ou presos. Com a ditadura militar, as lutas sociais se encolheram diante da repressão e as questões sociais ficaram entre o confronto dos movimentos populares e o governo. Segundo Teixeira (2008), os problemas sociais, nesta fase, foram tratados como caso de polícia. A reorganização da educação nacional passa pelo crivo da coerção. Os militares prenderam educadores como Paulo Freire, que depois foi para o exílio, e cuidaram de propor programas nacionais de alfabetização com um suposto método freiriano, esvaziando, no entanto, seu conteúdo político, modificando sua proposta e sua lógica.

Entra então para o registro da História da Educação de Adultos no Brasil (1964-1980) o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL). Em setembro de 1970 o movimento foi lançado como Campanha de Alfabetização de Massa, porém, nos seus resultados proclamados, sempre esteve presente grande ceticismo, seja no que concerne à alfabetização, seja no que diz respeito ao impacto de outras formas do movimento (PAIVA, 2003). O MOBRAL foi montado como peça importante na estratégia de fortalecimento do regime e, neste sentido, seu lançamento subordinou-se às exigências da segurança interna, ou seja, à militarização do escalão superior do MEC. Apesar da mobilização nacional exercida pelo MOBRAL e dos recursos a ele destinados, os índices no número de alfabetizados, analisados por Paiva (2003), demonstram resultados medíocres quando comparados aos obtidos na década de 50. O Movimento foi extinto em 1986 quando já havia perdido força e legitimidade. Nas décadas que seguem a Fundação Educar sucedeu ao MOBRAL, mas, para Paiva (2003), não deixou marca visível no panorama educacional brasileiro. Outros programas foram acontecendo, alguns já mencionados neste

trabalho, como O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos- MOVA surgido em 1989, em São Paulo, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania -PNAC 1990, Programa de Alfabetização Solidária 1997 e, por fim, o Programa Brasil Alfabetizado 2003, do qual o Programa Paraná Alfabetizado é parceiro.

Consideramos importante salientar que em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação é reconhecida como direito social, conforme, Art.6º- da Carta Magna são direitos sociais: ‘a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição’ (BRASIL, 1988). Dentro dessa perspectiva podemos concluir que a educação é um direito de todos, garantido por lei. Todavia sua plena efetivação, conforme temos observado, principalmente junto às camadas populares, maioria dos brasileiros, nem sempre se consolida.

Embora na História da Educação brasileira as décadas de 30 a 60 tenham sido marcadas pelas lutas de profissionais da educação tendo por princípio os ideais de universalização do ensino, inclusive com a organização dos manifestos de 1932 e 1959, os dados disponibilizados pelo Mapa do Analfabetismo de 1900 a 2000 no Brasil revela um quadro desolador quanto a essa questão. Vejamos a Tabela apresentada pelo censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/Brasil 1900 - 2000).

Tabela 1- Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000			
População de 15 anos ou mais			
Ano	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de Analfabetismo ¹
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

O censo demográfico mostra, em dados numéricos, a continuação de um problema que, apesar dos instrumentos legais que poderiam saná-lo, insiste em se apresentar como um desafio para a sociedade. A modalidade educacional destinada à população de adultos e idosos no Brasil tem sido constituída de experiências nem sempre eficazes, mantendo uma taxa de analfabetismo inaceitável. Dentre vários motivos (políticos, sociais, culturais), podemos dizer que o analfabetismo continua sendo um problema não por falta de programas e campanhas, mas por falta de políticas efetivas e de investimentos compatíveis com a extensão do desafio. De todas as iniciativas a que nos referimos nenhuma conseguiu atender às demandas de alfabetização de forma abrangente. Tanto isso é verdade que matéria publicada em 14 de junho de 2009 pelo jornal Folha de São Paulo aponta que 14 milhões de brasileiros ainda declaram não saber ler nem escrever um bilhete, isto numa população de aproximadamente 190 milhões. Esta realidade evidencia a dificuldade em se atingir uma educação para todos, mesmo se nos referimos ao domínio do código escrito.

A Constituição Federal brasileira de 1988 garante a educação como direito de todos; entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, conforme análises do Secretário Geral do Instituto Paulo Freire, José Romão (2007), evidencia que o papel do Estado na educação representou a divergência principal, exponenciada na preocupação com os mecanismos de controle social do sistema de ensino. Dessa forma, o autor assegura que a LDB aprovada acolhe elementos da sociedade civil, porém, em sua essência, considera os argumentos do grupo do governo.

Segundo Romão (2007), a representação parlamentar brasileira tem tido pouca sensibilidade para com a prioridade da educação básica para todos. Muitas foram as nucleações partidárias a constituírem, em representação institucional, os interesses de grupos minoritários e não o interesse da população. Para o autor, tais fatos são reflexos de uma política de caráter neoliberal que influencia as políticas sociais, entre elas a que tem como foco a educação.

Num ritmo lento, o Brasil tem reduzido o analfabetismo (conforme ilustrado na Tabela anterior), mas, pelos dados da UNESCO, não atingirá a meta de reduzir pela metade o analfabetismo até 2015, compromisso este assumido por 164 países em 2000, ocasião em que se realizou o Fórum de Educação em Dakar, e o Brasil foi colocado no grupo dos 12 países do mundo com maior número de analfabetos absoluto. O Programa Brasil Alfabetizado constitui o movimento de alfabetização da última década e surge com a pretensão de superar o analfabetismo existente.

O Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre as diretrizes e a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, apontando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais. O PBA traz como elementos norteadores os principais documentos que norteiam a educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil ⁶.

É no Programa Brasil Alfabetizado que, pela primeira vez, encontramos menção à pessoa idosa; nos anteriores só havia referências a jovens e adultos.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND), em 2004 o Programa investiu 168 milhões para atender cerca de três mil municípios brasileiros, sendo que em 2007 contou com recursos de 315 milhões e para 2009 o orçamento previsto é de 271,5 milhões, ficando o valor do repasse por aluno na casa duzentos reais /ano.

Conforme dados disponibilizados no sítio do Governo Federal, tem havido incentivo aos municípios que aderirem ao Programa Brasil Alfabetizado, como forma de estimular a ação alfabetizadora nos estados e municípios.

A UNESCO declara um território livre do analfabetismo quando 96% da população com mais de 15 anos sabem ler e escrever. Levando em conta este patamar, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um ‘selo’ específico aos municípios com taxa de alfabetização de 96% conferindo-os como livres de analfabetismos. Pelas informações disponibilizadas no sítio o selo será concedido a toda cidade que alcançar 97% de alfabetização. Ainda receberá o selo de ‘*Município Alfabetizador*’ aquele que em 2010 (comparado com os dados de analfabetismo de 2001), tiver reduzido esta taxa em 50%.

É importante nos atentarmos para a questão que estabelece como ‘livre do analfabetismo’ os municípios com 97% da população alfabetizada. Isso significa dizer que os 3% das pessoas, (o que pode representar milhares de pessoas), ou seja, aquelas que não foram alfabetizadas são iguais a zero, não são consideradas, ou não têm o direito de serem alfabetizadas. Dados disponibilizados no sítio do PPA divulgam que no ano 2010, trinta e quatro municípios do Estado do Paraná foram homenageados pelo Governo de Estado e Secretaria da Educação como municípios livres do analfabetismo, recebendo, portanto, o ‘selo’. Se considerarmos, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios (PNAD, 2005), que o Estado do Paraná possui cerca de 540 mil pessoas com

⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid

15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, alfabetizar 97% é alfabetizar 523.800, e desconsiderar a existência 16.200 pessoas que continuam analfabetas. O que significa para essas pessoas morar num território livre do analfabetismo, quando continuam analfabetas? E, uma vez que o Estado já ‘cumprir’ seu compromisso, haverá preocupação com essas pessoas? Estamos convencidos de que, ao se trabalhar dessa forma, ignora-se um direito que não foi efetivado a todos.

De acordo com as informações do Banco de Dados do Sistema Brasil Alfabetizado, o Programa, desde a sua criação, vem atendendo a demanda não alfabetizada por meio de parcerias com 139 entidades governamentais e não governamentais. Dentre estas está o Programa Paraná Alfabetizado, o qual contempla a alfabetização de jovens, adultos e idosos, vigente neste Estado. Neste Programa situamos nossa investigação e dedicamos a esta modalidade um estudo mais detalhado.

2.1 O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO: DA HISTÓRIA VIVENCIADA À HISTÓRIA DOCUMENTADA.

Segundo o censo 2000, realizado pelo IBGE, havia no Paraná, no início dessa década, cerca de 650 mil pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, um número correspondente a 9,53% de nossa população.⁷ Diante disso o Governo do Estado do Paraná implantou o Programa Paraná Alfabetizado, que é desenvolvido em parceria com o MEC e o Governo Federal por meio do Programa Brasil Alfabetizado - SECAD/MEC e governos municipais. Sua implantação no Estado do Paraná foi em 2004, apresentando como meta superar, até 2010, o analfabetismo no Estado.

Em 2005, a PNAD divulga que o Estado do Paraná apresenta um total de 540.000 pessoas acima de 15 anos como analfabetas absolutas. Esses dados permitem visualizar uma queda no total de pessoas analfabetas se comparados aos dados divulgados pelo IBGE em 2000. O Estado tem atribuído essa queda à atuação do PPA. Encontramos ainda no sítio do PPA que, de 2004 a 2006, o Programa alfabetizou 130.000 pessoas. Em 2007, foram 85.000 pessoas e em 2008, aproximadamente, 100.000 pessoas. O Programa Paraná Alfabetizado, nos quatro primeiros anos de sua implementação, apresenta os seguintes resultados:

⁷ População total Estimada em 9.564.643 habitantes, ano 2000, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2000

Tabela 2 - Resultados do Programa Paraná Alfabetizados – 2003/2007

Ano	nº de turmas	Municípios	Alfabetizandos
2003	-	-	-
2004	1.275	225	24.642
2005	2.576	340	46.966
2006	3.300	381	60.000
2007	5.839	391	85.333

Fonte: SPA - Sistema Paraná Alfabetizado, SEED, 2008

A Tabela aponta um avanço significativo em termos de adesão ao Programa e, segundo o diagnóstico publicado no portal da SEED⁸, as metas de alfabetização do Programa para 2009 são de 100 mil alfabetizandos.

Podemos observar, no quadro abaixo, a redução no percentual de analfabetismo no Paraná segundo as PNADs 2004 / 2006:

2004	7,9 %	599 mil pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas
2005	7,08 %	542 mil pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas
2006	6,51 %	508 mil pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas

Fonte: PNAD 2004-2006.

O Programa Paraná Alfabetizado tem sido indicado, em seu portal (na rede mundial de computadores - internet), como um importante instrumento na redução do analfabetismo no Estado. Entretanto pretendemos discutir, de forma mais aprofundada, como tem se efetivado esse Programa, privilegiando os atores presentes no mesmo, e trazendo parte das

⁸ <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4> dia-dia.

suas histórias. Esses protagonistas, (alfabetizadores e alfabetizados) são as vozes a serem ouvidas, na certeza de que suas falas têm a dignidade do real, do como tem sido realizado esse Programa, do que acontece nos ‘bastidores’.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

As turmas do PPA são formadas pelas alfabetizadoras que, para ‘localizar’ os analfabetos jovens, adultos e idosos, contam com o trabalho da coordenação do Programa no município e divulgam o PPA em igrejas, centros comunitários e também visitam as residências de pessoas sem escolaridade. Muitos analfabetos são cadastrados nas Unidades Básicas de Saúde e são identificados pelas fichas dos agentes comunitários que atuam como parceiros nessa divulgação, na Estratégia Saúde da Família - ESF.

Para abertura de turma é necessário ter no mínimo 16 alunos, compreendendo jovens, adultos e idosos não alfabetizados para que seja autorizada sua abertura. Observamos, pela fala dos alfabetizadores, que esta forma de exigência na formação das turmas tem ‘contaminado’ o interesse do alfabetizador, pois cada aluno passa a ser visto como um meio de garantir sua turma e, conseqüentemente, seu ‘emprego’, perdendo o foco de uma alfabetização enquanto garantia de um direito para o alfabetizando.

A formação acadêmica exigida pela SEED, para docência no PPA, conforme disposto no sítio do programa⁹, é o ensino médio, e para a coordenação local é o curso superior, de preferência em Pedagogia. A admissão é feita por processo seletivo nos Núcleos Regionais de Educação - NRE. Os admitidos (alfabetizadores e coordenadores) têm vínculo de bolsistas com o Estado. A remuneração atual para os alfabetizadores gira em torno de 280,00 reais mensais por uma turma, tendo duração de oito meses, período de cada edição. Para os coordenadores, a bolsa é em torno de 540,00 reais mensais.

O perfil das turmas é de pessoas adultas, idosas não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. O PPA é um programa específico de alfabetização, sendo que a continuidade de estudo para os alunos do Programa é dada pela modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, quando os mesmos já conseguem ler, escrever e realizar curtas operações matemáticas.

Os locais de funcionamento das turmas não são necessariamente instituições de ensino, haja vista que podem acontecer em salões comunitários, salões paroquiais,

⁹ <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>.

residência dos educandos e clubes. Isso impõe condições bastante diversas para realização do trabalho no PPA. Conforme temos observado, ocorre que muitas vezes, esses locais são de difícil acesso, distantes da residência dos educandos, apresentam obstáculos, como escadas, falta de banheiros, péssima luminosidade e mal ventilados.

Consideramos que o ‘espaço dado’ aos analfabetos, nesse caso, os jovens adultos e idosos, depende da boa vontade dos parceiros, visto que o Estado não tem se responsabilizado quanto a isso. Então, o que resta para estas pessoas são sobras e a ostensiva expressão de desrespeito das autoridades responsáveis. Nas primeiras edições do PPA, a autora da pesquisa em tela, exercendo a função de coordenadora, vivenciou muitas dificuldades como, falta de material pedagógico-didático (giz, papel), gastos com conta de energia elétrica dos locais cedidos para funcionamento, atraso das bolsas de pagamento, inexistência de merenda, entre outras. Muitas vezes as alfabetizadoras trabalhavam com resto de giz e de papel conseguidos pelas coordenações locais do Programa e faziam ‘vaquinhas’ com os alunos para pagar a energia elétrica. Muitas das escolas que disponibilizavam salas para as aulas do programa não reconheciam os adultos e idosos como alunos e tanto a merenda servida aos alunos regulares, quanto aos materiais como, giz, apagador e sulfite, eram negados aos alunos do PPA.

As condições materiais precárias demonstram, ainda, que o Programa oferece o mínimo possível, com o menor custo possível para mudar indicadores sociais, no caso, o percentual de adultos analfabetos.

Nas últimas edições, sob pressão insistente dos alfabetizadores e coordenadores do PPA, muitos desses problemas foram sendo solucionados. O Programa começou oferecer merenda, manter o pagamento das bolsas em dia e disponibilizar material pedagógico para a alfabetização. Nas atuais edições, geralmente, os pagamentos são efetuados bimestralmente, sendo que, nas primeiras edições, este prazo chegou a atrasar 120 dias, o que gerava grande ansiedade em todos que estavam no Programa (alfabetizadores alfabetizando e coordenadores). Muitas vezes as alfabetizadoras manifestavam seu descontentamento boicotando as reuniões de capacitação, uma forma de protesto à situação. A coordenação do Programa na SEED alegava, durante os cursos de capacitação, que os recursos advindos do MEC, por questões burocráticas, tinham seu repasse retardado.

Observamos que o perfil dos alfabetizadores do Programa geralmente é o de pessoas aposentadas da Rede Municipal de Ensino que trabalharam na educação com

crianças, outros são iniciantes na docência e na maioria das vezes têm outro trabalho. Constatamos também que algumas alfabetizadoras pertencem à comunidade dos alfabetizandos, o que facilita um melhor entrosamento. Gadotti e Romão (2007) salientam a importância de os educadores serem do próprio meio dos educandos, conhecendo-os pessoalmente. Para os autores, no mínimo, os educadores de adultos precisam respeitar as condições culturais do analfabeto, conhecer o grupo ou comunidade onde vai trabalhar, isso contribui para que os educadores entendam a lógica do conhecimento popular. Verificamos que essa ‘aproximação’ tem, possibilitado um olhar mais crítico dos alfabetizadores sobre conhecimentos que fazem sentido para os alfabetizandos.

As funções a serem desempenhadas pelos alfabetizadores e coordenadores do programa estão postas no termo de compromisso assinado pelos mesmos quando são classificados e chamados para assumir as turmas; Também estão descritas em fichas específicas, elaboradas pela SEED, em 2004, e disponíveis nos Núcleos Regionais de Educação - NRE e no sítio do Programa¹⁰. O termo e as fichas são de igual teor, sendo que a última compõe o material que é trabalhado nos cursos de formação continuada nos pólos (encontros realizados pelos NREs sob a coordenação da SEED) e nas capacitações realizadas em Faxinal do Céu, município de Pinhão (PR), local em que o Estado tem realizado cursos de formação para os profissionais de Educação.

Destacamos aqui algumas das funções atribuídas ao alfabetizador: prestar doze horas semanais de atividade (sendo dez horas para atuar junto à turma de alfabetização ministrando as aulas e duas horas semanais para capacitação continuada obrigatória); mobilizar jovens, adultos e idosos analfabetos do município para a participação no processo de alfabetização; relatar, mensalmente, uma produção escrita dos alunos alfabetizandos; acompanhar a frequência dos alunos com registro de seus avanços e dificuldades; e elaborar relatório mensal. Das funções dos coordenadores destacamos: viabilizar, com a mediação do NRE, quando necessário, espaço físico para o funcionamento das turmas, utilizando preferencialmente escolas estaduais ou municipais, na proximidade do local de moradia/trabalho dos alfabetizandos e quando não for possível, utilizar salões paroquiais, associações comunitárias, clubes de serviços e a própria residência de alfabetizandos; e realizar semanalmente ou quinzenalmente reuniões de capacitação continuada com os alfabetizadores, tendo como local para realização os colégios em que funcionam turmas do PPA ou a própria casa dos coordenadores.

¹⁰ <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>.

2.3 A PROPOSTA METODOLÓGICA DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Nos discursos de apresentação do PPA e nas ações de capacitação, os gestores (coordenadores do Programa na SEED), dentre eles Wagner Roberto do Amaral, Vera Barreto, Vera Luísa Schwerz Gislon e Andréia Queiroga Barreto, utilizavam termos e ideias que faziam pensar que a proposta do Programa assentava na perspectiva freiriana de educação e na metodologia desenvolvida por Paulo Freire na Alfabetização de Adultos. Assim, observa-se que o Programa, ao realizar os cursos de capacitação, orientava os alfabetizadores e coordenadores a trabalharem com os temas geradores, respeitando a história de vida dos alunos e problematizando as situações que fossem surgindo. No anexo A, disponibilizamos a programação de capacitação em Faxinal do Céu em 2008, cuja pauta e referências utilizadas tratam do exposto. Ao buscarmos documentos que versam sobre a metodologia utilizada no PPA, pouco encontramos de registro oficial; entre esses a transcrição da entrevista concedida pela pedagoga Andréia Queiroga Barreto ao programa ‘*Nós da Educação*’ da TV Paulo Freire, em 2007. Ao ser perguntada como o Programa Paraná Alfabetizado se utiliza dos princípios de Paulo Freire, ela responde:

Uma das marcas do projeto que se identifica com as ideias de Paulo Freire é a questão de que a gente fala coisas que têm sentido para quem está dentro desse processo, considerando o universo que o educando traz... Dialogar com essa experiência é criar oportunidades desses educandos refletirem sobre a realidade. Acho que o compromisso de trazer essa riqueza cultural e as experiências cotidianas dos educandos é um princípio do qual falava Paulo Freire, quando dizia da importância de ter diálogo (BARRETO, 2007).

Na entrevista, a pedagoga Andréia fala que a ideia de que criação e ação têm que vir tanto do educador quanto do educando é de Paulo Freire e constitui o parâmetro que norteia o Programa. Andréia faz parte do Centro de Estudos em Educação Veredas¹¹ e foi por diversas vezes ministrante de cursos de capacitação aos alfabetizadores e coordenadores do PPA em Faxinal do Céu e nos encontros de formação Polos nos NREs. Pela fala de Andréia, percebe-se que a perspectiva de alfabetização no PPA deveria pautar-se na concepção freiriana de educação e consequentemente na sua metodologia. Também o mestre em educação Cosme Marins, em artigo publicado em 2010 no sítio do PPA,

¹¹ VEREDA (Centro de Estudos em Educação). Criado em 1982, por um grupo de educadores reunidos em torno do educador Paulo Freire, desde a sua volta ao Brasil. Endereço eletrônico: veredacentro@uol.com.br Site em construção. Endereço: Rua Barão do Bananal, 471 – Pompéia CEP: 05024-000 – São Paulo – SP Contato: Vera Barreto. Telefone: (11)2594 – 6733 ou (11)3679-9249.

assevera que a proposta do Programa enfatiza a importância de compartilhar saberes, no sentido de valorizar a experiência de vida e o contexto social de cada educando, no intuito de gerar um significado à palavra nos seus respectivos mundos e incitar uma percepção crítica da realidade. Ao tratar da metodologia a ser desenvolvida no PPA, Cosme considera que a ação alfabetizadora, a partir do uso do *‘tema gerador’*, se apresenta como um procedimento importante na medida em que aborda questões significativas para os alfabetizandos, o que possibilita, mais do que a decodificação de letras e palavras, a leitura de mundo (MARINS, 2001)¹².

É importante, ao falarmos do método freiriano, que levemos em consideração que ainda não cessou a polêmica sobre a existência ou não de um *‘método Paulo Freire’*. De um lado, autores como Nogueira, que conheceu Freire e com ele trabalhou, assegura que Freire não inventou um método e que dizer isso seria falso e contrário ao pensamento do próprio Paulo Freire, pois afirma Nogueira: *‘Freire re-descobriu a verdade mais íntima da educação, que é a libertação das forças adormecidas e reprimidas nos educandos’* (FREIRE; NOGUEIRA, 2007, p. 3). Também Soares (2005), assegura que Freire criou muito além de um método, criou uma concepção de alfabetização. Também a esse respeito o próprio Freire assim pronuncia:

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem (FREIRE, 1980, p. 41).

Dessa forma o autor assegura que procurava uma metodologia que fosse um instrumento do educando e não somente do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprender. Por outro lado, há autores que consideram correto e falam em método freiriano. Góes e Cunha escrevem que, no Centro Dona Olegarinha, nasceu o Método Paulo Freire, e continuam dizendo que *‘a metodologia do sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem [...]’* (CUNHA; GOES, 1985, p. 20). Em vários momentos, desta obra, Góes e Cunha usam o tratamento *‘Método Paulo Freire’*. Também Brandão na obra *‘O que é método Paulo Freire’*, assegura que: *‘a questão é que Paulo Freire não*

¹² <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/arquivos/File/Textos/texto%2001>.

propôs um método entre outros. Um método psicopedagógico diferente e, quem sabe? Melhor. *Antes de fazer isso* ele investiu aos brados com uma educação, contra outras’ (BRANDÃO, 1985, p. 15). Pela afirmação do autor podemos observar que não há uma negação quanto à existência de um método freiriano, mas a indicação de uma concepção de educação anterior a isso. Tanto é que a referida obra trata do método e dos passos deste, utilizando o termo ‘método de Paulo Freire’ constantemente, conforme podemos observar em vários momentos do texto e falas do autor, dentre eles citamos: ‘Paulo Freire foi um dos primeiros educadores preso e, depois, exilado. Foi para o Chile com a família, o sonho e o *método*’ (BRANDÃO, 1981, p. 19). Outra preleção que consideramos importante destacar de Brandão está na p. 30 da obra citada: ‘Há muitos outros exemplos atuais de uso e invenção do método Paulo Freire’ (BRANDÃO, 1981, p. 30). Observamos por diversas vezes que o autor admite e utiliza o termo ‘método de Freire’. Ainda no esclarecimento sobre o que é método Paulo Freire Brandão escreve o seguinte:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (BRANDÃO, 1985, p. 21).

Longe de pretender esgotar esta questão e não sendo este o foco do trabalho, apenas colocamos em evidência alguns apontamentos com o objetivo de destacar que nossa posição consiste em entender os limites e possibilidades da implementação de uma prática alfabetizadora, de uma orientação metodológica norteada por princípios e etapas constituídos por Paulo Freire. Soares (2005) assevera que Freire insurge-se não contra método de silabação, pois ele mesmo o usa partindo das palavras ou famílias silábicas geradoras; O que ele critica é a distância entre a experiência existencial do alfabetizando com as palavras que está aprendendo. Dessa forma, compreendemos que a proposta pedagógica de Freire consiste num processo, numa concepção de educação como prática de liberdade, que depende substancialmente da relação dialógica com as pessoas envolvidas e com o contexto social. Uma concepção problematizadora em que educador e educando estão em função da libertação. Libertação essa da proibição de ser, da proibição de se sentir sujeitos, de serem vigiados e controlados como se fossem coisas.

Nesse sentido, Freire (1980) se diz convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Na perspectiva freiriana, alfabetização e democratização da cultura são inseparáveis, como inseparáveis são as ideias de democracia e conscientização. Freire (1980) assevera que a alfabetização é instrumento de conscientização. Podemos entender que o educador não fala de um conceito raso de emancipação/conscientização, o que pressupõe que, para desenvolver uma alfabetização emancipadora, o alfabetizador e todos que estão envolvidos no processo necessitam ter clareza sobre os princípios que a norteiam. Pinto (1986) considera que educador e educandos se encontram numa tarefa não só de desvelar a realidade e assim de conhecê-la, mas também de recriar esse conhecimento. Condição essa imprescindível para uma ação consciente em que, tendo como princípio fundamental a libertação, a emancipação do alfabetizando e do alfabetizador, estes se situem como sujeitos históricos e ativos na transformação social.

Assim, muito mais que um programa para erradicar o analfabetismo, o PPA poderia ser um movimento pela emancipação e pela conscientização, o que exigiria investimentos que a sociedade política não está disposta a fazer. A forma periférica com que a educação de adulto tem sido tratada no Brasil, não se realizando de forma efetiva na História da Educação, repete-se neste Programa, visto que o alfabetizador não é de fato assumido como educador. Os alfabetizadores e coordenadores são ‘obrigados’ a assinarem o termo de compromisso imposto pela SEED em que os mesmos se declaram voluntários, acabando por assumir esta função como um ‘bico’.

De fato, o Estado tem oferecido recursos insuficientes que abrange desde as condições materiais de estrutura física, (sem instalações adequadas para desenvolver a alfabetização), até as de cunho pedagógico/metodológico que vai se dando na ‘meia’ formação e na forma minimizadora pela qual os adultos e idosos são ‘chamados’ a aproveitar as oportunidades que lhes são dadas.

Essa forma que o Estado tem utilizado para ter mão-de-obra barata, remunerando os alfabetizadores e coordenadores de adultos e idosos com ‘bolsas’ e sem nenhum vínculo empregatício, evidencia a baixa valoração dada a professores e a não importância atribuída ao trabalho que realizam com os adultos e idosos analfabetos.

Desde 2004, data da implementação do Programa no Estado, o Núcleo Regional de Educação de Maringá vem atuando com turmas no PPA. No ano de 2004, foram atendidas 11 turmas, somando um total de 205 alfabetizandos; em 2005, foram atendidas 78 turmas, no total de 1.400 alfabetizandos; em 2006, 120 turmas, no total de 2.178 alunos; em 2007

160 turmas, no total 2.177 alunos; em 2008, 141 turmas, no total 2.019 alunos; em 2009, 145 turmas totalizando 2.291 alfabetizando.¹³

Conforme as listas de frequência das cinco turmas observadas na pesquisa, a maioria das pessoas que estão nessas turmas são adultos e idosos. Os alfabetizadores, ao serem entrevistados sobre a forma de alfabetizar que utilizam com seus educandos, relatam que procuram trabalhar com esses alunos a proposta metodológica freiriana orientada pelos coordenadores do PPA e que recebem formação da mantenedora (SEED) para realizá-la. No entanto, nossas observações em sala e os dados colhidos na pesquisa apontam que a implementação dessa metodologia não tem sido uma prática presente nessa alfabetização.

2.4 O MATERIAL DIDÁTICO PEGAGÓGICO E O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

A produção, a disseminação e a avaliação de material didático próprio à educação de jovens é insuficiente, dificultando as ações dos diversos setores envolvidos (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 123).

Escolhemos esta epígrafe a fim de antecipar alguns pontos importantes a serem abordados no que diz respeito à produção, à disseminação e à avaliação do material didático do PPA. No início do Programa, uma das queixas mais frequentes por parte das alfabetizadoras era sobre a falta de material de apoio pedagógico que as ajudasse na alfabetização. Nesse sentido, a SEED convidou alguns alfabetizadores e coordenadores locais para, juntamente com a coordenação do Programa no Estado, produzirem o material de apoio, na forma de livro, para alunos e professores do PPA. Na ocasião, a autora deste trabalho teve a oportunidade de participar dessa produção com um grupo de 10 pessoas, sendo cinco coordenadoras de turmas nos municípios: duas alfabetizadoras e três vinculadas à coordenação do PPA na SEED. À frente dessa equipe estava o então coordenador do Programa, Wagner Roberto do Amaral que, não só organizou o cronograma de produção do material, como também envolveu um número considerável de pessoas (alfabetizadores, alfabetizando) nessa produção. No dia 15 de março de 2005 o grupo se reuniu em Curitiba, por convocação da SEED, para iniciar os trabalhos.

¹³ Dados disponibilizados no sítio do NRE de Maringá: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/>

Na condição de uma das coordenadoras do PPA, acompanhamos cada etapa da construção do material. No diário de campo fizemos vários registros, das idéias discutidas na produção do livro:

Era preciso produzir um material que inspirasse o alfabetizador, que não infantilizasse o alfabetizando e que provocasse a criação constante de um novo material, com a participação direta dos sujeitos envolvidos no programa. Era preciso que os educandos se reconhecessem no material e que este articulasse conhecimento popular com as outras ciências. Não podia ser um material neutro, precisava demonstrar as diferenças sociais e ser informativo (DIÁRIO DE CAMPO, 2005, p. 5).

Foram decididos, pela equipe (mencionada), alguns pontos que necessariamente estariam presentes no livro como: qualidade de material didático interativo, com textos ‘vivos’ poemas e textos de memórias musicais que favorecessem a autonomia dos educandos. Os temas precisavam ser contextualizados e a fundamentação conceitual precisava estar afinadíssima com a proposta de educação que o coordenador do programa na SEED, verbalizava ser fundamentada na perspectiva freiriana de alfabetização.

O livro que daí resultou foi escrito a 20 mãos, mas contém muito mais, pois nele estão diversos relatos de experiências, falas de alfabetizandos e alfabetizadoras. Muitos textos foram selecionados dentre os trabalhos realizados no PPA no ano de 2004 e que, ‘garimpados’ nas diversas caixas em que estavam arquivados na SEED, deram cara ao livro, que intitulou-se *‘Um dedo de prosa’*.

Esse material apresenta, em sua introdução os seguintes, dizeres: ‘Trazemos neste nosso livro a possibilidade de os leitores se sentirem desafiados diante de uma reflexão crítica proposta por um texto. Saber que todo texto tem um contexto, tem alfabeto, letras, sílabas, palavras e que elas não estão soltas no mundo, mas ligadas à realidade’ (SEED-2006b, p. 9). Dando sustentação ao enunciado, o livro apresenta também o texto (anexo B e C) de autoria de um alfabetizando, Roque Pedroso e, na sequência, um texto ditado por um alfabetizando, Ivo Bernardes Van Tienen em que a professora foi a escriba, permitindo ao leitor (aluno) perceber, pela leitura, que sua realidade se assemelha ao texto, e dessa forma o alfabetizando é possibilitado de ir dialogando com o livro, sentindo-se nele.

Ao analisarmos o livro, nas suas demais páginas, percebemos que o mesmo prossegue dialogando com o leitor, na medida em que trata de temas sobre a identidade dos alfabetizandos, sua família, sua origem, os idosos, avós, bisavós, a questão de gênero, ser

homem, ser mulher, direitos sociais, saúde, educação trabalho, ecologia, meio ambiente, nossa cultura, economia solidária, entre outros.

Das páginas que tratam da educação como direito social, consideramos importante destacar aqui alguns trechos onde podemos visualizar como o livro trata essas questões: ‘Eu não estudei antes por vários motivos: um deles é porque vim de uma família que tinha poucos recursos para manter eu e meus irmãos na escola, sempre moramos em sítio, longe da cidade e naquele tempo não havia ônibus escolares’ (PARANÁ, 2006b, p. 62). Entendemos que os relatos de educandos no livro, cuja histórias de vida e as impossibilidades de ter realizado os estudos aproximam-se do contexto dos educandos do PPA, pode provocar outros relatos, instigando os alfabetizandos, despertando-os para o diálogo e para a problematização das situações por eles vivida.

O livro *‘Um dedo de prosa’* do alfabetizador contempla o mesmo título, os mesmos temas, porém discutidos de forma mais aprofundada, disponibilizando aos educadores do PPA ter sempre à mão mais um material didático que pode contribuir com seu trabalho.

Na introdução desse livro encontramos uma nota explicativa sobre a opção pelo formato do livro:

Escolhemos fazer livros e não cadernos de exercícios porque, se queremos formar leitores e escritores que possam usar esse saber pela vida afora, precisamos colocá-los em contato com livros, dar uma pequena amostra, nesse pequeno espaço que temos da beleza e amplitude de mundo que um livro pode conter e do prazer que isso pode proporcionar (PARANÁ, 2006a, p. 9).

Entendemos que essa forma de introdução do livro se fez no sentido de esclarecer ao alfabetizador que o livro não seria um ‘manual’ com exercícios elaborados, mas sim um material de apoio à alfabetização. Esse entendimento foi reforçado nas orientações aos professores de como trabalhar os textos. Vejamos alguns pontos sobre os assuntos descritos:

- a) sempre fazer um comentário informativo sobre o texto que vai ser lido; b) a leitura deve ser feita devagar e quantas vezes for necessário para que o texto seja compreendido por todos; c) quando usar um ponto de vista que pesquisou em algum lugar, comentar com os educandos que pesquisou e onde o fez, porque isso lhes mostra que ninguém tem saber absoluto e que o conhecimento tem um caráter de construção, da qual ele também participa; d) ao final de cada leitura, instigar os educandos a comentarem e problematizarem o lido,

procurando significados; e) É importante escrever na lousa as falas que vão surgindo nesse momento e, ao final da discussão, compor com elas, coletivamente, um novo texto (PARANÁ, 2006a, p.13).

É possível observar que o material descreve como deve ser trabalhada a oralidade, a leitura, a escrita, a história que há por trás de cada coisa, de uma maneira contextualizada, sem oferecer atividades prontas, favorecendo o diálogo entre educador e educando, contribuindo para uma aprendizagem que force o aluno a pensar, a argumentar e apresentar a melhor solução. Um exemplo do que acabamos de dizer é expresso no seguinte trecho:

Por fazer parte da vida e estar presente nos textos do nosso livro, a leitura e escrita da matemática devem ser estudadas por nós ao mesmo tempo em que a leitura e escrita verbais. Não se trata de trabalhar, necessariamente, resolvendo operações matemáticas, resolvendo problemas, mas de estudar o texto, analisando todas as informações que ele traz e os elementos que contem, identificando o que faz parte da simbologia matemática e aprender a representá-la (PARANÁ, 2006a, p.15).

Entendemos que o material, por ter sido construído com a participação de alfabetizadores e coordenadores, acolhe os passos de uma alfabetização na perspectiva dialógica, contribuindo para que alfabetizadores e alfabetizados se situem como protagonistas do processo de aprendizagem.

Depois de elaborado e editado, o livro *Um dedo de prosa* foi disponibilizado a todos os professores e alunos do PPA e em novembro de 2006, foi divulgada a seguinte nota no sítio do Programa:

Todos os 60 mil jovens e adultos matriculados no programa de alfabetização da Secretaria de Estado da Educação, o 'Paraná Alfabetizado', receberam gratuitamente um exemplar do livro 'Um dedo de prosa'. A obra foi produzida especialmente pela coordenação do programa para incentivar a leitura e a escrita entre os novos alfabetizados. O governo do Estado autorizou, nesta semana, a contratação, via pregão eletrônico, da empresa que irá imprimir 66 mil exemplares do livro, com investimento de até R\$ 316.304,67 (trezentos e dezesseis milhões trezentos e quatro mil e sessenta e sete reais) (SEED-PR/ PORTAL PARANÁ ALFABETIZADO, 2006).

Até então, o material didático utilizado pelos alfabetizadores eram as sobras conseguidos nas escolas primárias e o que os educandos traziam como cartilhas dos netos, folhetos de propagandas, encartes, dentre outros. Pela fala das alfabetizadoras, no momento em que o livro *Um dedo de prosa* foi disponibilizado, não houve, por parte do

Estado, uma organização para o desenvolvimento do trabalho com os mesmos, a não ser nos cursos de capacitação nos pólos regionais de educação, realizados nos NRE, com pequena representatividade dos alfabetizadores e escassas referências ao material que estava sendo disponibilizado. Retomamos aqui a epígrafe de Gadotti e Romão (2007) com que iniciamos este capítulo, reafirmando que a ineficiência na disseminação do material didático permanece, ocorrendo também no PPA.

Nas investigações que fizemos quanto ao uso do livro *‘Um dedo de prosa’*, constatamos que a adesão ao seu uso foi bem menor do que se esperava diante do número de exemplares recebidos. Na condição de coordenadora do PPA, percebemos que os professores demonstravam certa ‘resistência’ em trabalhar com esse material e continuavam com os exercícios das cartilhas de alfabetização do ensino regular e outros materiais mimeografados, como exercícios da alfabetização infantil.

Em 2008, a autora deste trabalho observou, nas turmas sob sua coordenação, que o trabalho com o material didático pouco tinha avançado. Em discussão nas reuniões de formação continuada com as alfabetizadoras ficou claro que elas ansiavam por materiais que trouxessem exercícios ‘elaborados’, prontos e que não exigissem muita reflexão, muito esforço mental. Isso se evidenciava quando, muitas vezes, observando os cadernos dos alfabetizandos, encontrávamos colados exercícios mimeografados que os professores recortavam de livros didáticos de alfabetização infantil.

A maioria deles apresentava uma linguagem infantilizada, como, por exemplo, um exercício em que o enunciado pedia: ‘ligue os desenhos aos nomes; dedinho, boquinha, pezinho’. Outros que solicitavam: ‘denomine as partes do seu corpo’. Na ilustração, a figura de uma criança. Pinto (1984) afirma que o equívoco da infantilização do adulto demonstra uma concepção ingênua do processo de educação de adultos proveniente do que se pode chamar ‘visão regressista’, considerando o adulto analfabeto como uma criança que parou de desenvolver-se culturalmente, não progredindo da fase infantil. Para o autor, essa concepção além de falsa e ingênua, é inadequada, pois deixa de ver o adulto como um ser sabedor. Essa forma de agir dos alfabetizadores é reveladora da sua concepção simples sobre a alfabetização dos adultos e idosos, que contribui para o não alargamento e aprofundamento da consciência crítica do indivíduo frente sua realidade. Pelo relato das alfabetizadoras no início de 2009, sem quaisquer explicações, os alfabetizandos e alfabetizadores receberam outro material, em quantidade ‘generosa’. O material intitulado *‘Muda o Mundo Brasil’* manual do alfabetizador e, *‘Muda o Mundo Brasil’* livro do

alfabetizando, ambos de autoria de Fátima Gusso Rigoni, editado pela editora Positivo, foi uma ação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLA), emanado da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC-, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Nas turmas em que realizamos a pesquisa, observamos a adesão dos professores e alunos ao material. Esse fato instigou nossa reflexão no sentido de entendermos por que o novo material havia ganho a adesão dos alfabetizadores. No entanto, uma compreensão mais clara a esse respeito foi sendo possível na análise específica da prática pedagógica dos alfabetizadores do PPA, foco de pesquisa deste trabalho. Constatamos que o material corresponde às expectativas da função educativa do Estado que, segundo Gadotti e Romão (2007), lamentavelmente, tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização. E é nesse contexto que o alfabetizador do PPA está inserido, numa política dúbia em que o discurso oficial apregoa uma perspectiva de alfabetização conscientizadora, mas as formas e possibilidades de materialidade da mesma são contraditórias.

Observamos essas contradições em vários momentos nesse Programa, uma constante ‘luta dos contrários’. Conforme Triviños (2004), na sociedade capitalista, constituída por seres humanos, há existência, em seu seio, de dois contrários fundamentais, opostos: o proletariado e a burguesia. Ambos intentam construir um tipo de sociedade, mas como são opostos em seus objetivos e ações, ao entrar em interação, desencadeiam um confronto de posições incompatíveis.

A capacitação organizada pelo NRE, em conjunto com o Estado, realizada neste município nos dias 27 e 28 de julho de 2009, ilustra o que dissemos anteriormente. A docente designada pela SEED para ministrar o curso, professora Vera Luísa Schwerz Gislón, abordou a escolha do livro ‘*Muda o Mundo Brasil*’, que estava sendo trabalhado no PPA. Na ocasião, as coordenadoras presentes e que estiveram no início do ano na capacitação em Faxinal do Céu (momento em que, segundo elas, ocorreu a escolha do referido livro) relataram que a seleção havia sido feita de forma aligeirada. Disseram elas que os livros estavam sobre uma enorme mesa, numa pilha, em torno da qual muitas coordenadoras e alfabetizadoras se aglomeravam. Os condutores do evento disponibilizaram apenas alguns minutos para que colocassem no papel o nome do livro escolhido. Muitas disseram que não houve tempo de folhear os livros, mas o que pareceu ‘melhorzinho’ foi o ‘*Muda o Mundo Brasil*’.

Depois desses relatos, a professora que conduzia a capacitação apresentou uma errata que havia sido elaborada em reunião técnica dos assessores do PPA, em 31/03/2009 e, para sua surpresa, a errata ainda não era do conhecimento dos alfabetizadores e coordenadores. Segundo a professora Vera, tal errata era para ter sido enviada a todos os coordenadores e professores do PPA, para que os mesmos atentassem aos erros que o livro contém a fim de cuidar, ao trabalhar com os alunos.

Dos problemas presentes no livro, apontados pela errata, destacamos alguns de aspectos gerais como: a autora fala pelo educador, usando os termos ‘meus educandos’. Segundo a errata, o livro ‘infantiliza a leitura freiriana, apresentando uma visão errônea dessa perspectiva, pluraliza a cultura e confunde cultura e folclore’. A errata destaca ainda outras impropriedades. Na p. 38 erros na resposta e compreensão, na p. 39 o texto associa valor com a cor ao separar os cãezinhos por cor; na p. 56 a ideia é abstrata demais, as figuras geométricas são apresentadas de forma descontextualizada; mais adiante, na p. 76 está errada a resposta; na p. 81 há uma imagem de uma mulher segurando um objeto, mas a imagem é confusa e pode remeter a uma arma; na p. 151 o quadro ilustrativo complica o cálculo, ao usar cores e números, ocorre uma poluição visual; finalmente, na p. 166 há um equívoco: não é o planeta que corre o risco de extinção e, sim, a vida. No anexo D, disponibilizamos a errata na íntegra. A referida errata foi elaborada por membros da Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Programa Paraná Alfabetizado, o que parece indicar a presença de posicionamentos contrários dentro do próprio programa.

Ao analisarmos o livro ‘*Muda o Mundo Brasil*’, destinado aos professores, observamos que os exercícios apresentam respostas dirigidas, bem diferente do contido no livro ‘*Um dedo de prosa*’, onde os temas são abordados de forma a incitar os professores a buscarem as respostas junto aos educandos. O livro ‘*Muda o Mundo Brasil*’ traz um texto perguntando: Por que temos um nome? Por que é importante ter um nome e um sobrenome? E, como atividade solicita ao alfabetizando que circule a palavra Maria que aparece na frase seguinte. No livro ‘*Um dedo de prosa*’ (p. 22), esse tema é abordado da seguinte forma: Quem sou eu? O que nos identifica? Em seguida traz um texto sobre a forma com que as pessoas são lembradas na história, apresentando um questionamento do poeta Bertold Brecht (2000) sobre essa questão. São formas diferentes de abordar questões relativas à identidade de cada indivíduo (nos anexos E - F disponibilizamos as cópias das referidas atividades).

Ao analisarmos as páginas dos livros citados, identificamos um diferencial na forma com que os mesmos administram as atividades dos alfabetizadores e dos alfabetizandos. No livro '*Muda o Mundo Brasil*, ' os exercícios geralmente estão estabelecidos, e no livro '*Um dedo de prosa*' eles necessitarão surgir do alfabetizando e do alfabetizador. A pergunta que fazemos é: Um livro pode contribuir para o processo de alfabetização dialógica? Entendemos que sim, e que pela escolha do material didático identificamos a postura pedagógica do alfabetizador, sendo este recurso uma ferramenta importante utilizada pelo docente. Sua escolha pode representar, na prática pedagógica, a teoria que o alfabetizador adota e a perspectiva em que ele desenvolve seu trabalho.

O trabalho do alfabetizador, numa pedagogia como prática de liberdade, precisa necessariamente estar vinculado ao diálogo, por isso não se pode realizar uma alfabetização nessa perspectiva partindo de 'exercícios prontos', previamente estabelecidos pelo alfabetizador via material didático. A dialogicidade que, para Freire (1987), é a essência da educação como prática de liberdade, não se efetiva quando o educando simplesmente tem que executar tarefas. O autor assegura que o diálogo começa na busca do conteúdo programático quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos.

Entendemos que um recurso didático que pressupõe um trabalho emancipador precisa ser problematizado com o educando. Sob essa perspectiva Gadotti e Romão (2007) asseveram que o jovem e o adulto não têm sido tomados como construtores de conhecimentos, e a falta de uma política clara tem provocado a implantação desses serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. Os autores afirmam ainda que as práticas pedagógicas não atendem ao específico dessa educação, acabando por reproduzir o ensino regular de maneira facilitadora. Nesse sentido temos observado que o recurso didático, nesse caso o livro utilizado no PPA, tem sido tomado como facilitador do trabalho do alfabetizador e não como sugestões problematizadoras.

2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita à remuneração e condições de trabalho (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 122).

Na epígrafe em destaque, Gadotti e Romão apontam algumas questões importantes para se alcançar um ensino de qualidade, dentre elas, o preparo e as condições de trabalho do docente. Concordamos com os autores que esses elementos são imprescindíveis para uma educação de qualidade. Sobre esse prisma analisamos a formação continuada e as formas com que a SEED tem conduzido essa formação no PPA, mantendo cursos de capacitação aos alfabetizadores e coordenadores do programa. Essas formações acontecem em Faxinal do Céu, onde se faz a formação inicial por meio de palestras, discussão sobre os temas geradores, avaliação (portifólio), relatos de experiências e exposição de painéis com trabalhos dos alfabetizandos. A continuidade da formação é dada nos encontros mensais organizados pelo Núcleo Regional de Ensino - NRE e nos 'Encontros Polo' (três encontros anuais), onde são reunidos alguns NREs e, por fim, nas reuniões quinzenais com as coordenações locais.

As capacitações oferecidas aos coordenadores têm como objetivo orientar quanto à formação que devem propiciar aos alfabetizadores. A mais insistente das orientações é que a fala dos coordenadores, na formação aos alfabetizadores, seja norteada pelas ideias de alfabetização de Paulo Freire (ver anexo A). O Programa reforça, por meio de seus organizadores, ser essa a perspectiva mais apropriada à alfabetização de adultos e idosos.

Em dezembro de 2005, a SEED emitiu o Ofício Circular nº 014/05, que dispõe sobre as prioridades em garantir a formação continuada dos educadores envolvidos no Programa. No Ofício Circular, a SEED reafirma que as capacitações estabelecem a marca da qualidade que vem sendo impressa nas ações do PPA (documento disponível no anexo G). Percebemos pelos relatos das alfabetizadoras que, apesar das dificuldades até então enfrentadas no Programa, conforme observado e exposto neste trabalho, as atividades de formações continuada criam entre os envolvidos o 'vínculo', a 'luta' por uma causa justa: 'alfabetizar'.

Também em 2005, a SEED encaminha às coordenações um documento¹⁴, assinado pelo então Coordenador do Programa no Estado, Wagner Roberto do Amaral, e pela Chefe de Departamento em Exercício, Maria Clarete Barbosa, com 'Orientações para Elaboração do Plano de Formação Continuada dos Alfabetizadores'. O referido documento enfatiza a consideração que deve ser dada à situação social, cultural e política local dos alfabetizandos e alfabetizadores, trata, ainda, do relatório mensal do Processo de Alfabetização que, deve ser preenchido mensalmente pelo alfabetizador, inserindo

¹⁴ Of. Circular DEJA/SEED N.012/2004.

informações acerca das atividades gerais sobre a turma de alfabetização, atividades de envolvimento da comunidade, aspectos de interação e convivência entre alfabetizandos e os alfabetizadores, ações culturais, dentre outras.

Pelo documento, considera-se que a preparação do plano de formação continuada deve ser coletiva, levando em conta a relevância de necessidades formativas dos educadores. Inclusive traz alguns tópicos que devem ser contemplados como: objetivos da formação continuada, justificativa e metodologia. No que se refere aos desígnios da formação continuada, o documento diz que tal tópico refere-se ao ‘para que’ discutir os assuntos, os conteúdos e os temas elencados pelo coletivo; na justificativa deve estar expressa a importância dos temas, e, na metodologia, que as reuniões contemplem momentos de memória das discussões anteriores, seus encaminhamentos, leituras e debates¹⁵.

Nos documentos que tratam da formação continuada, disponível no sítio do Programa, ocorreram algumas alterações quanto aos papéis concernentes à formação que a coordenação no município deveria proporcionar. No início do Programa em 2004, o termo usado era capacitação, e o documento que orientava sobre isso estabelecia: ‘cabe aos coordenadores efetuar juntamente com os alfabetizadores o planejamento e o plano de aula da alfabetização, conforme a especificidade de cada turma, ler e discutir textos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertinentes à efetivação e seu processo’. Na edição do ano 2009, a SEED não usa mais o termo capacitação, mudando-o para formação continuada, solicitando que na formação as coordenações no município acompanhem e façam a orientação e supervisão pedagógica, não exigindo mais um planejamento antecipado, mas orientando no acompanhamento de práticas que estão sendo desenvolvidas pelos alfabetizadores.¹⁶

Observamos que as atividades de formação continuada, tanto as realizadas pela SEED quanto as desenvolvidas pelas coordenações nos municípios, sempre tiveram em suas pautas discussões de como trabalhar os temas geradores como: metodologia na alfabetização e a organização do portfólio como instrumento de avaliação dos educandos, fazendo parecer que a grande preocupação do PPA centra-se na metodologia. Para ilustrar essa afirmação citamos as orientações expressas no documento disponível na página do

¹⁵ www.paranalfabetizado.pr.gov.br

¹⁶ Documentos disponíveis para consulta no sítio do programa : www.paranalfabetizado.pr.gov.br

PPA. Sobre a formação continuada de 2007¹⁷, é solicitado ao ministrante na atividade do terceiro dia que trabalhe: ‘O pensamento de Paulo Freire e a alfabetização de jovens adultos e idosos, com destaque para o diálogo e os temas geradores e significativos’. O material que subsidiou foi ‘*Vídeo Paulo Freire: educador da liberdade*’ (produção Vereda). No próprio vídeo há orientação no sentido de: ‘Após o filme provocar os participantes e refletir sobre a relação entre o pensamento de Paulo Freire e a realidade de exploração vivenciada pelos educandos, os temas geradores, o conceito e o processo de alfabetização’.

Percebe-se que a discussão quanto à metodologia utilizada no PPA permeia todos os encontros, como também é constante a presença de relatos das experiências numa forma de ‘exploração’ do que vem se desenvolvendo. A pesquisadora, por ter participado da referida formação, verificou que, no decorrer da mesma, as dificuldades foram socializadas e as mais significativas foram trabalhadas em ‘oficinas’, por meio de diálogo dos docentes do curso com os alfabetizadores elaborando a partir daí, um plano de aula com a definição de temas geradores oriundos das atividades pedagógicas em discussão. Ocorreram, também, discussões acerca dos materiais de apoio, principalmente quanto à utilização do livro ‘*Um dedo de prosa*’, ouvindo e discutindo com os participantes quais foram suas percepções acerca do livro, focando expectativas e dúvidas sobre a utilização do mesmo, também identificando e problematizando o uso de cartilhas e demais textos utilizados pelos alfabetizadores.

Conforme menciona o documento, no transcorrer desse curso de formação o objetivo era identificar as concepções usadas na alfabetização. Enfim, pela programação da SEED essa capacitação deveria primar pela discussão e esclarecimento da relação entre tema gerador e processo de alfabetização. A avaliação do evento foi feita nos grupos e apresentada em plenária pelos participantes.

Desde as primeiras edições, essas atividades formativas se repetem no decorrer do ano, pois o Programa aceita turmas durante todo ano, e muitos alfabetizadores que não conseguem participar do evento numa determinada data, podem fazê-lo em outra.

Nos cursos de formação centralizados de 2008 e 2009 em Faxinal do Céu conforme a programação disponível no sítio da SEED as discussões versam sobre: ‘O Pensamento de Paulo Freire e sua concepção sobre alfabetização; Educação Popular e Conceito de

¹⁷ www.paranalfabetizado.pr.gov.br (Secretaria de Estado da Educação do Paraná-Coordenação de Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos – Programa Paraná Alfabetizado – Programa de Formação de Alfabetizadores Faxinal do Céu – 2007)

Alfabetização; Crítica formulada por Freire à Educação bancária e ao formalismo mecanicista das práticas de Alfabetização; e Reflexão sobre a importância do tema gerador e a relação deste com o livro *‘Um dedo de prosa’*. Os materiais para leitura no curso foram textos do livro *‘Pedagogia do Oprimido’* e textos de história de vida do livro *‘Um dedo de prosa’*.

Na formação de 2009, observamos que os temas tratados foram os mesmos de 2008, acrescentado da sugestão de analisar o material agora incluído no trabalho da PPA, ou seja, o livro *‘Muda o Mundo Brasil’*. Segundo a descrição da programação o propósito era: ‘discutir com os participantes o que se espera encontrar em um livro didático para alfabetização e o que se espera não encontrar em um livro didático de alfabetização’. Pela programação (Curso de Formação Continuada de Alfabetização e Coordenadores Locais/Turma - 2009) ¹⁸, deveria ser escolhido um texto do livro *‘Um dedo de prosa’* e um texto do livro *‘Muda o Mundo Brasil’* e analisado de acordo com os seguintes critérios: a) levam em conta as experiências de vida dos alfabetizandos; b) levam em conta os interesses dos alfabetizandos; e c) consideram o conhecimento que os alfabetizandos têm sobre o mundo da escrita.

No entanto, essa pauta sofreu algumas alterações no decorrer do curso. Optamos por apresentar aqui partes do relatório dessa formação continuada, redigido por uma coordenadora participante do curso, professora Nairdes Freitas Palioto do NRE de Maringá. Pretendemos, dessa forma, tornar mais claro como, de fato, ocorreram as formações em Faxinal do Céu, apontando e trazendo alguns pontos que nos ajudam a argumentar a favor de se repensar a preparação do professor alfabetizador para atuar dentro dos princípios da Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire.

2.6 RELATÓRIO DE CAPACITAÇÃO - FAXINAL DO CÉU

A coordenadora da capacitação iniciou falando da importância de organização, diálogo, liderança, planejamento e estratégia no trabalho com os educandos. Enfatizou o tema gerador como metodologia na alfabetização e relatou a dificuldade de uma alfabetizadora para encontrar o tema gerador e desenvolver seu trabalho com os alfabetizandos.

¹⁸ Disponível no endereço: www.paranalfabetizado.pr.gov.br designados pela SEED.

Na sequência, a docente distribuiu a pauta do encontro, seguida da apresentação do grande grupo. Formaram-se grupos menores para desenvolver o trabalho (cada grupo recebeu denominação própria). Distribuíram-se os portfólios para análise nos pequenos grupos. Cada participante fez a análise e, individualmente, fez a socialização no grande grupo. Feito isso, voltaram-se aos pequenos grupos para redigir o parecer sobre o portfólio. O grupo ‘rosa’ afirmou que essa é uma maneira de avaliar o desenvolvimento do educando e do educador, mas que, as atividades contidas em muitos deles não estão de acordo com o tema desenvolvido durante o processo de aprendizagem, faltando, nos mesmos, criatividade e participação pessoal do educando. O grupo considerou que o parecer do educador é fundamental no portfólio para uma análise mais profunda e detalhada sobre o aproveitamento do educando, sendo importante que o educador observe a necessidade e a realidade dos seus educandos, elabore atividades diversas e acompanhe seu progresso. Em seguida, a docente solicitou a apresentação do parecer dos demais grupos. Apresenta-se o grupo ‘colorido’ avaliando que o processo de aprendizagem é demorado e que alguns alfabetizandos não conseguem realizá-lo em apenas uma edição do programa. O grupo salientou que o livro *‘Um dedo de prosa’* pode ser trabalhado de diversas formas e com variadas atividades como: produção de textos, ilustrações, cartazes, dramatização, leitura entre outras. É lembrado pelo grupo que, segundo Paulo Freire, devemos partir do conhecimento do aluno, isto é, da sua leitura de mundo, para formar e trabalhar os temas geradores (FREIRE, 1980). Observamos que esse grupo não apresentou o parecer sobre o portfólio conforme solicitado pela docente.

O grupo ‘listrado’ apresenta-se mencionando que as atividades trabalhadas pelos alfabetizadores no portfólio ‘foram atividades já elaboradas, sem significado para o aluno’. Durante as apresentações foram surgindo dúvidas quanto à elaboração do portfólio e muitos dos cursistas criticaram a metodologia utilizada nos encontros em Faxinal do Céu dizendo que todos os palestrantes deveriam falar a mesma língua, ou seja, dar as mesmas orientações de como fazer um portfólio, sanando as dúvidas dos cursistas.

Quando os grupos terminaram as apresentações a docente do evento afirmou que o professor tem que ter muito cuidado ao analisar o que o aluno expressa e em que contexto aquilo foi cobrado. Enfatizou que trabalhar com o alfabeto não deve ser pelo modelo tradicional, mas é a partir dele que o professor inicia o processo de alfabetização e o aluno avança.

A seguir, organizou os grupos com o objetivo de analisar o livro '*Muda o Mundo Brasil*', manual do alfabetizador, e o livro '*Um dedo de prosa*'. A análise também consistiu em ver se alguns dos textos deste último livro poderia substituir outros do '*Muda o Mundo Brasil*'. Após as análises, dos cursistas sobre os livros, a docente explicou que o livro é um recurso, que existem falhas, mas que na maioria são aproveitáveis. Deixou clara sua preocupação quando percebeu tantas dúvidas e dificuldades dos cursistas em relação ao trabalho de alfabetização. Fez orientações em relação à construção do portfólio sanando algumas dúvidas em relação ao mesmo.

No final, os participantes ainda cobraram a falta de detalhes sobre o tema gerador. Em poucas palavras, a professora explicou que nem tudo é tema gerador. Pediu para analisar a realidade do aluno e, a partir daí, trabalhar o tema extraído das necessidades de cada região. Recomendou que devemos problematizar ao máximo as situações, para, então, retirar daí o tema. Citou alguns exemplos de temas, como: cidadania, saúde e moradia. Encerrando, agradeceu, dizendo que todos devem ser cidadãos críticos e participativos para que realmente provoquem mudanças significativas na sociedade.

Por meio da síntese desse relatório de capacitação, entendemos ter possibilitado uma visão mais próxima do que tem sido as formações do PPA. Ainda que fadigosa a apresentação descrita com alguns detalhes, o propósito foi demonstrar como são cansativas essas formações. O relato sobre os portfólios parecem indicar que os alfabetizadores têm muitas dúvidas e fazem bastante confusão ao trabalhar com os mesmos e com os temas geradores, fazendo pensar que essas formações pouco têm contribuído, tanto é, que no final do curso, a docente retomou o assunto dando alguns exemplos de portfólio.

As cobranças e dúvidas dos alfabetizadores demonstram o desejo que sentem em aplicar a metodologia da qual se fala no PPA, ou seja, trabalhar numa perspectiva da alfabetização emancipadora, mas também denunciam as dificuldades que têm para fazê-la.

Essas dificuldades encontram suas raízes no contexto histórico em que os alfabetizadores viveram e vivem. Eles receberam uma formação nos moldes tradicionais; as ações de formação continuada de que participam não contribuíram para mudar suas crenças e formas de agir no que se referem à alfabetização da pessoa adulta. As 'formações continuadas', longe de serem efetivas, consolidam um sistema injusto.

Observamos que a formação continuada dos alfabetizadores e coordenadores do PPA assenta-se sobre o 'Método' Paulo Freire de Alfabetização. Entretanto, as ações nelas executadas não ilustram tal metodologia, ou seja, aquilo que está sendo falado não é

tomado como exemplo nos atos da capacitação. O que está sendo recomendado não é princípio que possibilite um conjunto coerente - teoria e práticas, em que uma ajude a entender a outra. A forma de tratamento utilizada nos cursos de formação do PPA distancia-se da concepção freiriana. Interessante seria pensarmos como Paulo Freire faria a capacitação dos alfabetizadores do PPA. Certamente sua fala seria coerente com suas atitudes e o diálogo começaria na busca do conteúdo a ser trabalhado. Entendemos que o docente precisa 'ilustrar' sendo o modelo concreto do que ele preconiza.

Outro ponto a ser considerado também é o fato de que a capacitação dos alfabetizadores deveria instigar a organização de indicadores de análise dos livros (materiais didáticos), de forma que os professores fossem capacitados a escolher os mesmos, pautados em critérios consistentes e não apenas apoiados pela impressão imediata e pelo senso comum. Essa seria uma questão importante, pois, para se criticar numa perspectiva emancipadora, é necessário disponibilizar de conhecimentos e de argumentos coerentes, e a escolha dos materiais didáticos deveria ser a expressão prática do que a teoria orienta.

Os responsáveis pela capacitação (SEED) deveriam permitir que os professores organizassem indicadores de análises e, a partir daí, por meio dos critérios de escolha, apresentar argumentos, dizendo por que esse livro é melhor que aquele, e, em que atende a perspectiva freiriana ou não. Entendemos que uma proposta problematizadora deve ter formação específica e também problematizadora, tirando os envolvidos do 'conforto' de suas práticas, 'desestabilizando-os', pois o alfabetizador só mudará sua prática se estiver insatisfeito com ela, se tomar consciência dos reflexos de sua ação.

Afirmamos desde o início deste texto que a educação brasileira tem tido sempre um estreito vínculo com as ideias dominantes e com as políticas que as promovem. Para Mészáros (2005), poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Deste modo, as formações não estão alheias a essas condições o que acaba inviabilizando uma educação como prática de liberdade, é preciso termos consciência disso para podermos olhar a prática do educador além da metodologia.

3. A PRODUÇÃO DO IDOSO ANALFABETO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Na alienação o homem se vê preso nas malhas de um passado construído pelos outros, do qual o seu passado é só uma parte insignificante. Compreende-se a si mesmo como um objeto do tempo passado e, por consequência, se acha incapaz de se tornar sujeito do seu destino (TEIXEIRA, 2008, p.222).

Entender as condições em que viveu e trabalhou a pessoa idosa que está no Programa Paraná Alfabetizado, a forma como essa pessoa estruturou sua vida em determinadas condições ajuda-nos a compreender criticamente o envelhecimento de pessoas que chegam à terceira idade sem estarem alfabetizadas. Teixeira (2008) faz uma leitura à luz do materialismo histórico, sinalizando para a necessidade de romper com o pensamento hegemônico que homogeneiza a velhice. Do ponto de vista demográfico, o envelhecimento é definido pelos anos de vida vividos, assim são considerados idosos os que alcançaram 60 anos de idade; outros fatores também são considerados como o biológico, o cultural e o socioeconômico. O envelhecimento tem sido considerado um processo igual para todos, sem levar em conta as condições de classe de cada pessoa. Há muitos trabalhos que expressam esta forma de pensar. Para citarmos apenas alguns, temos: *‘O tempo anda a seu favor’* (PÓVOA; ARAUJO; SEIXAS, 2006), *‘Recreação na Terceira Idade’* (LORDA, 1995) e *‘Como Viver Feliz seus 100 anos’* (LOPES, 1993). Deste último, extraímos um trecho:

Envelhece mal quem tem a tendência de se irritar e, por conseguinte, de se tornar insuportável a todos. A partir de certa idade, as queixas e os remorsos são vãos... Ao contrário, envelhece bem quem continua amando a vida, tornando a pensar no futuro, que jamais se esgota (LOPES, 1993, p.16).

E assim segue todo o livro, oferecendo a receita de *‘Velhice Feliz’*, apresentando argumentos de que são as pessoas que supostamente criam problemas para si mesmas e por isso tornariam *‘suas vidas menos atraentes e menos interessantes’* (LOPES, 1993, p.84).

O pensamento de Teixeira (2008) que tomamos neste trabalho vai na direção oposta ao de Alzira Lopes (1993). Na perspectiva teixeireana o envelhecimento não é universal, ele varia em função da classe social e isso não pode mais se constituir em um problema social, pois, de fato, ele é um problema para aqueles excluídos historicamente e que não dispõem mais da força de trabalho que tinham para vender ao capital.

A lógica que universaliza o envelhecimento e trata todos iguais esquece das diferenças de classes, mantendo o trabalhador (então idoso) excluído e com uma vida sem perspectivas. Para Teixeira (2008), o tempo na sociedade capitalista é um tempo imposto que limitou e delimitou o tempo do trabalhador. Por isso, quando esse se aposenta, sofre com o vazio, sente-se inútil. Dessa forma, a solidão e a exclusão não é inexorável para todos que envelhecem, mas para aqueles que estiveram afastados da vida social. O sentido que lhes fora roubado durante a vida não será jamais resgatado nessa fase por meio desses ‘projetos’ que propagam a qualidade de vida à terceira idade, conseguida através de atividade física e alimentação saudável.

De fato, a forma como o trabalhador viveu a sua vida inteira é que vai fazer a diferença no seu envelhecimento. Sendo assim, o envelhecimento do trabalhador e o envelhecimento da elite socioeconômica são extremamente desiguais. Segundo Beauvoir: ‘Tanto ao longo da história como hoje em dia, a luta de classes determina a maneira pela qual um homem é surpreendido pela velhice; um abismo separa o velho escravo e o velho eupátrida, um antigo operário que vive de pensão miserável e um Onassis’ (BEAUVOIR, apud TEIXEIRA, 2008, p.77). A mercantilização também se expande para todas as relações, eliminando o idoso da dimensão da vida. Hoje, quem sai do mercado de trabalho aos 40 anos dificilmente consegue voltar, pois a força para o mercado já entra em depreciação, e o homem perde seu valor como força de trabalho. Nessas circunstâncias, o idoso é visto como ‘peso’, como custo, como problema.

A sociedade, ao reconhecer e fazer valer os direitos da pessoa humana, no caso os idosos, acata os avanços promovidos pelas lutas sociais. Essas lutas, no entanto, precisam constituir-se de constante ação dos trabalhadores pelo reconhecimento do seu valor além da força de trabalho. As pseudovalorizações, termo utilizado por Teixeira (2008) homogeneizam o envelhecimento caracterizando-o como a Melhor Idade, reforçando a lógica capitalista, fazendo pensar que o envelhecimento está sendo respeitado e que há uma valorização da velhice quando de fato não está. As condições materiais interferem definitivamente na qualidade de vida do trabalhador. Portanto, a perspectiva de envelhecer com qualidade divulgada pela mídia ‘oculta’ uma realidade social que é injusta e desigual, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo bem ou mal viver.

Podemos dizer que muitos dos problemas objetivos ou subjetivos estão ligados à trajetória de vida das pessoas. Essa trajetória, de fato, marca a diferença entre os excluídos e os economicamente favorecidos. Dessa forma, entendemos que as pessoas idosas

precisam continuar no processo de lutas que, se por um lado, garantiu a conquista de certos direitos, por outro ainda não foi suficiente para vê-los efetivados. Para Teixeira (2008), a individualização responsabiliza o indivíduo pela sua situação de vida e essa dimensão gera uma falsa ideia, uma falsa lógica, que universaliza o envelhecimento. Nesse sentido entendemos ser necessário desconstruir essa ideia, avançando numa dimensão que não é a de negar o envelhecimento, mas considerar as condições materiais existentes no processo.

A ideia de homogeneidade sobre o envelhecimento, na perspectiva teixeireana, é favorável ao capital e precisa ser quebrada pela valorização da forma diferenciada do envelhecimento, pelo entendimento de que envelhecer não atinge a todos com a mesma intensidade, pois há uma heterogeneidade marcada pelas disputas sociais que nos imprime.

As leis que confirmam os direitos dos idosos são importantes ferramentas no exercício de sua cidadania; entretanto, nem sempre tais direitos são efetivados, sendo muitas vezes necessárias mobilizações e reivindicações sociais para assegurar seu cumprimento. O distanciamento entre a realidade dos idosos no Brasil e o que determina a lei ainda é considerável. Conforme os especialistas, para que essa situação se altere é preciso que ela continue a ser debatida no âmbito das políticas públicas e discutida em todos os espaços possíveis, pois somente a mobilização constante da sociedade é capaz de configurar um novo olhar sobre o processo de envelhecimento dos cidadãos brasileiros.

Outro fato não menos importante na luta pela efetivação desses direitos é a construção de uma nova cultura, pois, conforme assevera Teixeira (2008), a exclusão é acentuada por questões culturais que, por sua vez, são produzidas no seio da sociedade capitalista. Nesse aspecto podemos dizer que há uma ‘cultura’ de desprestígio quanto ao idoso no Brasil, ainda mais quando esse é analfabeto. Segundo Pinto (1984), a educação é um fenômeno social total, isso significa que não pode ser interpretada se não se tem em vista o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela influem. Sendo assim, numa sociedade que prima pelo capital, essa categoria (analfabeto e idoso) são tratados segundo os ‘valores’ da mesma sociedade.

Sabemos que a educação facilita o acesso ao trabalho e sem ela o indivíduo fica à mercê da assistência social e com a impossibilidade de participação efetiva no entorno social. A educação favorece o processo de inclusão quando possibilita o acesso a outros direitos, movendo as pessoas, por meio da informação, a desenvolverem capacidades importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social. As participações nos espaços

públicos, no exercício do voto, são direitos que sofrem limitações pela privação do acesso à cultura elaborada.

Segundo o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, promulgado no dia 1º de outubro de 2003, legislação maior de garantia dos direitos da pessoa idosa no Brasil, o idoso tem direito à educação peculiar à sua condição de idade. Vejamos o que traz o artigo 21 do Estatuto do Idoso: ‘O poder público criará oportunidades de acesso ao idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados’ (BRASIL, 2003). Sabemos que esses direitos vêm se efetivando a passos lentos, sob importante e necessária pressão da sociedade civil, e que a efetivação dos mesmos, além de ser uma questão legal, é condição *sine qua non* para uma sociedade democrática. Gadotti e Romão (2007, p. 48) dizem que:

Não há na história da Educação Mundial qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não a tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso de todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas ou não na idade própria para esse nível de escolaridade.

Sendo assim, é inconcebível que a educação de adultos, especialmente a destinada à pessoa idosa, ainda não seja tratada como política pública.

Para Pinto (1984), a educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos. Entendemos que aos idosos analfabetos deve-se uma educação específica, que se não é capaz de reparar a dívida social, que se tem para com eles, no mínimo, que seja expressão do reconhecimento de um direito. É preciso superar a forma com que essa educação sempre foi tratada pelas autoridades, conforme observa Gadotti e Romão (2007) sob a perspectiva de campanhas e de voluntarismo, devendo essa educação ser incluída como parte constitutiva do Sistema Educacional do país, fato esse, garantido na Constituição Federal de 1988.

3.1 A MARCA OPRESSORA DO ANALFABETISMO NO IDOSO

A fala de muitos idosos que estão no PPA, quando se autoavaliam como incapazes de aprender dizendo que têm ‘cabeça dura’, quando se autodesvalorizam dizendo que não são ninguém, que não significam nada, pode ser representada na epígrafe com que

iniciamos o capítulo. O texto denuncia a construção feroz da desvalorização do indivíduo via valorização do capital, que diuturnamente vai impregnando as pessoas de uma ideologia imposta. O conceito de ideologia aqui empregado tem o sentido dado a ele por Chauí:

[...] ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um ‘fato’ social justamente porque é *produzida* pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais (CHAUÍ, 1990, p.31).

Também nessa perspectiva Freire, (2002) afirma que o homem aprende a partir de impressões retiradas do universo vivido. O que equivale dizer: o homem aprende segundo as condições que lhes são dadas. Quais condições foram dadas aos idosos analfabetos? Mészáros (2005) pontua que, em consonância com o pensamento de Paracelso, a aprendizagem é nossa própria vida e que ninguém passa mais que dez horas sem nada aprender. O mesmo autor questiona: Mas o que é que se aprende? Perguntamos nós: O que temos apreendido nessa nossa sociedade? O que tem aprendido os idosos analfabetos no sistema capitalista? E o que têm aprendido seus alfabetizadores nessas mesmas condições? O PPA tem contribuído para superação dessa condição, para emancipação dessa alienação?

É preciso pensar essa aprendizagem; é necessário refletir sobre a ‘sentença’ inevitável a nós imposta, segundo a qual, queiramos ou não, estamos ‘condenados’ a apreender. Vejamos as questões colocadas por Mészáros a esse respeito:

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p.49).

Diante do paradoxo que permeia tais questões, em que aprender tanto pode emancipar como pode alienar, procuramos nos orientar por uma ‘idéia-força’ que, no

sentido freiriano, implica dizer que ‘o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, quanto mais reflete sobre sua realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la’ (FREIRE, 1980, p.35).

Nesse sentido, a aprendizagem para transformação passa a existir necessariamente na conscientização que, nas palavras de Mészáros (2005), está imbuída do sentido paracelsiano, segundo o qual a aprendizagem pode ser como tanta coisa é decidida, tanto para o bem como para o mal. O segredo está em tornar consciente esse processo de aprendizagem em nossa vida.

Mészáros (2005) considera ainda que a educação, que poderia ser uma alavanca para a mudança, tornou-se instrumento, estigmas da sociedade capitalista. Para tanto, o autor defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e aos alunos trabalharem as mudanças para uma sociedade onde o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante com o objetivo de manter o homem dominado.

Presos à lógica do capital cujas vidas foram construídas sob essas bases, muitos dos idosos analfabetos e seus alfabetizadores, inadvertidamente na alfabetização no PPA, agem pela produtividade, representada na produção de escrita, produção de leitura e pelos números alcançados na realização de exercícios escolares. Nessa perspectiva, a pressa, a busca pela ‘economia’ do tempo gasto nas atividades pedagógicas sobrepõe-se ao entendimento, à reflexão, à conscientização, realizando uma aprendizagem mecânica, que, no sentido freiriano, é destituída de qualquer ato cognoscitivo. Podemos dizer que essa forma de comportamento é resultado de aprendizagens extraídas do universo vivido, ou seja, segundo as análises de Teixeira (2008), aquelas em que o tempo é mercadoria, e o tempo de vida do trabalhador é transformado pelo capital em tempo de trabalho para fins de valorização do capital. Na organização capitalista, temos apreendido que ‘o tempo é tudo, o homem é nada: é quando muito a carcaça do tempo’ (TEIXEIRA, 2008, p.17).

Observamos no PPA que tanto os educadores quanto os educandos são movidos por essa lógica, ainda que no ato de alfabetizar como no de buscar a alfabetização esteja implícita uma luta pela superação dessa condição. Mas, para Mészáros (2005), romper com a lógica do capital na área da educação equivale substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta

abrangente. Nas interpretações de Freire (1987), isso se estabelece por meio de uma prática educativa problematizadora, num constante ato de desvelamento da realidade.

O PPA, instituído mediante as manifestações sociais e instalado numa política capitalista, portanto, dependente das diretrizes desse sistema, converte-se em mais um instrumento de alienação. Ao analisar questões, nessa perspectiva, Teixeira assevera que ‘reconhece-se a necessidade de atender às manifestações da questão social, porém de modo que não ataque os fundamentos da sociedade burguesa’ (TEIXEIRA, 2008, p.179). Dessa forma, destaca a autora que a Constituição Federal de 1988 também cuidou de garantir o estado de direito e proteção social pública aos trabalhadores, porém, por meio de pactos de classes, de maneira a não ferir a camada burguesa (TEIXEIRA, 2008). Podemos entender que o pagamento da dívida social para com os analfabetos diz respeito às manifestações sociais, às lutas travadas diuturnamente na perspectiva de efetivar os direitos constituídos. Para Pinto:

A espécie e a extensão da educação distribuída por uma sociedade a seus membros são função de seu estado de desenvolvimento material e cultural. Este é que determina as possibilidades da educação tanto em qualidade (conteúdo e métodos) como em quantidade - a quem e a quantos será distribuída (PINTO, 1984, p.37).

Embora essa análise tenha sido feita pelo autor há algumas décadas, podemos dizer que em relação à educação das pessoas idosas ela se faz atual, pois, para pessoas idosas analfabetas, os espaços reservados são sempre periféricos. O autor considera ainda que do ponto de vista do indivíduo, as possibilidades de receber uma educação diferenciada e em determinado grau dependem de sua posição no contexto social e do valor atribuído a esse pelos interesses da consciência social dominante. Consideramos que é dessa perspectiva que o Estado, no caso da política do PPA, tem-se posicionado. Resultando assim as adversidades que encontramos em seu interior.

O PPA, na sua forma organizacional, quando solicita pessoas como voluntárias para o trabalho de alfabetização, subtrai-se de uma tarefa que compete ao Estado, utilizando-se do ‘espírito solidário’ de alfabetizadores e coordenadores na distribuição e realização da mesma. O Estado reconhece a dívida social que tem para com os analfabetos, mas tenta dar conta dela com medidas paliativas. O caráter de parcerias, de ‘voluntarismo’ e de ‘cooperativismo’ que permeia a proposta do PPA revela estratégias de redução do Estado enquanto gestor e administrador de políticas sociais, dividindo com a sociedade civil suas

responsabilidades. Conforme Teixeira, (2008), esse é um modo de fazer política social que se consubstancia em estratégias de participação solidária, como forma de enfrentamento de mazelas sociais. Ainda, como afirma a autora, essas são novas simbioses entre o público e o privado que oculta, por meio do cooperativismo, o antagonismo entre os sujeitos de classes opostas, diluindo, assim, conflitos necessários à superação da reprodução.

Temos percebido que por meio do solidarialismo e do voluntarismo promovido no trabalho do PPA difunde-se a ideia de responsabilizar os cidadãos alfabetizados pela alfabetização dos que não participam do mundo letrado, ou seja, a pagar a dívida social que se tem para com os analfabetos. A redefinição que o capital promove das funções do Estado, onde a responsabilidade pelo enfrentamento da questão social é de todos, desconstrói o enfrentamento público como também desestabiliza a garantia de direitos universais (TEIXEIRA, 2008).

O PPA, por se reger pela ajuda solidária, pelo trabalho voluntariado, acaba sendo frágil no atendimento. Exemplo dessa fragilidade pode ser constatado quando os prefeitos são convidados a assinarem a carta-compromisso com o Programa, em que as obrigações assumidas por eles não vão além de textos e verbos imperativos, que se resumem em incentivar, estimular, apoiar, mas que fundamentalmente nada garantem. Vejamos trechos da carta-compromisso à que nos referimos (no anexo H disponibilizamos a carta na íntegra):

Apenas seremos um território livre do analfabetismo se o conjunto dos paranaenses assumir essa tarefa. Assim, o nosso compromisso é: identificar e incentivar, permanentemente, pessoas não alfabetizadas a se inscrever no PPA; mobilizar a população local para a relevância dessa iniciativa, definindo estratégias e promovendo ações em torno da alfabetização; construir uma agenda local de mobilização permanente dos alfabetizandos, fortalecendo seu vínculo com o processo alfabetizador e buscando reduzir os índices de evasão; integrar políticas e programas sociais, considerando as necessidades dos alfabetizandos; disponibilizar infra-estrutura física necessária para as aulas; incentivar e garantir as condições para a continuidade da escolarização dos educandos alfabetizados (Carta Compromisso – Curitiba/PR, 2007).

Podemos observar que o conteúdo da carta é um apelo à sociedade e ao povo paranaense para, juntos, assumirem a responsabilidade pela alfabetização, mas não evidência qualquer compromisso mais efetivo a ser assumido pelas autoridades que assinam a carta, no caso os prefeitos. A assinatura da carta compromisso tem sido realizada em solenidade pública, demonstrando para a comunidade a alfabetização como ação de

benevolência dos governos em favor dos analfabetos. Temos observado que esse ato não é acompanhado de nenhuma medida concreta, dissolvendo-se em mera formalidade, confirmando-se como mais uma das medidas geridas pela sociedade civil.

Nesse sentido, Teixeira (2008) afirma que as medidas geridas por organizações da sociedade civil são limitadas, locais, e não correm o risco político de se confundirem com medidas que criam direitos, por conter um caráter solidário e voluntário sendo, portanto, incapazes de universalizar atendimentos.

Tais direitos são confundidos com caridade e, no caso do PPA, idosos que têm garantido o direito à educação são ‘conduzidos’ a vê-lo como uma dádiva, pela qual devem ser gratos. Dessa forma, recebem-o da maneira que lhes é oferecido, ou seja, em locais inadequados, de difícil acesso e em condições precárias de atendimento.

Nos questionários aplicados aos alfabetizandos, constatamos a existência de alunos de 85 anos que necessitam pegar ônibus e viajar 40 minutos para ter acesso às escolas. Foram identificadas situações em que os idosos precisam subir 20 degraus de escadas para participarem das aulas, outras, onde as aulas só são oferecidas no período noturno, inviabilizando a frequência de muitos. Considerando que os locais são ‘cedidos’ para as aulas, os mesmos nem sempre são compatíveis com as necessidades dos idosos. Outro exemplo pode ser citado quanto às condições para atendimento de merenda aos alunos do Programa. Muitas vezes as coordenadoras, alfabetizadoras e alfabetizandos armazenam em suas casas alimentos recebidos do Estado, outras guardam em caixas em ‘cantinhos’ nos locais de funcionamento das aulas, no caso, igrejas, clubes e salões comunitários. Não há viabilização de locais próprios para a alfabetização, predominando soluções improvisadas pelos próprios alfabetizadores.

Nessa perspectiva, Teixeira (2008) pontua que o modelo liberal de proteção social é legitimado sob nova roupagem, numa corresponsabilização pelo atendimento das refrações da questão social, diminuindo-as quanto à garantia de direitos. Segundo análise da autora, essa atualização do ideário liberal está presente na filosofia e princípios que regem as propostas de intervenção social, as quais reatualizam as propostas de reforma moral, educativa, do indivíduo e da sociedade, constituindo a proposta ideológica da pedagogia da velhice, cujo alvo das mudanças, no que tange à integração e à socialização, é o indivíduo. (TEIXEIRA, 2008). Muda-se a roupagem, mas a essência continua, ou seja, ‘avocar’ a sociedade a uma responsabilidade que é do Estado. Teixeira afirma ainda que:

O elemento clássico dessa retomada da sociedade civil como instância de proteção social, o trabalho voluntário, fundado nos pilares da solidariedade direta e indiferenciada, está presente na cultura brasileira há quase 500 anos, realizado ou pelas ações da igreja Católica ou pelas instituições leigas (TEIXEIRA, 2008, p. 263).

Podemos afirmar que, dessa forma, vai-se acomodando as questões conflitantes, de modo a manter a ordem. ‘Sob a perspectiva do cooperativismo e solidarismo entre as classes, mascara-se os antagonismos e os interesses nelas presentes’. (TEIXEIRA, 2008, p. 296 - 297). Essa questão pode ser contextualizada na fala de uma senhora idosa quando da marcha pelos Direitos dos Idosos ocorrida em primeiro de outubro de 2009, na cidade de Maringá¹⁹. Na ocasião, essa senhora questiona a presença de ‘politiqueiros’ na Marcha, interrogando o que faziam ali e qual era o interesse dos mesmos. Sabidamente essa idosa percebeu o antagonismo presente na Marcha pelos Direitos dos Idosos, em que se fez presente opressor e oprimido, como se estivessem todos levantando a mesma bandeira.

A simbiose de transferir ao indivíduo o que é público, analisada por Teixeira (2008) no desenvolvimento das ações do Serviço Social do Comércio (SESC), cabe confortavelmente nas análises que fazemos do PPA. Primeiro, quando atribui à pessoa idosa que se evade do Programa a culpa por não frequentá-lo, responsabilizando os indivíduos por uma problemática social; segundo, quando convoca os alfabetizadores para trabalho voluntário, pois a ajuda solidária acaba contribuindo para a desconstrução da função do educador e dos direitos que, no sistema do capital são considerados empecilhos. Podemos observar, no edital abaixo, (publicado pela SEED em 2009) o quanto se enfatiza o caráter voluntário do PPA/Brasil Alfabetizado:

O Diretor-Geral da Secretaria de Estado da Educação, no uso de suas atribuições Legais e considerando: I. O dever constitucional do Estado de estender o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias; II. A Lei n.º 10.172/2001, que determina a universalização da alfabetização em uma década; III. A necessidade de atender às demandas de alfabetização nos municípios com baixo IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano e Alta Taxa de Analfabetismo; IV. A Lei n.º 10.880/2004, que define ser serviço voluntário as atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado; V. O Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido pelo Ministério da Educação, regulamentado pela Resolução/FNDE/CD n.º 36, de 22 de julho de 2008; VI. A perspectiva de superação do analfabetismo jovem, adulto e idoso assumida pelo

¹⁹ A marcha a que referimos foi organizada pelo Conselho Municipal dos Direitos do Idoso da cidade de Maringá.

Governo do Estado do Paraná como afirmação da política pública de Educação de Jovens e Adultos; VII. A urgência e a necessidade de credenciar alfabetizadores, na condição de voluntários, para desenvolver atividades de alfabetização de jovens, adultos e idosos em 399 municípios do Estado do Paraná; VIII. Que a necessidade se justifica para estender a oportunidade educacional àqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular; IX. Que, por se tratar de serviço público essencial, o Estado não pode deixar de cumprir seus compromissos com a população paranaense, resolve: TORNAR PÚBLICO - O presente Edital, que estabelece instruções especiais destinadas à realização de credenciamento e seleção de Alfabetizadores Voluntários, para atuar no Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado e atender a demanda dos 399 (trezentos e noventa e nove) municípios, relacionados no Anexo I, deste Edital (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / EDITAL N.º 08/2009 - DG/SEED).

Vejamos ainda o que expõe a Lei do Voluntariado nº 9.608 de 18/02/98 (Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências) utilizada pelo Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado ao admitir alfabetizadores e coordenadores para atuarem no Programa:

Art. 11. As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária, na forma definida no art. 1º e seu parágrafo único da Lei 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

§ 1º O alfabetizador poderá receber uma bolsa para atualização e custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa.

§ 2º Os resultados e as atividades desenvolvidas pelo alfabetizador serão avaliados pelo Ministério da Educação.

§ 3º O valor e os critérios para concessão e manutenção da bolsa serão fixados pelo Ministério da Educação. § 4º Entende-se por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização os que, voluntariamente, desempenhem supervisão do processo de aprendizagem dos alfabetizandos. (Incluído pela Lei 11.507, de 2007)

§ 5º Aplica-se o regime desta Lei aos formadores voluntários dos alfabetizadores, nos termos do § 4º deste artigo, e aos tradutores e intérpretes voluntários da Língua Brasileira de Sinais - Libras que auxiliem na alfabetização de alunos surdos (LEI 11.507/2007; LEI 10.880/2004).

A ênfase ao trabalho voluntário que é dado no PBA/PPA como visto na citação anterior mascara e silencia as obrigações do Estado. Nas palavras de Teixeira, podemos considerar que:

Embora a Legislação social objetive firmar as obrigações dos poderes públicos, na perspectiva da lei, ela própria é contraditória a ponto

de reforçar a divisão de responsabilidades nas formas de proteção social, redefinindo o sentido da descentralização e da participação popular instituída na Constituição Federal de 1988 (TEIXEIRA, 2008, p.168).

Mesmo sendo reconhecido como direito social, a educação do idoso, quando tratada dessa forma (de natureza voluntária), passa por um quadro de não direito, dependente da filantropia e da boa vontade da sociedade civil. Isso certamente precariza ainda mais o atendimento dado, porque um serviço público no qual o ‘investimento’ é mínimo, o resultado possivelmente também será mínimo. Nessa lógica, o trabalhador (alfabetizador e coordenador) é remetido ao campo moral da ação, e o PPA intencionalmente toma forma de um programa de ação comunitária em parceria com o Estado.

Enfatizamos que essa forma de transmutar direitos em ajuda é facilmente detectada na fala dos alfabetizados que agradecem imensamente a oportunidade que lhes é dada, por meio de um programa que os acolhe e os alfabetiza como também no sentimento ‘solidário’ que perpassa as atividades dos alfabetizadores muitas vezes congratulados pelo Estado pelo nobre ato de voluntarismo.

O Estado, ao conferir caráter voluntarista ao trabalho destinado ao atendimento de uma parcela da sociedade (idosos analfabetos) que não teve garantido seus direitos, mais uma vez se desqualifica enquanto espaço público garantidor de direitos sociais e, mais uma vez, sob uma pseudo-solidariedade, transfere responsabilidades suas à sociedade civil e aos próprios indivíduos expropriados. Sobre essa questão Teixeira em consonância com Kameyana ressalta:

[...] a filantropia era um dos meios empregados pela burguesia para enganar e disfarçar sua repugnante face exploradora com a máscara hipócrita e humilhante de ajuda aos pobres, com o fim de amenizar ou camuflar as contradições e, conseqüentemente, a luta de classes (KAMEYANA, 2000, Apud TEIXEIRA, 2008, p. 210).

Conforme já observarmos, o PPA/ modelo PBA apresenta essa forma de organização, inclusive contaminando os alfabetizados que se apresentam deveras agradecidos frente à suposta ‘bondade’ dos governantes por promover-lhes esse atendimento e, às suas alfabetizadoras, demonstram uma gratidão imensa. É como se estivessem, para com elas, uma dívida por ter-lhes ensinado.

Percebemos pela fala das alfabetizadoras que essa forma de relação (alfabetizador - alfabetizando) constrói no alfabetizador uma espécie de compromisso para com seus

alunos e elas verbalizam afirmando que, mesmo que não tivessem a ‘bolsa’, continuariam a ensinar os alfabetizando, visto que sentem-se responsáveis pelos analfabetos de suas turmas. Há muitos que investem seus recursos (bolsa) em materiais didáticos, óculos, consulta médica, a fim de proporcionar conforto a seus alunos. Esse paternalismo incentivado tem sido identificado por nós como uma forma de ‘filantropia’ que nem sempre reconhece o outro como igual, ao contrário, é característica conveniente da desigualdade, especialidade de uma atitude colonialista geradora de uma relação de dominância transmutada em caridade.

Teixeira (2008) pontua que essa corresponsabilidade pelo bem-estar da comunidade tão difundida pela ‘cidadania empresarial’, na verdade, está vinculada a um projeto econômico de expansão do capital. Dessa forma, entendemos que as parcerias tão proclamadas pelo PPA/PBA podem ser encaradas como uma nova racionalidade econômica e política que, insistentemente, trabalha no sentido de parcerias entre Estado e sociedade civil no sentido de legitimar a divisão de responsabilidades. Na perspectiva teixeireana, o discurso pela ‘cidadania’ e práticas solidárias é tomado no sentido de confundir direitos com doações, corresponsabilizando os indivíduos pelo atendimento das mazelas sociais, liberando o Estado de sua responsabilidade.

A autora afirma que o Estado, quando omissos no seu papel de garantidor dos direitos sociais, atuando apenas como normatizador, divide responsabilidade de proteção social com a sociedade civil, responde à lógica das novas diretrizes internacionais, resultando políticas de programas pontuais que, mesmo anunciando formalmente a garantia de direitos sociais, distribue as responsabilidades na efetivação desses. Podemos entender que o Estado, de fato, não garante direitos, apenas apresenta respostas paliativas, precárias para seu cumprimento.

Apesar de o PPA/PBA não ser uma estreia no quesito alfabetização de adultos no Estado, a lógica do capital se repete em sua organização. E, sob a alegação de melhorar a autoestima dos idosos e a qualidade de vida desses, conquista-se uma legião de ‘voluntariados felizes’ por cumprir sua ‘missão’ de cidadão, entretanto, desconfortáveis, ao se sentirem impossibilitados de realizar um trabalho transformador dado às condições aviltantes em que o mesmo se realiza.

Dentre essas condições, podemos observar as impostas pelas Disposições Preliminares da SEED, ao tratar da contratação do alfabetizador do PPA/PBA. Vejamos

algumas das Disposições contidas no edital de credenciamento e seleção de alfabetizadores divulgados pela SEED:

1.1 O presente Edital tem por objetivo o credenciamento e a seleção de alfabetizadores voluntários, sem vínculo empregatício, para atuar nos municípios relacionados no Anexo I, no decorrer do ano de 2009, na busca do atendimento às demandas de alfabetização da população paranaense.

1.2 Poderão participar do credenciamento e seleção professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, desde que tenham horário disponível para desenvolver atividades voluntárias de alfabetização de jovens, adultos e idosos, objeto do presente credenciamento, sem prejuízo do serviço público prestado ao Estado.

1.3 O credenciamento terá vigência da data de publicação até 31 de dezembro de 2009, possibilitando a inscrição de interessados a atuarem como alfabetizadores voluntários de jovens, adultos e idosos pelo Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado.

1.4 As atividades de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a partir do presente credenciamento, serão desenvolvidas por adesão ao Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado na forma de trabalho voluntário por um período de oito meses, cumprindo carga horária mínima de, no mínimo, 320 horas, com início e finalização em data a ser definida pela SEED-PR, podendo ser prorrogado, até o prazo máximo de 02 anos, de acordo com a necessidade educacional definida pela Secretaria de Estado da Educação.

1.5 Caberá ao alfabetizador voluntário credenciado e selecionado o cadastramento dos jovens, adultos e idosos não alfabetizados, constituindo, desta maneira, a sua turma de alfabetização.

1.6 Considera-se difícil acesso aquele com acesso restrito de transporte coletivo ou com condições precárias de acesso rodoviário ou marítimo (SEED, EDITAL N.º 08/2009).

Ao analisarmos essas Disposições, vemos quanto o Estado diminui suas responsabilidades, deixando clara aos alfabetizadores a condição de voluntários, sem vínculo empregatício com o Estado, determinando que as atividades deverão ser realizadas em horários livres para que não causem prejuízo ao serviço público, logo descaracterizando as atividades do PBA/PPA como de cunho público. A descrição sobre a vigência do Programa (oito meses para cada edição) demonstra uma política pontual e não a garantia de um direito, reafirmando as palavras de Teixeira, segundo as quais ‘as estratégias neoliberais se voltam contra os direitos sociais, considerando-os amarras’ (TEIXEIRA, 2008, p.214).

Nesse sentido, avaliamos que na educação de jovens adultos e idosos ainda não superamos a condição necessária de ingresso à escola, ante a fragilidade dos programas,

sendo preciso avançar paralelamente na superação do processo de exclusão que se faz por meio da educação formal.

Ao destacar como objeto de análise neste trabalho a prática do alfabetizador no PPA/PBA, em função de uma alfabetização emancipatória para o idoso, foi necessária a compreensão do caráter do programa PPA/PBA que conclama parcerias e voluntariado. Entendemos que esse é um estigma da sociedade capitalista que perverte a educação em seu favor quando essa poderia ser uma alavanca para mudança. Concordamos com Gadotti e Romão (2007) quando pontuam que o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. Portanto, entender a questão metodológica no processo de alfabetização enquanto elemento emancipador é perceber que ela está fundamentalmente ligada à questão política e, conseqüentemente, a os interesses de uma classe. Ao discutir essa questão, Mészáros (2005) alerta que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O autor afirma que é por meio do sistema de educação formal que se impõe a exclusão, quando se faz a reprodução da estrutura de valores baseada numa sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005). Sendo assim, na alfabetização emancipatória, a metodologia precisa ser orientada de forma que desvele os objetivos mercantis impostos pelo sistema, possibilitando construir com os educandos um pensamento autêntico que suscite a luta pela garantia de direitos sociais conquistados.

Dentre esses direitos está o da educação. Para Giubili (1993 apud Santos 2005), a educação de idosos não pode se marginalizar de uma educação permanente, de forma que essa educação engaje o analfabeto, não em programas que lhes oferecem migalhas como forma de benevolência, mas que acolha indistintamente a todos. Também sobre essa questão, Mészáros sustenta que ‘a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação’ (MÉSZÁROS, 2005, p.13).

Entendemos que essa ideia de educação permanente constitui num desafio e responderia muito das questões feitas pelos idosos, conforme já mencionamos, como, por exemplo, a da duração do PPA/PBA. Uma educação permanente traria mais chances de emancipação da pessoa idosa, superaria o caráter de políticas compensatórias, promoveria a participação do idoso ampliando perspectivas, enfim, levaria a cabo o que Freire nos afirma: ‘os homens são seres inacabados, e, portanto a educação deve ser um quefazer permanente’ (FREIRE, 2003, p.73).

Outro grande desafio é que a aprendizagem dos alfabetizados do PPA/PBA seja reconhecida pelas autoridades políticas como um tempo ‘desinteressado’, no sentido produtivista do capital. Conforme relatado nos questionários pelos alfabetizados, ao serem indagados sobre o que é o PPA/PBA para eles, responderam: É um tempo de distração; É bom para a cabeça; Não estou interessado em me formar para trabalhar, pois meu tempo já passou e quero aprender, abrir minha cabeça; Meu vocabulário está sendo enriquecido; Despertei para vida; Perdi o medo; Adoeço se parar de estudar e ficar em casa. Algumas alfabetizadas verbalizam que esse é um tempo em que conseguem se livrar dos afazeres domésticos e realizar atividades de que gostam. Os alfabetizados idosos do PPA relatam que não estão no Programa só para receberem uma certificação. Podemos observar que muitos idosos que estão no PPA demonstram uma perspectiva semelhante à apresentada em seminário realizado em Buenos Aires em 1970, segundo Washigton (1980 apud TEIXEIRA 2008), os alfabetizados idosos buscam o aperfeiçoamento integral e sem solução de continuidade da pessoa humana, desde o nascimento até a morte.

Os alfabetizados querem a alfabetização e questionam por que o Programa tem prazo para terminar. Os alfabetizadores esclarecem que, conforme destacado pelo Estado os objetivos versam sobre o cumprimento das metas de erradicação do analfabetismo de jovens adultos e idosos, que o programa foi criado para ‘resolver esse problema’.

Entendemos que essa questão deve ser problematizada pelos educadores do PPA junto aos educandos, construindo assim uma consciência emancipadora daquela ideologia que, ingenuamente, considera o programa como generosidade dos governantes.

Na luta por promover a inserção dos não alfabetizados à sociedade faz-se necessário aprofundar o debate sobre a sociedade regida pelo capital onde a exploração e a miséria estão presentes. O Portal R7 da rede de rádio e televisão Record S/A, divulgou em 22 de Janeiro de 2011 que: ‘apesar de avanços recentes, Brasil ainda tem mais de 10 milhões de miseráveis’²⁰. Essa matéria mostra com dados, a triste realidade: no Brasil existem entre 9 e 14 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, em situação de miséria ou indigência. Essas pessoas lutam para sobreviver. As necessidades básicas estão longe de seu alcance e a escola não faz parte de suas vidas.

Outra matéria publicada no Jornal O Globo - Edição do dia 13/12/2010, intitulada ‘Trabalho em horário de aulas provoca evasão escolar em todo o Brasil’, esclarece que são 60 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não concluíram o ensino

²⁰ Disponível em: http://midiacon.com.br/materia.asp?id_canal=10&id=32405

fundamental, sendo essa uma forma de sustentar o presente que compromete o futuro. Foi constatado pela reportagem que, em Santo Estevão, interior da Bahia, uma escola estava com a sala vazia, pois os alunos abandonaram as aulas para trabalhar. O noticiário apresenta que, na segunda maior cidade do Maranhão, crianças ficam em um lixão em horário de aula e que o acesso ao lixão na cidade de Imperatriz é liberado 24 horas. Os dados da reportagem ilustram situações que nos ajudam a entender a produção do analfabetismo e a dificuldade para eliminá-lo²¹.

Dos idosos observados no PPA, verificamos que em 50% deles a renda é responsável pela manutenção da família, exigindo, muitas vezes, que os mesmos façam ‘bicos’ para complementar o orçamento. Existem ainda numa proporção de 10% idosos que se encontram ‘desamparados’, mantendo-se sozinhos. Temos observado que na maioria os familiares desses idosos apresentam um nível de escolaridade baixíssimo. Gadotti e Romão ao fazer relação dessas questões, relatam por experiência concreta que: ‘aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os trabalhadores’ (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 31-32). Para os autores, o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura injusta. Dessa forma, entendemos que a educação emancipadora, além de superar o analfabetismo, precisa superar também as condições precárias de vida e, para isso, é necessário muito mais que programas, precisamos de uma educação que seja permanente.

Consideramos que os dados apresentados sobre o PPA de certa forma vão delineando seu perfil. Subsidiados pelos documentos como: Termo de Compromisso do Alfabetizador e do Coordenador, Carta Compromisso aos prefeitos, Edital de Seleção do Alfabetizador e do Coordenador, Ofício Circular nº 014/05, Errata produzida pela Coordenação de Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos do Programa Paraná Alfabetizado, Entrevista cedida pela professora Andréia Queiroga Barreto ao programa Nós da Educação em 2007, Ofício Circular DEJA/SEED n. 012/2004, Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, como também os relatos dos educadores e dos educandos somados à vivência por atuarmos nesse desde seu início, são ferramentas que possibilitam a análise crítica do mesmo.

Consideramos que o PPA tem promovido avanços em relação à questão da merenda e da disponibilidade de materiais didáticos como: giz, papel sulfite e cadernos. Isso

²¹ <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2010/12/trabalho-em-horario-de-aulas-provoca-evasao-escolar-em-todo-o-brasil.html>. Edição do dia 13/12/2010.

decorrente das reivindicações dos seus alfabetizadores e coordenadores. Sabemos também que o Programa recebeu do Ministério de Educação - MEC, em 31 de agosto de 2005, a Medalha Paulo Freire em reconhecimento ao empenho e compromisso de milhares de alfabetizadores e alfabetizados que dia a dia trabalham por uma sociedade melhor. Entretanto, algumas questões vão se colocando no decorrer da pesquisa que possibilitam afirmarmos que isso não basta para um Estado onde 508 mil pessoas (Fonte: PNAD - 2006) se encontram ainda analfabetas. Essas questões quando discutidas podem ir dando corpo para uma política efetiva na educação de adultos e idosos.

Para Teixeira (2008), a prestação de serviços sociais baseados no *mix* público/privado legitima as ações privadas no trato das refrações da questão social. A pesquisa permite-nos expor que o PPA tem remetido suas ações para o âmbito da ajuda solidária e voluntária da sociedade civil. Assim sendo, não basta para nós investigarmos a questão da efetivação da metodologia preconizada no PPA e a práxis do alfabetizador no Programa. Percebemos que a educação de adultos e idosos no Brasil tem sido feita por meio de programas e, se aspiramos uma educação enquanto elemento de emancipação, reiteradamente precisamos denunciar a fragilidade de uma educação pautada em programas. Essa denúncia precisa servir de bandeira, de luta incansável na busca de Políticas Públicas mais efetivas, enfatizando a urgência de se instituir uma mudança estrutural e não apenas ajustes paliativos.

4. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A PROPOSTA DE PAULO FREIRE E O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos — não importa quem sejam — estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade (FREIRE, 2003, p. 27).

Ao observarmos as práticas de alfabetização realizadas pelos alfabetizadores no PPA pudemos registrar depoimentos dos alfabetizandos que fazem referência a sua condição como pessoa, a sua situação de humilhados e aos preconceitos com os quais são penalizados e se penalizavam.

Dentre muitas expressões dos educandos que evidenciam formas de exclusão e marginalização a que foram sujeitos, citaremos algumas das mais recorrentes em suas falas, tais como: ‘a gente é burro mesmo’; ‘nessa cabeça dura não entra mais nada’; ou ainda; ‘burro velho não pega marcha’; ‘a gente é tapado’; ‘Deus quis assim’; ‘se eu fosse sabido como a professora’. Essa forma depreciativa de se enxergarem tem-nos levado a refletir por que tais pré-conceitos estão presentes na imagem que fazem de si mesmos. Freire afirma que: ‘faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação’ (FREIRE, 2000, p. 84). Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nessa ou naquela situação, muitas vezes conformando-se e atribuindo essa condição à vontade de Deus.

Freire (1987) destaca a importância de entendermos não só a introjeção do sentimento da culpa no oprimido por sua condição, mas também do fatalismo em relação a essa, pela presença em si do opressor, que impede que o oprimido perceba em si a potência para enfrentar os desafios exigidos na constituição de uma ‘consciência para si’. Dessa forma, compreendemos que a atitude conformista dos alfabetizandos demonstra uma consciência oprimida, ou seja, uma percepção da realidade segundo a estrutura de dominação que lhes é imposta.

A concepção metodológica de alfabetização embasada em Paulo Freire orienta no sentido de superar essa situação, ajudando o alfabetizando a desvelar essa realidade, tomando posse da mesma, desmistificando-a. Mas os cursos de capacitação oferecidos pelo

PPA (já mencionados no capítulo anterior) buscam de uma forma pouco sólida, conforme já avaliamos, possibilitar aos professores do Programa de Alfabetização a implementação da metodologia freiriana. Todavia o grande desafio é fazer com que ela de fato aconteça. o que para nós se desdobra em desvendar qual a natureza dos obstáculos que dificultam essa prática.

Ao analisarmos, na seção anterior, a política do PPA/PBA, percebemos que a mesma atua sob a égide de políticas elitistas na perspectiva neoliberal, de cunho voluntarista e parcerista, transferindo ao indivíduo (no caso, ao alfabetizador) a responsabilidade por um trabalho diferenciado, libertador, instaurando-se, assim, um paradoxo. Averiguamos a presença dessa contradição quando um considerável número de alfabetizadores que atuam no Programa Paraná Alfabetizado denunciam a convivência com um desconforto quanto às suas práticas pedagógicas.

Conforme já exposto, o programa aponta como suposto eixo norteador a proposta freiriana de educação, fazendo-se acreditar, em princípio, que as alfabetizadoras podem desenvolvê-la. Elas até verbalizam o acolhimento desse eixo teórico para sua docência. No entanto, ao efetivarem o trabalho pedagógico, demonstram não dar conta desse norte. Na maioria das vezes tal dificuldade é compartilhada com as coordenadoras, outras são confirmadas pelos relatórios das aulas, pelas atividades realizadas com os alfabetizados e pelos trabalhos apresentados nos cursos de formação. Estes trabalhos, em sua maioria, demonstram a prevalência de atividades dirigidas como: cópias, ditados, exercícios de complete, entre outros.

Quando as alfabetizadoras compreendem que os trabalhos denunciam a realização de uma prática pedagógica não condizente com a suposta proposta do Programa, mostram-se constrangidas e justificam dizendo que os alunos solicitam esse modelo de ensino, que precisam copiar muito, resolver muitas atividades de complete e ou de siga o modelo, e que trazem as cartilhas dos netos para a sala de aula, na expectativa de que a professora trabalhe com elas. Os alfabetizadores, ao se perceberem na contramão de uma metodologia que seja prática de uma ação dialógica, culpam-se, atribuindo a si a responsabilidade pelo ‘descaminho’ da proposta. Dessa forma, também o coordenador se responsabiliza por não ter propiciado ao alfabetizador realizar uma prática dialógica e também responsabiliza o alfabetizador por sua fragilidade teórica ou resistência na execução da proposta. Não obstante, isso nos leva a perguntar; Até que ponto o alfabetizador tem condições de realizar uma práxis emancipadora nas condições concretas do PPA, já ressaltadas nessa pesquisa?

Consideramos que as análises freirianas nos permitem compreender a acepção da alfabetização emancipadora e, dessa forma, entender a distância entre a intenção e o gesto do alfabetizador do PPA. Para Freire, ‘uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais’ (FREIRE, 1987, p. 09).

Dessa forma, ainda que num esforço constante de superação dessa cultura que sempre esteve marcada pela subordinação aos interesses dominantes, o alfabetizador apresenta uma ação contraditória, fechando-se aos múltiplos saberes dos alunos, ignorando que são portadores de uma cultura. Conforme analisado por Pinto ‘o método pedagógico é função da cultura existente’ (PINTO, 1984, p.31), e para o autor os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva a educação está atrelada aos moldes que a cultura existente possibilita. Portanto, entender a distância entre a intenção e o gesto do alfabetizador pressupõe a necessidade de refletir sobre a cultura ainda existente, sobre a tarefa do alfabetizador, que, nas palavras de Pinto (1984), carrega um caráter duplamente contraditório, pois supõe que quem ensina sabe e quem aprende não sabe.

Sendo assim, o educador que participa do processo de alfabetização dos adultos e idosos das classes menos favorecidas tem que dar conta do seu papel enquanto dinamizador de um trabalho que implica a inserção do analfabeto no mundo letrado e, simultaneamente, a superação de entraves que impossibilitam ao mesmo fazer uma leitura crítica de suas condições de vida. É pertinente recorrer ao que Freire dizia ‘a leitura de mundo antecede a leitura da palavra’. Assim, a leitura da palavra não está desvinculada da proposta freiriana; leitura e escrita necessariamente devem consistir em atividades significativas. Nessa perspectiva, Freire (1980) toma a palavra tijolo como exemplo. Por ser uma palavra geradora ele a decompõe em sílabas a fim de realizar com os alfabetizandos a visualização das partes e o reconhecimento das famílias silábicas. Feito isso, os alfabetizandos reconhecem/identificam as famílias silábicas e os exercícios de leitura fixam as novas sílabas. Sendo assim, não há que se negar a importância dos exercícios na aprendizagem. O que se questiona é a mecanização dos mesmos. Soares afirma que:

O significado da alfabetização ultrapassa a mera aquisição de uma ‘técnica’— o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é negado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (SOARES, 2005, p. 5).

Dessa forma, é um dever ético e político que a escola assegure à classe trabalhadora o acesso ao mundo letrado de modo que esse acesso venha abrigar todos os direitos do qual foram privados, ou seja, de participação social.

Na alfabetização está presente uma gama de atividades que, segundo Tiepollo, no texto *‘Alfabetização: leitura e escrita da ‘palavramundo’* os professores da alfabetização de adultos precisam saber conviver com os diferentes níveis de domínio da linguagem escrita, pois cada educando trará experiências diferentes de linguagem (TIEPOLLO, 2003). Sendo assim, o alfabetizador deve estar preparado para propor diferentes atividades. Ainda, para a autora, não basta que o alfabetizador atenda cada alfabetizando em seu nível; ele precisa atuar para interagir coletivamente na construção de novos conhecimentos não perdendo de vista os temas geradores.

Desse modo, compreendemos que o professor, ao propor uma alfabetização em que seus alfabetizados são inseridos no mundo da escrita valorizando suas histórias de vida, deve trabalhar com dois universos de dados; o da experiência de vida do aluno e o do código escrito. Para Tiepollo (2003), a maneira com que frequentemente se ensinam as letras no método tradicional limita o trânsito do sujeito por esses dois mundos. Podemos entender, por exemplo, que, ao ensinar a letra ‘u’ da palavra uva sem vinculá-la a um contexto (história de vida) do educando, limita-se a sociabilidade deste com as técnicas da escrita, tornando esse código um mundo distante para ele.

Nessa perspectiva, Pinto (1984) assegura que a questão do método é decisiva e possui dois aspectos: o técnico e o ideológico e que toda solução técnica de um problema pedagógico contém uma atitude ideológica. Sendo assim, afirma o autor, não se deve superestimar a significação do método, pois ela não é a única realidade do processo educacional, e as virtudes desse não podem suprir as deficiências dos demais fatores.

A opção por uma educação progressista exige do educador uma atitude de diálogo que, na perspectiva freiriana, significa educador e educando se educarem juntos, tornando-

se ambos os sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (FREIRE, 1987). Nesse sentido, Soares (2005) analisa ainda que a concepção freiriana não está apenas numa compreensão de diálogo mas, sim, numa concepção de educação como ‘*prática de liberdade*’, ‘*educação como conscientização*’, como elemento de democratização da cultura e oportunidade de reflexão sobre a posição do homem no mundo.

Dessa forma, entendemos que a concepção de alfabetização que encontramos no PPA se distancia da concepção freiriana. Embora, conforme já demonstrado nesta pesquisa, o Programa apregoa pautar-se nessa perspectiva. Encontramos no portal do PPA²², como definição de alfabetizado (alfabetização inicial) a pessoa que lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades (informativos, literários, narrativos, argumentativos) e participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada, expressando criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive. Entretanto pudemos constatar na pesquisa que essas definições não são levadas em consideração, pois na avaliação para que o alfabetizando continue no programa é utilizado o conceito proposto pela UNESCO em 1958, ou seja, aquele que considera alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever um enunciado curto e simples da vida cotidiana. Para Soares (2005) definir alfabetização nestes termos é arbitrariedade se levarmos em conta a dimensão social do alfabetismo. Para a autora alfabetizar não se limita apenas a posse individual de habilidades e conhecimentos. Soares assevera que ‘críticos das sociedades capitalistas alegam que o alfabetismo funcional, tal como concebido nessas sociedades, apenas reforça e aprofunda relações e práticas de discriminação social e econômica’ (Soares, 2005 p.36).

Consideramos que o conceito proposto pela UNESCO e apreciado no PPA sobre alfabetização não abarca a concepção de alfabetização conscientizadora proposta por Freire de que: ‘a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade’ (FREIRE, 1992a, p. 10). A concepção de alfabetização em Freire se define como concientizadora. O conceito central das ideias de Freire sobre educação é a concientização. Freire (1980) pontua que o vocábulo ‘conscientização’ foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Freire conta que a tomou por perceber a

²² <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/>

profundidade de seu significado e considera que a educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Nesse sentido, alfabetização e conscientização estão imbricadas e são inseparáveis.

Isso autoriza afirmarmos que só podemos falar da presença de uma educação como prática de liberdade se nela presenciarmos o diálogo, elemento imprescindível à conscientização.

Ao falarmos em conscientização, na perspectiva discutida por Freire, relembramos a epígrafe com que iniciamos o capítulo a fim de clarificar que a conscientização da qual falamos e propomos como processo para a emancipação das pessoas que estão no PPA presuppõe uma construção a ser desempenhada num processo que só é possível na relação dialógica. Portanto, é imprescindível que os alfabetizadores respeitem os níveis de compreensão que os educandos têm de sua própria realidade. Essa é condição *sine qua non* da conscientização em Freire, do contrário, seria autoritarismo imposto.

Mas, para que ocorra esse processo de conscientização, é preciso ainda ação e reflexão, ou seja, é preciso práxis. A práxis humana, na definição freiriana, é a unidade indissolúvel entre ação e reflexão. Discutir a práxis do alfabetizador enquanto elemento no processo de emancipação do adulto e idoso é reconhecer que esse cidadão (idoso), que fora marginalizado do processo de educação formal, tem o direito à participação na vida social e precisa ser informado disso. É pensar junto ao educando, na perspectiva que lhe é devida, a de conhecer o mundo letrado, para discutir com esse mundo seus direitos e para melhorar suas condições de existência. No sentido evocado por Gentili ‘é compreender que educar é lutar contra a humilhação produzida pela negação do direito à dignidade e que a educação torna-se uma prática de liberdade quando nos ajuda a construir os sentidos sobre os quais uma sociedade justa deve ser estruturada’ (GENTILI, 2008, p.149). Para construir sentidos é preciso discutir os fatos, tomá-los não como realidade imutável, mas como construção humana, portanto, passível de mudança.

Segundo Mészáros, ‘para que serve o sistema educacional — mais ainda quando público —, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?’ (MÉSZÁROS, 2005, p.17). Sendo assim, a prática pedagógica do alfabetizador no PPA, para superar as dificuldades na efetivação de uma prática que vislumbre a apropriação da leitura, da escrita e, concomitantemente, da conscientização, de maneira que essa seja um

meio de superação da alienação, humilhação e opressão, necessita ser práxis, conferindo-lhe seu real significado

Insistimos que o domínio dos ‘símbolos’ da escrita e das operações matemáticas básicas não deixam de ser ferramentas fundamentais para a emancipação, sem as quais as pessoas tornam-se reféns desses códigos. Comprovamos tal afirmativa nas entrevistas que realizamos neste estudo, em que muitos alfabetizados relatam que, antes de saber ler e escrever não abriam a boca nas reuniões da associação de bairros e da igreja, pois não sabiam o que continha nas atas, nos cartazes, na pauta, entre outros documentos. Porém, agora, com o domínio da leitura sentem-se livres para dar opiniões e participar. Nesse sentido, estar livre do desconhecimento desses códigos significa, de certa forma, libertação/emancipação.

Assim, ao tratarmos da educação como prática para libertação, fazemos referência aos conceitos de liberdade e de emancipação como termos aproximados, considerando emancipação na perspectiva defendida por Freire, que é a do homem apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo. O projeto de educação popular almejado por Freire consiste na libertação, humanização e emancipação humana (FREIRE, 2000). Nessa perspectiva o indivíduo dispõe da vivência da condição humana de ser protagonista de sua história. Essa tarefa, no entanto, não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução de um sonho político a favor da emancipação humana. Nesse sentido, segundo Freire, a emancipação humana não acontecerá por eventualidade, por concessão, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, que demanda uma luta ininterrupta (FREIRE, 2001). Ainda, para o autor, a libertação não acontece fora dos homens, mas é movimento de busca ao qual estão inscritos enquanto seres inconclusos. Ao considerarmos a perspectiva do homem de um ser inconcluso, nada mais coerente do que reivindicar para esse homem uma educação permanente e emancipatória.

Salientamos que, na educação, a emancipação humana deve propiciar ao sujeito a leitura de mundo, despertando sua vocação ontológica de homem que, para Freire, é de ser sujeito e não objeto (FREIRE, 1983). Nessa perspectiva, entendemos que a educação deve possibilitar a libertação pela conscientização, em que o analfabeto não seja objeto de alfabetização, mas, sim, sujeito da mesma. Sobre essa questão Mészáros (2005) discute que educar não é a mera transferência de conhecimentos mas, sim, conscientização e testemunho de vida. Dessa forma, insistimos na necessidade de o educador superar práticas

que apenas transmitem os conhecimentos, sem problematizá-los, sem contextualizá-los, pois entendemos que o alfabetizador só será testemunho de vida quando, no diálogo do conteúdo programático com seus alfabetizandos, conseguir partir das condições concretas, da situação presente, refletindo as aspirações do povo, evitando, conforme lembra Freire (1987), a ‘invasão cultural’.

Algumas vezes, em nossas práticas pedagógicas no PPA, ainda que na contramão do sistema perverso que vimos discutindo, encontramos referências em que o aluno sente-se sujeito do processo. Em uma das entrevistas realizadas, ao responder sobre o que tinha mudado em sua vida ao ir para a escola, uma senhora de 78 anos afirma:

Agora não sou mais manipulada, deixei de ser objeto, de ser explorada, até para ir ao supermercado eu pagava para a neta ir comigo para ver os preços das coisas, tinha que pedir para outras pessoas ler as cartas que eu recebia dos meus filhos, dependia dos outros para saber o quanto tinha gastado de água ou de energia elétrica, e com isso me sentia humilhada e dependente. Hoje me sinto livre, viajo sozinha, e isso para mim é liberdade. (PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO, 2009).

Temos percebido que esses momentos se fazem em meio à luta entre a estruturada imposta pelo sistema e os sujeitos que, esperançosamente, exercem uma pedagogia para libertação. Nesse sentido, para efetivar uma educação como prática de liberdade, não basta o conhecimento teórico sobre métodos de alfabetização, é preciso, conforme discute Mészáros, ‘ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos — tão esquecidos — entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação’ (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

A educação precisa emancipar-se da condição que tem servido aos interesses do capital, e, no diálogo entre educadores, educandos e coordenadores parir os processos emancipatórios, de forma que superem a visão ingênua de culpabilizarem-se pela ineficiência do sistema. Em sociedades como a nossa, onde o sistema capitalista estabelece as relações entre os indivíduos, fica difícil pensar que a educação ‘contaminada’ por esse sistema possa possibilitar emancipação.

Para Mészáros (2005), as tarefas atuais do pensamento e da ação revolucionária no campo da educação e do trabalho é a emancipação humana. Nesse sentido, o autor assevera que a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente que pensa e age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. A emancipação é,

nesse sentido, um processo que começa pela atitude crítica do homem, pela conscientização e que, no pensamento de Freire (1980), não terminará jamais.

Para Adorno (1995), a educação não é necessariamente um fator de emancipação; entretanto, o mesmo autor esclarece que, quanto mais a educação se fechar em seu condicionamento social, mais ela se converte em presa da situação social existente. Dessa forma, podemos entender que, embora a educação esteja ‘inundada’ pelas condições dadas pelo sistema capitalista, é necessário que ela avance para além do seu condicionamento, entendendo a existência dialética desse movimento.

Conforme Adorno, ‘o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir [...] só assim existem possibilidades de fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos enquanto sujeitos da história’ (ADORNO, 1995, p.12).

Na atividade pedagógica do alfabetizador se concretizam os métodos que constituem elementos materiais que possibilitam aos sujeitos desse processo enxergarem-se ou não como sujeitos históricos. É da opção política do alfabetizador, consciente ou não, que se desdobrará sua prática pedagógica que inevitavelmente será para domesticação ou para libertação. Todavia essa opção passa por uma concepção que, se analisada na perspectiva freiriana, pode ser uma concepção libertadora, problematizadora, como também pode ser uma concepção de educação bancária. Na visão freiriana, à educação bancária não interessa propiciar aos educandos adultos o desvelamento do mundo, mas domesticá-los pela codificação.

Para uma opção libertadora, alfabetizar é conscientizar. Nesse sentido, Freire esclarece sobre a necessidade da descodificação à que essa forma de alfabetização está atrelada. Ao passar pela descodificação acontece o processo de reconstituição da situação vivida pelo alfabetizando, o que promove os participantes à consciência, à significação das palavras, redescobrimo o homem como sujeito de todo processo histórico. Nessa perspectiva o alfabetizando vai além da leitura das palavras, ou da repetição de palavras; sua consciência torna-se reflexiva e, na dialogicidade, compreende que a cultura letrada, codificada necessita ser descodificada sob pena de apenas reproduzi-la (FREIRE, 1980).

Dessa forma, o indivíduo vai construindo novas palavras e, nessa produção, afirma sua cultura, percebendo-se sujeito histórico. Esse perceber-se, sentindo-se com o mundo e não no mundo, essa capacidade de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes é defendida por Freire (1980) como consciência. Na perspectiva freiriana, podemos afirmar

que essa consciência só é possível na práxis, ou seja, na ação-reflexão, uma dialética que constitui o mundo dos homens, atribuindo-lhe o compromisso histórico de transformá-lo.

Também Vázquez discute que a ‘autoconsciência só é na medida em que se a reconhece’ (VÁZQUEZ, 2007, p.76). Nesse sentido, o indivíduo só é reconhecido humanamente em relação com outros homens. É nas relações ‘humanas’ que, na consciência de sua existência enquanto sujeito no mundo, e não do mundo, que os indivíduos travam as lutas, por perceberem-se sujeitos da história. Entendemos que na alfabetização emancipadora o diálogo provocado pelos temas geradores vão possibilitando aos educandos ir tomando a consciência de que são sujeitos no mundo e, assim, libertando-se por meio dessa construção e nunca por imposição do alfabetizador. De acordo com a epígrafe com que iniciamos o capítulo, não podemos, em nome da libertação do educando, impor nossa compreensão da realidade. Precisamos compreender que:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, a divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (KARL MARX, apud MÉSZÁROS, 2005, p. 21).

A dinâmica de alfabetização transformadora ou não está atrelada à concepção de mundo do alfabetizador que determina suas escolhas, seu método, sua pedagogia e dependendo da sua concepção de educação é que sua prática pedagógica se concretiza. Dessa forma, Freire (1987) afirma que, para uma concepção de educação bancária, o papel do educador é de disciplinar a entrada do mundo nos educandos, de imitar o mundo, ‘encher’ os educandos de conteúdos. Ao passo que uma concepção comprometida com a libertação, não se funda a compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos, numa consciência espacializada, compartimentada; não pode haver depósito de conteúdos, mas a problematização dos homens em suas relações com o mundo. Sendo assim, diante das observações que realizamos nesta pesquisa (em sala de aula), no que concerne à prática pedagógica dos alfabetizadores, podemos afirmar que os momentos de problematização são raros, prevalecendo uma prática bancária no sentido exposto por Freire.

4.1 A PRÁXIS E A PRÁTICA DO ALFABETIZADOR NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O termo práxis, aqui utilizado, está de acordo com o sentido escolhido por Vázquez ‘para designar a atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum’ (VÁZQUEZ, 2007, p.28).

O viés pelo qual analisamos a prática do alfabetizador no PPA, que entendemos em muitas situações esvaziadas da práxis, emerge das relações sociais de produção e é resultado da atividade humana no contexto dessas relações, portanto, passíveis de transformação.

Ao mencionarmos que a prática de muitos alfabetizadores no PPA é esvaziada de práxis, fazemo-lo após observar e analisar essas práticas e percebermos que muitos educadores não questionam e não gostam de serem questionados sobre seu fazer pedagógico. Ao participarem dos cursos de capacitação do PPA demonstram interesse por ‘modelos’ de exercícios e de atividades que possam facilitar seu trabalho.

Deparamos, ainda, com situações em que os alfabetizadores pedem para os alfabetizandos que realizem cópias de lições em cartilhas, em que os mesmos demonstram não entenderem o que estão copiando, pois, quando questionados sobre o que dizia a ‘lição’, eles verbalizaram que estavam copiando a pedido da professora, mas não sabiam o que estava escrito. Há atividades em que os alfabetizadores ditam palavras soltas, sem relação com o contexto dos alfabetizandos. Verificamos que essas atividades não avançam para além de um exercício mecânico, não possibilitando que o alfabetizando participe do processo de decodificação discutido por Freire. Assim, a prática do alfabetizador vai se dando num ato de memorização para os alfabetizandos, distanciando-se de uma prática problematizadora que, conforme estudado neste trabalho, é a forma pela qual se dá o processo de libertação. A esse respeito Pinto observa que conteúdo e forma de educação significam mais que simples coexistência e justaposição de fatores. Assim o autor analisa:

Por isso, o método educacional - em particular, o método de alfabetização - tem que ser definido como dependência de seu conteúdo (e significado) social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, de quem o deve executar, dos recursos econômicos existentes, das condições concretas nas quais será levado à prática. Fora disso, é apenas obra imaginativa (cartilhas, campanhas de alfabetização, etc.), é pensamento em abstrato, é projeto no vácuo social (PINTO, 1984, p. 46).

Diante disso, faz-se mister lembrar, conforme discutido por Freire (1987), que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem o educador de atuar coerentemente com vista a uma educação libertadora numa estrutura que nega o diálogo. Pretendemos, com essas explanações, não apenas afirmar o peso das estruturas sobre a atividade humana tão pouco sucumbirmos a um mecanicismo que nega a ‘dialética’; o que ambicionamos é pela posição utópica defendida por Freire (1980), segundo a qual não se submete a um idealismo, mas é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar.

Todavia, para que a alfabetização seja um ato de denúncia e anúncio, é necessário que a conscientização esteja presente na atividade do alfabetizador, que sua ação-reflexão seja o componente constituinte da sua prática, a qual não pode estar subordinada a um quefazer mecânico, cotidiano. Para Vázquez ‘a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis — como atividade social transformadora - seu objeto; não produz - nem pode produzir uma teoria da prática’ (VÁZQUEZ, 2007, p.10). Ainda, segundo o autor, a prática cotidiana longe de mostrá-la ‘práxis’ de modo transparente, o que faz é ocultá-la.

Esse distanciamento que o homem comum mantém das suas atividades cotidianas com a práxis torna-o incapaz de captar sua dimensão social, o que inviabiliza a modificação do estado das coisas. Podemos afirmar, segundo Vázquez (2007), que tais atividades não ultrapassam o nível meramente natural e, portanto, não podem ser consideradas como especificamente humanas não podendo ser verificados, nessas atividades, atos que objetivem transformação.

Sob tal perspectiva, vale dizer que o homem comum não se reconhece na atividade teórica, pois é um ser prático que, segundo o movimento capitalista, precisa ser ‘útil’, ser rentável. É frequente ouvirmos dos alfabetizadores do PPA, nos cursos de capacitações, que querem saber de coisas práticas, de relatos de experiências, de como desenvolver essa ou aquela atividade com o alfabetizando.

Esse alfabetizador se vê como um ser prático, que não precisa de teorias. Para ele os problemas encontram solução na própria prática, ou na experiência de outras práticas. Nesse sentido, Vázquez (2007) adverte que esta postura do homem comum não é um fato puro, mas está nutrida de ideias, valores, juízos e preconceitos. Está integrada a uma determinada perspectiva ideológica, porque sua cotidianidade histórica encontra-se num engendramento socialmente condicionado.

Há uma incongruência evidenciada, pois se espera das alfabetizadoras um trabalho de educação como prática de liberdade, quando sua experiência pessoal de educação lhes imprimiu outra realidade. Freire salienta que a base de qualquer teoria, a chave do conhecimento encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir de impressões retiradas do universo vivido (FREIRE, 2002). Diante disso, temos notado o quão difícil é a prática de alfabetização libertadora em nosso contexto, onde o conceito de liberdade que temos é o que nos foi ensinado pela classe dominante ao seu interesse. A consciência por parte do educador precisa ser no mínimo, ousada, para ultrapassar os muros da escola e superar as marcas que lhe foram produzidas.

Todavia, se num programa de alfabetização, os indivíduos são motivados a pronunciar sua palavra, mesmo contaminada pela ideologia dos dominantes, ainda assim é a partir do diálogo que tomam consciência da imersão em que se encontram e podem superar o fatalismo presente num discurso que não criaram, mas aderiram e se impregnaram dele, sem questioná-lo. A possibilidade de o alfabetizando dizer sua palavra está na relação não verticalizada com seu alfabetizador, onde ambos são sujeitos do diálogo.

Ao alfabetizador faz-se necessário reconhecer-se como membro de uma classe oprimida para então poder estabelecer um diálogo com seus educandos numa relação horizontalizada. Mas percebemos que muitos alfabetizadores se sentem numa posição superior aos educandos como, por exemplo, demonstrando pena dos mesmos, tratando-os sempre no diminutivo, verbalizando que os erros que cometem na escrita se devem a uma cultura errada de falar.

Observamos a presença da desvalorização da cultura dos alunos no PPA. Os alfabetizadores agem sob um discurso que está impregnado neles, faltando-lhes uma reflexão crítica. Essa reflexão para Freire (1987) origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano e é também ‘práxis’. Entendemos que tal reflexão sobressai ao condicionamento da indústria cultural discutida por Adorno (2006), pois não se limita a ‘semiformação’ que fortalece a dominação, embora consciente da presença dessa. É, antes, conforme define Freire, um tomar posse da realidade, é a desmitologização. Entretanto, a posição conscientizadora necessita ser permanente e engendradora não no ontem ou no amanhã, mas em uma tarefa constante e ‘utópica’ (no sentido freiriano) de transformação (FREIRE, 1980). De acordo com Pinto (1984), o educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio, possuindo a

noção crítica de seu papel, pensando sobre o significado da sua incumbência e sobre as conjunturas que as influenciam e as determinam, exercitando sua reflexão sobre as finalidades de sua ação. Essa forma de agir do educador possibilita que ele entenda que a finalidade da educação não se limita à comunicação formal, científico, técnico, artístico e outros. Sem desconsiderar a importância dessa comunicação, é indispensável, pelo que observa Pinto (1984), que por meio dela se modifique a condição humana do indivíduo que adquire o saber.

É pela concretização da identidade histórica que o indivíduo passa a se ver como protagonista de sua vida e talvez esse seja o sentido mais exato da alfabetização que descreve Freire. É por meio de uma pedagogia utópica da denúncia e do anúncio, tecida por Freire (1980), que os dominados reconhecerão a ‘existência em si’ do dominador e do condicionamento cultural interiorizado. Esse reconhecimento possibilita-lhes superar a consciência ingênua que não é sua, mas decorrente dessa interiorização.

Aos educadores na condição de identidade histórica, desfatalizar as situações existentes é imprescindível, é condição que possibilita a esperança, uma esperança que vislumbra a capacidade de construir um mundo melhor. Ao discorrer sobre esse aspecto, Freire considera que essa é uma necessidade ontológica do homem, que, ao desfatalizar as situações perversas construídas, ele se vê capaz de atuar historicamente e reconhece que a história ancora-se na prática e precisa da prática para virar concretude histórica. Para Pinto (1984), a finalidade essencial da educação é o homem tornar-se um elemento transformador do mundo; se não for assim, torna-se apenas um mero ornamento da inteligência.

Pinto analisa que a questão dos meios pelos quais essa prática se realiza, refere-se fundamentalmente ao método e, acessoriamente, às circunstâncias materiais nas quais se cumpre o processo educacional (PINTO, 1984). O autor assegura que tudo aquilo que influi executivamente no trabalho educacional, é educador. Nesse sentido, dentre alguns fatores aqui analisados, há os que consideramos inviabilizar a efetivação de uma proposta libertadora. Destacamos o caráter subversivo do Programa enquanto perspectiva de voluntariado, inclusive, por exigir que seus educadores assinem termo de voluntários, caracterizando, assim, um descompromisso do Estado e do alfabetizador para com alfabetizando, desrespeitando direitos e deveres.

Vázquez, ao discutir sobre essa questão, salienta: ‘o voluntarismo que às vezes depreende das teorias da ação social esquece que a coagulação da atividade humana em

instituições e estruturas condicionam— e muitas vezes determinam as margens possíveis de mudança de tais instituições e estruturas’ (VÁSQUEZ, 2007, p.16).

Nesse sentido, consideramos que o voluntarismo proclamado no PPA atua como um dos fatores que interfere negativamente na efetivação da referida proposta.

O atendimento às pessoas idosas por meio de programas de alfabetização que se caracterizam pela ‘generosidade’ política e pelo voluntarismo convocado, conforme observado no PPA precisa ser rediscutido e repensado, a fim de se alcançar um ideário de educação dialógica que, nas palavras de Freire (1987), formaliza-se em educação como prática para libertação.

Encerro este capítulo fazendo nossas as palavras do Professor Dr. Ernesto Jacob Keim, no parecer sobre esta dissertação, por ocasião do exame de qualificação - 2010:

De quem acredita que a educação, antes de ser reprodutora da sociedade, é um agente altamente capaz de gerar mudanças na sociedade e também no contexto civilizatório. Mudanças que alterem a forma como as pessoas são usadas para atender às exigências da sociedade e do contexto civilizatório, apoiado na divisão em classes sociais ao invés da sociedade e do que se convencionou chamar de civilização, estar a serviço da humanidade com base na reciprocidade (KEIM, 2010, p.1).

Ainda que reconhecendo as relações que uma sociedade capitalista estabelece, compactuarmos com a perspectiva freiriana que se nega ao determinismo, e afirmamos essa negação tomando também o pensamento de Palangana (1998), que admite que a escola é um local onde se pode fomentar a oposição ao adestramento pois ela detém uma parcela significativa ao programa de humanização. Neste sentido não seria um discurso burguês acreditar que a emancipação humana é possível, e pode se iniciar pela educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas culturais e ideológicas que nós achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2008, p. 54).

Primeiramente, é preciso dizer que pesquisar sobre a educação exige entender que a realidade está em movimento e que nos espaços contraditórios da sociedade e do sistema escolar emergem possibilidades de transformá-la. Enquanto pesquisadora e educadora fui percebendo que, ao compreender a prática dos alfabetizadores do PPA, também minha ação de coordenadora foi-se modificando.

Depois da pesquisa, não é mais possível olhar para a prática do alfabetizador como algo desvinculado da função social e política da escola. Não é mais possível ficar na aparência enganosa que conduz sempre à visão distorcida dos fatos. Dessa forma, tanto pesquisar quanto escrever sobre a prática pedagógica do alfabetizador exige buscar, tanto quanto possível, desembaraçá-la das aparências e apanhá-la como ato que ocorre numa realidade concreta. Nossa atitude, face ao tema, esteve comprometida com a procura dos *nós* que impedem que a realidade seja tudo que ela é capaz de ser.

Com o estudo foi possível observar que a práxis do alfabetizador para uma educação emancipatória depende muito do entendimento que ele tem das relações estabelecidas no sistema de produção em que está inserido. É indispensável a consciência dele sobre as estruturas sociais geradoras de desigualdades para que sua prática não se torne elemento reforçador dessa estrutura, mas, ao contrário, seja desveladora da mesma. É por meio dessa consciência que o alfabetizador se emancipa no reconhecimento das formas de exclusão as quais ele está sujeito. Também é preciso construir uma nova cultura em relação ao idoso pautando-nos pelo respeito e reconhecimento dos direitos conquistados,stituindo o estigma da filantropia e do voluntarismo proposto pelo Estado.

A educação das pessoas idosas é um direito, conquistado, como todos os direitos, com muita luta. Além de quebrar a humilhação social que a marca do analfabetismo produziu, a educação deverá contribuir na emancipação do idoso. Entendemos que a preocupação com a superação do analfabetismo precisa estar aliada à consciência da

necessidade de uma pedagogia que alfabetize o povo para ser protagonista de sua história no mundo. É nessa perspectiva de emancipação do sujeito que a educação se faz prática de libertação.

Entendemos que a materialização do que preconiza a educação como prática de liberdade exige novas atitudes frente aos problemas que se agravam. Há necessidade de políticas que assumam a educação de adultos e idosos como direito constituído. São vários os fatores que contribuem para a não efetivação de uma perspectiva emancipadora na alfabetização. Consideramos, no entanto, que um dos maiores problemas para sua concretização na escola seja justamente a falta de políticas públicas que assumam verdadeiramente a obrigação de garantir as condições materiais para a execução de projetos e programas destinados ao segmento idoso, oferecendo-lhe educação permanente, como rege a lei, assumindo os alfabetizadores como profissionais da educação, com tudo que isso implica.

A reversão da marginalidade na educação de adultos e idosos no Brasil ainda é uma questão utópica que continua a nos desafiar na reinvidicação de políticas efetivas, tendo como partida a superação do contexto social elitizado e marginalizador, devendo essa educação ser incluída como parte constitutiva do Sistema Educacional do país. Afinal, é uma oportunidade de pagar a dívida contraída junto àqueles jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a uma educação de qualidade.

Entendemos que a pessoa idosa tem muito a contribuir para seu próprio processo de alfabetização. Seus depoimentos, sua história de lutas e de humilhações precisam fazer parte do currículo da alfabetização, precisam ser analisadas e problematizadas como condição para a emancipação do idoso. Ao instalar o diálogo alfabetizador /alfabetizando no processo de alfabetização, rompe-se o distanciamento reconhecendo e incorporando diferentes saberes. Ao reconhecer que o conhecimento está em permanente construção, professor e aluno libertam-se e emancipam-se da condição de recptores para construtores deste.

Entretanto, para que a prática se altere em sua essência, faz-se necessário compreender o caráter do processo histórico, como tem sido marcada a construção do conhecimento e por que tantos estão à margem dele. É preciso indagar por que, de fato, tantos não ingressaram na escola, ou a abandonaram. Em relação a essas respostas cabe uma reflexão que certamente levará à superação da falsa ideia de que a culpa por não ter estudado é do analfabeto, reconhecendo efetivamente que a vergonha e humilhação que

sentem devem-se, de fato, ser atribuída à falta de condições mínimas para que a maioria da população tivesse acesso à escola e nela permanecesse. Essa situação ainda atinge um grande contingente.

O PPA se faz no âmbito de uma política reparadora, merecendo a crítica por apresentar um caráter de minimização do Estado na efetivação dos direitos dos idosos analfabetos, sem assumir por inteiro essa modalidade, fazendo-a como sobras, como ‘meia inclusão’, marginalizada. O alfabetizador, ao ser considerado um voluntário, não é visto como educador, não é assumido como um trabalhador da e pela educação.

Consideramos que as responsabilidades dos que promovem e desenvolvem programas de alfabetização deveriam ser inseridas em um objetivo maior, que é o de participar da construção de uma sociedade mais justa e da constituição de uma identidade política e cultural para o conjunto do povo brasileiro, filiando-se à luta contra as discriminações e as exclusões.

Afinal, no que a alfabetização tem contribuído para a cidadania? Entendemos que a educação não é a alavanca da transformação profunda da sociedade, mas pode fazer algo no sentido da transformação, pois ela tem possibilidades de transformar pessoas, e o educador precisa realizá-las. Ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania; é necessário que a tomemos e a façamos como ato político desvelador da realidade, jamais como um fazer neutro. A forma como os educandos compreendem o mundo deve ser ponto de partida na alfabetização emancipadora e, para que a educação cumpra sua função social, os alfabetizadores precisam trabalhar os elementos essenciais para transformar a compreensão fragmentada que os educandos têm de si mesmos e do mundo em que vivem. Aprendendo a ler os dois mundos referidos neste trabalho, que é o da experiência de vida do aluno e o do código escrito, os alfabetizados tomam consciência de sua existência enquanto sujeitos na história, possibilitando-lhes que interfiram na realidade existente.

A emancipação aqui discutida é, sobretudo, quanto às possibilidades adquiridas (o que as pessoas fazem) com as habilidades de leitura e escrita, como passam a atuar no contexto social a partir dos conhecimentos adquiridos. Em nossa sociedade o uso e as funções da escrita estão ligados às ‘necessidades’ essenciais para garantia e efetivação de direitos. Exemplo disso é o relato de uma alfabetizada no livro *Um dedo de prosa* (v. anexo I) quando, por não saber ler e escrever, passou anos sendo enganada na hora de votar

em seus candidatos. Dessa forma, a leitura e escrita é condição para para outros conhecimentos, para emancipação nesses termos.

Apesar de todas as contradições que pudemos analisar no PPA, verificamos, ainda que de forma limitada, certo grau de emancipação, explicitado nos relatos dos alfabetizando, e a ‘independência’ que a aquisição da leitura e da escrita lhes proporcionou. Por isso reafirmamos a confiança de que, mesmo nos espaços contraditórios em que se insere a alfabetização é possível vislumbrar alguns momentos da educação emancipadora.

Por fim, se a educação não fosse um grande fator para a emancipação humana, ela não estaria até hoje sendo questionada. O grande elemento da sociedade medieval era o poder da religião enquanto poder de dominação; hoje, na sociedade contemporânea, o grande poder é o do capital; para transformar a sociedade é preciso transformar a relação entre o capital e o trabalho.

Ao longo da História, a educação sempre foi controlada e, às vezes, reprimida, pois é inegável que amplia a visão de mundo e, sendo assim, pode pôr em risco a ‘ordem’ estabelecida, formando críticos do sistema, sujeitos que resistem e reagem, que não se submetem passivamente às imposições do capital. Com essas considerações encerramos essas páginas, mas o trabalho não se conclui aqui e agora, apenas dá mais uma volta na espiral do conhecimento que se amplia e se encolhe permanentemente quando é movida pelo Raciocínio. Expressamos o sentimento e o desejo de ter prestado nossa contribuição à comunidade acadêmica; concluindo que, não terminam aqui as reflexões da autora sobre o tema. As leituras, as observações, os encontros, tudo aponta um longo caminho a percorrer se aspiramos continuar educadores que lutam e trabalham pela emancipação de todos os homens.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Eliana Correia; LEAL, Telma Ferraz. **A Alfabetização de Jovens e Adultos**: em uma perspectiva do letramento. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

BARRETO, Andréia Queiroga. Entrevista concedida ao programa: Nós da Educação da TV Paulo Freire 2007. Entrevistador: Suyanne Tolentino. São Paulo, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 9. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BRASIL ALFABETIZADO. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.608 de 18 fevereiro de 1998. **Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.habitatbrasil.org.br/biblioteca/legislacao/lei-do-voluntariado-no-9-608-de-18-02-98>. Acesso em 03 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso, 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10741.htm>. Acesso em: 02 fev. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARDONA, Fernando Vilas Boas. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/34649/1/PBA--Programa-Brasil-Alfabetizado/pagina1.html#ixzz1FHN4S0QW>. Acesso: 25 abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Programa Paraná Alfabetizado abre inscrições para novas turmas**. 2008. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=614-Programa Paraná Alfabetizado](http://www.cnte.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=614-Programa%20Paran%C3%A1%20Alfabetizado). Acesso em maio. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DIA-A-DIA EDUCAÇÃO. **Apresentação do Programa Paraná Alfabetizado**.

Disponível em:

[http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4 dia-dia](http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4%20dia-a-dia). Acesso em jun. 2010.

EVASÃO ESCOLAR. **Jornal da globo**: Rio de Janeiro. Rede Globo de Televisão. Edição do dia 13 dez. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-daglobo/noticia/2010/12/trabalho-em-horario-de-aulas-provoca-evasao-escolar-em-todo-o-brasil.html>. Acesso em: 15 jan. de 2011.

FERREIRA, João Vicente Hadich. **Sobre a ética, a política e a educação**: reflexões para uma práxis pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática um educação popular. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Discussões em torno da pós-modernidade. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**: São Paulo: Paz e Terra, 1992a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1983.

_____. **Conscientização**. São Paulo, Moraes: 1980.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FURTER, P. **Dialética da Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Eustáquio José. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP. 2003.

KEIM, Ernesto Jacob. **Parecer de Dissertação para Exame de Qualificação**, 2010.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LEMME, Paschoal. **Memórias 4**. Brasília, DF: INEP, 1994.

LOPES, Camargo. Alzira. **Como viver feliz seus 100 anos**. São Paulo: Editora Paulina, 1993.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARINS, Cosme Freire **Princípios norteadores do Programa Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <http://www.paranalfabetizado.pr.gov.br/arquivos/File/Textos/texto%2001>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Alfabetização solidária: Princípios Orientadores para Elaboração de Proposta Político-Pedagógica**. Brasília, DF: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório

para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/Educ, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Um dedo de prosa: livro do educador**. Curitiba: SEED, 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Um dedo de prosa: livro do educando**. Paraná. Curitiba: SEED, 2006b.

PINHEIRO, Geisa Aparecida Dariva. **Educação e envelhecimento: atividade intelectual na terceira idade**. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

PNAD 2004-2006. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIPORÃ. Site do Município. Disponível em: <http://www.ibipora.pr.gov.br/educacao/mostrar/id/704>. Acesso em: 03 maio 2009.

PRIMEIRA Grande Campanha de massa para Educação de Adultos e Adolescentes. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=38074&te2=38148&te3=38259&te4=38266&te5=148168>. Acesso em: 10 out. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGONI, Fátima Gusso. **Mudo o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

RODRIGUES, Adalgisa Silva. **Educação de jovens e adultos: memórias do grupo escolar noturno Visconde de Nacar em Maringá (1947-1958)**. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira**. São Paulo: Vozes, 1978.

SANTOS, Ana Paula Silvestre. **A velhice do século XXI e a universidade: novas formas de emancipação ou velhas formas de exclusão**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Breves Considerações sobre Fontes para a história da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2004. p. 3 -35.

_____. **Escola e Democracia**. 1. ed. São Paulo. Cortez, 1983.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam**. Maringá: Eduem, 1998.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **As Políticas Públicas para a Educação na terceira idade**: contornos, controvérsias e possibilidades. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**: Império e República. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Sôlange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008

STRECK, Danilo Romeu. **Pedagogia no Encontro de Tempos**. Ensaio inspirados em Paulo Freire. Petrópolis, Vozes: 2001.

TIEPOLLO, Elisiani Vitória. Alfabetização: leitura e escrita da ‘palavramundo’. In: GEHRE, Marcos; ZANETTE, Maria Aparecida; SHWENDLER, Sonia F. (Orgs.). **Formação de educadores e educadoras**: planejamento na educação de jovens e adultos. Curitiba: Gráfica popular, 2003. p. 39-51.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA, Neto Vicente e S.(Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2004.

ZAIRA, Ary. **Uma experiência de educação popular**: Centro de Cultura D. Olegarina. Recife. Escola de Serviço Social de Pernambuco, 1963.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA

QUESTÕES AOS ALFABETIZADORES:

O que é alfabetizar?

O que é alfabetizar a pessoa idosa?

Qual a sua formação?

Que avaliação você faz dos cursos de formação continuada oferecidos pelo PPA?

Fale sobre os materiais didáticos fornecidos aos alunos do programa.

Qual você mais usa? Por quê?

O que você mudaria nos materiais didáticos?

Mudando um pouco de assunto, como você foi alfabetizada?

O que pensa da forma como foi alfabetizada?

Esta forma funcionaria com os idosos?

Por que você acha isso?

APÊNDICE B – ENTREVISTA

QUESTÕES AOS ALFABETIZANDOS:

Como você ficou sabendo do programa paraná alfabetizado?

Por que você está no ppa?

O que sua família achou de você entrar no programa?

Você está gostando das aulas?

Se você fosse a professora, faria alguma coisa diferente do que sua professora faz?

Qual o material (livro) do programa de que você mais gosta que a professora trabalhe nas aulas?

Por que você mais gosta desse livro?

O que vai mudar na sua vida se você souber ler e escrever?

Alguma coisa já mudou na sua vida, desde que entrou no programa?

ANEXOS

**ANEXO A – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL EM ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS ADULTOS E IDOSOS – FAXINAL DO CÉU - 2008**

ANEXO B – TEXTO DO LIVRO DO EDUCANDO:
UM DEDO DE PROSA

ANEXO C – TEXTO DO LIVRO:
UM DEDO DE PROSA

**ANEXO D – ERRATA: PRODUZIDA PELA COORDENAÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO DO PPA**

**ANEXO E – ATIVIDADE DO LIVRO DO ALFABETIZANDO:
MUDA O MUNDO BRASIL**

ANEXO F – ATIVIDADE DO LIVRO DO EDUCADOR:
UM DEDO DE PROSA

ANEXO G – CIRCULAR N° 014/05 – SEED – 2005

ANEXO H – CARTA COMPROMISSO

**ANEXO I – RELATO DE UMA EDUCANDA NO LIVRO:
UM DEDO DE PROSA**