

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEPG

W847 Woiciechowski, Marília
Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever / Marília Woiciechowski. Ponta Grossa, 2006.
192 f.

Dissertação (mestrado) Área de Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
1-Alfabetização. 2-Aprendizagem e ensino. I.T.

CDD: 370.71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARÍLIA WOICIECHOWSKI

**JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: A PERSPECTIVA DO APRENDER
E DO ENSINAR A LER E A ESCREVER**

PONTA GROSSA

2006

MARÍLIA WOICIECHOWSKI

**JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: A PERSPECTIVA DO APRENDER
E DO ENSINAR A LER E A ESCREVER**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

PONTA GROSSA

2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEPG

W847 Woiciechowski, Marília
 Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do
 ensinar a ler e a escrever / Marília Woiciechowski. Ponta Grossa,
 2006.
 192 f.

 Dissertação (mestrado) Área de Educação / Universidade
 Estadual de Ponta Grossa - PR
 Orientadora: Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira.

 1-Alfabetização. 2-Aprendizagem e ensino. I.T.

 CDD-370.71

MARÍLIA WOICIECHOWSKI

**JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: A PERSPECTIVA DO APRENDER
E DO ENSINAR A LER E A ESCREVER**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR,
Área de Educação.

Ponta Grossa, 05 de abril de 2006.

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira - Orientadora
Doutora em Filosofia e Ciências da Educação
Universidad Santiago de Compostela - USC

Profª Drª Maria Vilma Rodrigues Nadal
Doutora em Arquitetura e Urbanismo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU - USP

Profª Drª Maria Isabel Moura Nascimento
Doutora em História e Filosofia
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

“A Alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Sylvia, pelo incentivo em todos os momentos de minha vida, enquanto estiveram no mundo físico, e para minha irmã Sônia, que, apesar de tão angustiada pela depressão, sempre acreditou nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho. Aos professores pelos conhecimentos compartilhados ao longo do curso. Também aos colegas do mestrado pela amizade e companheirismo. À professora Rita de Cássia da Silva Oliveira, orientadora deste trabalho.

RESUMO

Aprender a ler e a escrever para muitos jovens, adultos e idosos brasileiros significa um encontro ou reencontro com os conteúdos que determinam os caminhos para se entender e transformar o mundo. Diante dessa expectativa, o ponto de partida da pesquisa é registrar o significado do aprender e do ensinar a ler e a escrever, a partir da fala dos alunos e professores das classes de alfabetização de jovens e adultos, bem como da contribuição de coordenadores de EJA e secretários municipais de educação. A partir daí sondar até que ponto essa pressão em alfabetizar (o Brasil entra no século XXI com 20 milhões de analfabetos absolutos) interfere na conquista desse significado do aprender e ensinar a ler e a escrever. Isto porque na síntese dos objetivos que vão intensificar essa expectativa está o compromisso da EJA de ir além dos caminhos da simples aquisição do código escrito, ou seja, ensinar para que o aluno faça uso dos conteúdos assimilados no seu cotidiano de vida. Ainda que o estado de adulto inclua também o idoso, a pesquisa trata em seu terceiro capítulo (são quatro capítulos) dos desafios da alfabetização na terceira idade, por isso a referência no título a jovens, adultos e idosos. Na realização do estudo, a opção foi por uma pesquisa qualitativa - entrevistas semi-estruturadas e observação em sala de aula. Pela investigação, foi possível detectar a importância da valorização do aluno através da qualidade do ensino e do investimento na formação de professores para a área da educação de jovens, adultos e idosos. Ou seja, dar respostas de sucesso para alunos e professores e não números e estatísticas para satisfazer exigências de organismos internacionais.

Palavras-chaves: alfabetização – jovens, adultos e idosos, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT

Learning to read and write, for many young, adults and elderly Brazilian people means a way of meeting or reencountering with the contents that determine the ways to understand and to transform the world. The starting point of the research is the definition of the meaning of knowing to read and to write through students and teachers' speech of young and adults literacy classes. From this starting point, to investigate until the extent this haste in the literacy process (Brazil enters in XXI century with 20 million absolute illiterates) intervenes with the conquest of this meaning of knowing to read and to write. This is because in the synthesis of the objectives that will intensify this expectation is the EJA commitment to go beyond the ways of the simple written code acquisition, or either, to teach in a way that the student can use the contents assimilated in a daily basis. Although the adult situation also includes the elder one, the research deals with the literacy challenge in the third age, in its third chapter (there are four chapters), therefore the title refers to young, adults and elderly people. Accomplishing the study, I decide to conduct a qualitative research – half-structuralized interviews and classroom observation. By inquiring, it was possible to detect the importance of the student's valuing process through the quality of education and the investment in the teacher's continuing education for the young and education area. Or either, to answer students and teachers successfully, instead of presenting numbers, and statistics to satisfy requirements of international organisms.

Words Keys: young, adults, elderly and literacy, learning and teaching.

LISTA DE SIGLAS

AMP	Associação dos Municípios do Paraná
APEDS	Ações Pedagógicas Descentralizadas
ASUEPG	Associação dos Servidores da Universidade Estadual de Ponta Grossa
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEAD	Centro de Educação Aberta a Distância
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CIA	Serviço Secreto dos Estados Unidos
CICAPE	Coordenadoria de Integração e Capacitação de Profissionais da Rede Pública
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CPCs	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEJU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação de Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM-E	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na Educação
IDHM-L	Índice de Desenvolvimento Municipal de Longevidade
IDHM-R	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Renda
Inaf	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
IPlexp	Imposto sobre Produtos Industrializados (Proporcional às Exportações)
ITCMD	Imposto sobre Tramitação Causa Mortis
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NAES	Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Programa de Educação Integrada
PNAC	Programa Nacional d Alfabetização e Cidadania
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDU	Secretaria de Estado do Desenvolvimento
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNE	União Nacional de Estudantes
Unesco	Organização para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA
AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE SIGLAS
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO1

CAPÍTULO I
A EXPECTATIVA DO APRENDER E ENSINAR A LER E A ESCREVER 6

1.1 A BUSCA PELA ALFABETIZAÇÃO 8

1.2 QUALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO 13

1.3 ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS 20

1.4 A LEITURA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM 25

1.5 PAULO FREIRE, EDUCADOR DO POVO 31

1.5.1 Sementes de Paulo Freire 36

CAPÍTULO II
ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL 40

2.1 CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO 45

2.2 PARANÁ E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 53

2.2.1 Caminhos da EJA no Paraná..... 54

2.2.2 Educação de Adultos em Ponta Grossa 57

2.2.3 Escolarização na UEPG 62

2.2.4 A Prefeitura e a EJA – Últimos Cinco Anos 65

2.2.5 Perfil do Município e Idosos Analfabetos	68
--	----

**CAPÍTULO III
DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA TERCEIRA IDADE..... 70**

3.1 IDADE DA VELHICE	74
----------------------------	----

3.2. RESGATE DE UMA DÍVIDA SECULAR	76
--	----

3.3 VOLTA AO MUNDO LETRADO.....	78
---------------------------------	----

3.4 ATIVANDO A MEMÓRIA.....	86
-----------------------------	----

**CAPÍTULO IV
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E DE ANÁLISE 93**

4.1 ESCOLHA METODOLÓGICA.....	93
-------------------------------	----

4.2 HISTÓRIA DA ESCOLA	97
------------------------------	----

4.2.1 Localização da Escola	100
-----------------------------------	-----

4.2.2 Filosofia da Escola.....	101
--------------------------------	-----

4.3 NA SALA DE AULA.....	102
--------------------------	-----

4.4 VOZES DA ALFABETIZAÇÃO.....	107
---------------------------------	-----

4.4.1 Jovens, Adultos e Idosos na Escola	108
--	-----

4.4.2 Professores – Ensinando a ler e a escrever	113
--	-----

4.4.3 Coordenadores da EJA - Ajudando alunos e professores	119
--	-----

4.4.4 Secretários Municipais de Educação – Ações na EJA.....	121
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 139

ANEXOS.....	150
ANEXO A – DISCURSO DO PRESIDENTE LULA – BRASIL ALFABETIZADO..	151
ANEXO B – LEIS - IDOSOS	154
ANEXO C - CARTAZ CAMPANHA NEY BRAGA	174
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE A – ENTREVISTA DOS ALUNOS	176
APÊNDICE B – ENTREVISTA DOS PROFESSORES E COORDENADORES DA EJA.....	177
APÊNDICE C – ENTREVISTA DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	178

INTRODUÇÃO

O Brasil se vê, hoje, diante da obrigação de dar uma atenção constante à educação, especialmente à questão do analfabetismo, que afeta principalmente os grupos sociais menos favorecidos, onde estão localizados os mais preocupantes níveis de escolaridade. Notadamente porque todo trabalhador do século XXI, seja aquele das tarefas mais simples ou o das mais sofisticadas, precisa de conhecimentos adequados no contexto da globalização, do desenvolvimento econômico e da abundância de informações que se renovam instantaneamente em todas as áreas do conhecimento.

Diante desse quadro de exigências crescentes, muitos são os excluídos, principalmente, as pessoas que foram forçadas, por diferentes razões, a não estar ou a sair da escola. Além do mais, no ambiente da cultura letrada, o não saber ler e escrever implica também num sentimento de inferioridade.

Por que registrar a expectativa do aprender e do ensinar a ler e a escrever nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos? Em termos simples, a resposta está no legado da prática e teoria de Paulo Freire, um referencial na alfabetização de adultos, que propôs uma pedagogia para a libertação das pessoas oprimidas, a partir de um intenso diálogo entre professores e alunos.

O educador Paulo Freire valorizou o diálogo na construção do conhecimento, dizendo que “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (1979, p.30).

A idéia de registrar a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e a escrever, utilizando-se das falas de alunos, professores e profissionais que atuam na área da alfabetização de adultos, como coordenadores de EJA e secretários municipais de educação, tem raiz ainda na dúvida sobre a eficácia de propostas apressadas que sugerem prazos de seis a oito meses para alfabetizar jovens, adultos e idosos. Isto porque como aponta Saraiva (2004, p.26) a “educação de adultos, equivocadamente, é associada à pobreza, pobreza de recursos, porque é um setor desprezado pelas políticas educacionais. Além de ser a última a receber verbas e a primeira a sofrer os cortes dessas mesmas verbas”.

Além do mais há a preocupação com a qualidade do aprender e ensinar nas classes de alfabetização. Principalmente, porque as crianças que abandonam a escola e tornam-se adultos semi-analfabetos e os outros que nem chegam à escola, já têm um caminho traçado de vida e as dificuldades são mais presentes para essa população. No olhar desse modo característico, a contribuição de Armellini (1992, p. 577) registra que:

A história pessoal, social e escolar do excluído, caracterizada por reiterados fracassos e pela frustração no atendimento às necessidades básicas, desempenha papel importante, gerando impedimentos e limitações e influenciando nos bloqueios e receios que o adulto se impõe ao viver situações de aprendizagem de leitura e de escrita.

Por isso, o estudo traz em sua proposta a compreensão do significado no ato de ensinar e aprender a ler e a escrever. E tem orientação no diálogo de liberdade (recíproco e mútuo) proposto por Paulo Freire, que condenava o ensino do professor depositante e do aluno depositário da educação.

A escolha do tema prende-se ao fato de que é preciso olhar para o jovem, o adulto e o idoso para compreender melhor a sua realidade dentro e fora da escola.

No estudo, o termo adulto traduz-se numa categoria que inclui jovens, adultos e idosos, tendo como orientação o fato presente do significado e do valor da aprendizagem por toda a vida (lifelonglearning). Ainda porque os índices mais altos de analfabetismo correspondem às gerações de mais idade.

Também há que se considerar que com a redução dos índices de natalidade e do aumento da expectativa de vida, a população do país segue para o envelhecimento. E não dá para ficar na posição já anunciada e imoral da redução do analfabetismo pela morte dos idosos.

Igualmente há que se entender que com a fragilidade do ensino no país, os adultos vão estar ainda por muito tempo na condição de analfabetos funcionais. Enquanto houver um adulto de mais idade analfabeto, a dívida social do país continua mais do que injusta.

Utilizando-se das vozes dos professores, alunos, coordenadores e secretários municipais de educação, bem como da contribuição de estudiosos da área, como Paulo Freire, o estudo tem como alvo detectar o significado do aprender e ensinar a ler e a escrever, sondando até que ponto a pressa compromete os resultados da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Do ponto central proposto para a pesquisa, o que se projeta como objetivos específicos está na compreensão da realidade do tempo e da aprendizagem nas classes de alfabetização de jovens e adultos; identificar as preocupações dos professores que atuam nesse ambiente; registrar as contribuições teóricas da área guardadas em livros, revistas, Internet, enfim nos mais variados espaços, bem como através da contribuição dos alunos, professores e profissionais da área citados, entender o significado da escola para os jovens, adultos e idosos; além de registrar as características do professor para essas classes de alfabetização.

A ênfase da pesquisa, desse modo, não está em investigar o processo de ensino-aprendizagem ou a prática do professor. É simplesmente um caminho para saber da expectativa do ensinar e do aprender e do respeito ao tempo para que o aluno possa ter um aprendizado significativo e de incentivo para outros conhecimentos.

Será que no passo acelerado, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais precisamente em suas ações para a alfabetização, consegue fazer um diálogo positivo com os alunos e a partir daí cumprir o seu objetivo de inclusão social? Isto porque a dúvida fica sempre acentuada na idéia de que a pressa não permite mais que treinar o aluno para desenhar o nome e balbuciar algumas frases. Esse quadro não corresponde aos objetivos da EJA, que visa a formação do cidadão crítico e atuante no meio em que vive.

A atenção também se volta para a questão da qualidade nos espaços de educação de adultos. Mesmo porque atualmente mais e mais jovens deixam as classes de educação regulares para se integrarem aos espaços de educação de jovens, adultos e idosos. Também outro ponto focado e que permeia as discussões na área da alfabetização é a necessidade da ênfase à leitura, colocada como um dos pilares da aprendizagem.

A preocupação da pesquisa está em a partir do registro dos objetivos da EJA entender até que ponto os conteúdos atraentes na teoria têm a força e o tempo necessários para envolver os alunos das classes de alfabetização em um sentido de prazer no ato de aprender e ensinar a ler e a escrever. Isto porque nas salas de alfabetização há alunos em diferentes estágios de aprendizado.

As observações centrais do estudo fazem caminho por contribuições de diferentes autores, como Haddad e Di Pierro (2005) que dizem:

O analfabetismo no Brasil não é apenas um problema herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional) é, sim, uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e de cultura.

Para o registro do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa que, diferentemente da quantitativa, considera a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita do conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo. O autor diz que:

Nos métodos qualitativos, as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo pesquisados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações de campo, suas impressões, limitações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentados em diários de pesquisa e protocolos de contexto. (FLICK, 2004, p. 22).

Diante dos objetivos traçados, o estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro trata da expectativa do aprender e do ensinar, registrando a contribuição de vários autores nos caminhos da educação. A contribuição do segundo capítulo está no registro mais geral da alfabetização de jovens e adultos na história do Brasil, do Paraná e de Ponta Grossa. No terceiro capítulo, a pesquisa trata do desafio da alfabetização na terceira idade. As contribuições das entrevistas gravadas e da observação em sala de aula ganham registro no quarto capítulo.

CAPÍTULO I

A EXPECTATIVA DO APRENDER E ENSINAR A LER E A ESCREVER

*“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.”
(Mário Quintana)*

Apesar do direito à educação ser assegurado constitucionalmente a todos os brasileiros, a realidade nem sempre acompanha o que dita a Lei. No Século XXI, enquanto no mundo se discutem outros tipos de analfabetismo (o digital e o monolingüísmo), o Brasil ainda enfrenta o desafio de alfabetizar os seus 20 milhões de adultos, acima da idade escolar, que não sabem ler nem escrever.

A questão assume um caráter de urgência diante das cobranças dos organismos internacionais liderados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece 2015 como uma data limite para a redução pela metade do analfabetismo no mundo. Segundo relatório publicado em 2003 pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 875 milhões de pessoas, ou seja, 20% da população mundial, ainda são analfabetas. Desse montante mais de 580 milhões são mulheres (66%).

Mesmo com um avanço anunciado no campo da alfabetização, o Brasil reduziu os analfabetos de 17% para 13% , nos anos da década de 1990 , a questão ainda é um grave problema deixando à margem do ler e do escrever uma parcela significativa da população. Um quadro preocupante, principalmente porque num mundo cercado de informações e de transformações aceleradas, a seleção dos

indivíduos para o mercado de trabalho, por exemplo, cada vez mais se faz com base no acúmulo de conhecimentos.

Por isso mesmo, a sociedade deve cobrar mais atenção dos governantes para dar qualidade ao processo ensino-aprendizagem dos jovens, adultos e idosos em fase de alfabetização. Essa qualidade passa por muitos caminhos, como o que coloca a leitura como um suporte importante da aprendizagem. Principalmente quando pesquisas revelam que o hábito de leitura e de escrita dos brasileiros é um dos sinais da deficiência do ensino no país.

De acordo com pesquisa do Instituto Montenegro (Ibope-2003) e da Ong Ação Educativa, que ouviu duas mil pessoas em todo o país, de cada quatro brasileiros apenas um consegue ler e escrever, usando essas habilidades para continuar aprendendo. Utilizando-se do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), a pesquisa registra que 8% dos entrevistados são analfabetos absolutos, ou seja, não possuem qualquer habilidade sobre escrita e leitura. Trinta por cento têm baixo nível de alfabetização, entendendo apenas frases curtas e informações simples, enquanto 37% conseguem localizar uma informação em texto curto. A partir da soma dos resultados, a pesquisa marca que somente 25% das pessoas entrevistadas têm domínio pleno da leitura.

Por se tratar de um valor essencial e relevante nos dias atuais, a leitura e a escrita devem acompanhar o indivíduo em todas as suas etapas de vida. Isto porque a falta de acesso ao ler e ao escrever não permite que a pessoa exerça a cidadania. Diante do fato de que apenas 25% da população brasileira têm domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, torna-se significativo o esforço para ensinar ou re-ensinar os brasileiros e brasileiras que ficaram de fora das oportunidades do aprender a ler e a escrever, efetivamente.

1.1 A BUSCA PELA ALFABETIZAÇÃO

Para Ursula Blattmann, os alunos “sintonizados” assimilam a informação “ensinada” (2003, p. 31). Nesse aspecto, ela salienta que a aprendizagem ocorre em ambientes desde o familiar, o escolar, passando também pelo profissional, pelas tramas oferecidas pela vida, argumentando que:

A cada instante o indivíduo, em sua vivência, pode alterar seus repertórios, o que resulta em modificações no seu comportamento e provoca ações, conseqüentemente, reações e um novo fazer-saber-ser para melhor interagir, isso significa buscar uma melhoria constante na qualidade de vida. (2003, p. 30)

Quando o jovem, o adulto e o idoso se aproximam da escola, eles têm um interesse: saber mais. Ou seja, aprender aqueles conteúdos essenciais para o seu cotidiano de vida. Saber vem do latim *sapio/sapere* ‘ter gosto’ e significa “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer; estar convencido de; ter certeza de; e *saber a* (ter o sabor de), entre outros.

Na busca desse saber, a educação como *educare* quer dizer alimentar, transmitir informações a alguém; enquanto como *educere* traz o significado de extrair, desabrochar, desenvolver algo no indivíduo. Analisando esses sentidos na filosofia da educação, Araújo (2005, p. 8) coloca *educare* (pedagogia tradicional) na atividade educativa como a transferência de saber de geração para geração, ou seja, a transmissão social da cultura, para a conservação da estrutura social vigente. Em *educere* (concepção progressista), a autora enfatiza a atividade educacional dirigida para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, a partir de suas contribuições peculiares destinadas ao aperfeiçoamento da sociedade.

Alinhando e discutindo alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, Paulo Freire assinala que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, precisa ter claro que ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p.22). Para ele, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo (1996, p. 22).

Para chegar aos propósitos voltados à meta da alfabetização para jovens, adultos e idosos, há que se estabelecer um ambiente propício para o aluno e o professor. Isso se constitui em uma questão essencial para promover uma educação adequada para essa modalidade de ensino. Na direção do aprender e ensinar há que se registrar que as interpretações são gestadas nos saberes ou nos conhecimentos adquiridos.

Chegando nas classes de alfabetização, os jovens e adultos têm a oportunidade de aprender os primeiros caminhos para a alfabetização. É um momento significativo para a compreensão dos seus direitos à cidadania. A oportunidade de entender o mundo ao seu redor, através da possibilidade de ler os símbolos da palavra escrita.

No ambiente de alfabetização de jovens e adultos, que traz implícita a idéia de que a educação é um direito de todos, encontra-se um sinal de que os políticos brasileiros não fizeram uma leitura adequada à educação. Isto porque já no século XVII, o pensador e pedagogo tcheco Comenius, como ficou conhecido Jan Amos Komensky, “compreendia a arte de ensinar tudo a todos”, em seu plano de educação pansófica (saber universal). Comenius foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna.

Como aponta Covello (1991, p.23), Comenius empenha-se em tornar agradável o ensino, pondo de lado o verbalismo e a memorização vazia. Desenvolve o raciocínio de seus alunos não ensinando nada com base na autoridade e excluindo da sala de aula o que não tem efetiva aplicação. O autor, reproduzindo as palavras de Comenius, registra:

Para que servem ninharias? Que interessa aprender coisas que nem trazem vantagem a quem sabe, nem desvantagem a quem as ignora e que, com o andar da idade, acabarão por desaparecer no meio das ocupações de todos os dias. (p. 23)

No texto didático “Porta Aberta das Línguas”, Comenius propõe um manual prático para o ensino do latim e de outras línguas. As oito mil palavras da cartilha, distribuídas em frases, partem de assuntos próximos à realidade das crianças, como animais, plantas, corpo humano e família. Ensinando naturalmente, sem esforço, ele propõe o ensino da língua pela própria língua. Ou seja, a idéia antes da palavra, o exemplo antes da regra. Sobre a arte de ensinar, ele trata na “Didactica Magna”, que incluiu uma “dedicatória aos governantes, concitando-os a cuidar da educação da juventude como forma da redenção do gênero humano (COVELLO, 1991, p.45).

Guardadas as devidas proporções (hoje se vive num mundo repleto de informações), o que se coloca é a questão do porquê tantos brasileiros e brasileiras foram excluídos dos espaços da educação, um direito de todos. Identificado como um direito fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é destacada como condição essencial para a redução da pobreza, para o progresso social e cultural, para a promoção de valores democráticos e para o desenvolvimento da paz duradoura (Unesco, 2006, p. 7).

Anísio Teixeira divulgou no Brasil a necessidade do uso de métodos ativos que permitissem ao aluno a “aprender a aprender” em um ambiente escolar mais

democrático (PRADO, 2004). Entendendo, portanto, o valor do aprendizado em espaços mais espontâneos e assinalando nessa liberdade que “a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”.

No texto “Por que Escola Nova” (Boletim da Associação Bahiana de Educação, 1930), Anísio Teixeira define a finalidade da vida, dizendo que:

Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. (Instituto Anísio Teixeira – ITA).

É justamente essa liberdade que deve acompanhar a prática cotidiana das classes de alfabetização de jovens e adultos, para assegurar oportunidades de alfabetização aos cidadãos que, por algum motivo, não tiveram a chance de estudar na idade escolar. Isto porque a satisfação do aprender a ler e a escrever está intimamente ligada ao teor de respeito à realidade do aluno adulto que traz para a escola uma experiência de vida.

Sabendo-se da profundidade da expressão liberdade torna-se mais fácil criar os ambientes de envolvimento para o processo de alfabetização nas classes de jovens e adultos. Isto porque o significado de aprender se constrói no dia-a-dia. Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934) observa que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Para ele, o processo de ensino-aprendizagem incluiu sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Citando as contribuições de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos Zacharias (2003) explica que para ele a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento da criança, identificados em pelo

menos dois níveis de desenvolvimento. Um, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real), e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa (um adulto ou companheiros mais capazes). Vygotsky classifica de zona de desenvolvimento proximal a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação (1989, p. 97).

Aproximando o nível da capacidade de aprender com outra pessoa para a realidade do jovem, adulto e idoso analfabeto, o desafio dos professores está em estabelecer uma interação com os alunos, para sentir na prática as possibilidades e o tempo de aprendizado de cada um. Em seu fascículo “Vygotsky, Quem Diria?! Em Minha Sala de Aula”, (ANTUNES, 2002) faz um rápido caminho pelas contribuições de Vygotsky, apontando que a escola existe para que na mesma as pessoas se socializem. Ele registra que é na escola, muito mais que no âmbito familiar, que o império do egocentrismo precisa ceder espaço para a aceitação do outro e de seus valores.

Nas classes de alfabetização de adultos a aceitação do outro e de seus valores é imprescindível. Além do mais, pode-se considerar que o ponto de partida de toda aprendizagem está na contribuição do próprio aprendiz jovem, adulto e idoso. É aqui que os programas de escolaridade devem levar em consideração a leitura de vida e as necessidades que se impõem para o ensino e aprendizado dessa parcela da população. Agindo com sensibilidade, o professor das classes de alfabetização de jovens e adultos surge como o organizador de conteúdos e de

experiências que possibilitem o encontro do sujeito que pensa com o objeto do conhecimento da língua escrita.

Mas, nesse âmbito, há que se ressaltar a responsabilidade no ato de alfabetizar, que exige um amplo conhecimento sobre educação e alfabetização, levando-se em consideração as necessidades de jovens, adultos e idosos. É um compromisso social, porque como descreve (Cardenal, 1987, p. 85), citado por Araújo (2005), tratando do significado de alfabetizar:

Quem não sabe ler não vê. Não vê sua dignidade, não vê sua história, não vê o futuro, não vê o projeto social no qual está vivendo, não vê toda a exploração que está sofrendo, não vê a importância de se converter em um agente de seu próprio destino, em uma pessoa que deve tomar uma posição ativa na história.

1.2 QUALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Para trazer de volta o jovem, o adulto e o idoso para a sala de aula, os programas de educação de jovens e adultos traduzem seus objetivos gerais, ou seja, os conteúdos que os educandos devem ter a capacidade de assimilar e transformar em outras buscas, ao longo da vida. No documento Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental, Ribeiro et al. (1997, p. 47) fazem a síntese dos objetivos gerais para os educandos dessas classes.

Elas apontam que os educandos devem ser capazes de: (1) dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem; (2) ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico ou profissionalizante, assim como a outras oportunidades de

desenvolvimento cultural; (3) incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida; (4) valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres de cidadania; (5) desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação de crianças, no âmbito da família e da comunidade; (6) conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação; (7) aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; (8) reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade; (9) exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

Há, de fato, um caminho de responsabilidade tanto para o professor como para o aluno em direção a conquista desses objetivos. É por isso que, especialmente os professores, precisam estar constantemente observando a sua prática em sala de aula para não deixar a educação perder o significado e, conseqüentemente, afetar o gosto do aluno em continuar aprendendo.

Quando há uma reflexão sobre o significado da escola na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no desenvolvimento do meio em que vivem, entende-se a importância do ensinar a ler e a escrever sem pressa, respeitando o tempo de aprendizado de cada aluno. Também aqui há que se destacar que o compromisso dos programas de alfabetização em massa deve ser com a qualidade e não com prazos. Por exemplo, no lançamento do programa “Brasil Alfabetizado” (18 de setembro de 2003), os discursos registraram que essa

ação social estava voltada para a erradicação do analfabetismo até 2006, ensinando a ler e a escrever 20 milhões de jovens e adultos.

O prazo para a alfabetização naquela época era de seis meses, posteriormente foi estendida para oito meses. E, na euforia dos discursos, chegou a ser proposta a alfabetização em três meses. O tempo passou e o discurso ficou mais cauteloso. Ainda mais porque o último censo do IBGE (2000) aponta que há no país 24 milhões de pessoas não-alfabetizadas acima dos cinco anos. Entretanto, o Governo Federal trabalha com a taxa de 20 milhões de analfabetos com mais de 18 anos.

É claro que nesse montante não estão computados os analfabetos funcionais. O conceito de analfabetismo funcional foi criado pela Unesco, na década de 1990, para registrar qualitativamente a educação no mundo. Por esse conceito, a Unesco considera analfabeto funcional o indivíduo que sabe ler e somente assinar o nome ou a pessoa com menos de quatro anos de estudos.

Também nos discursos a meta era alfabetizar três milhões de pessoas em 2003, primeiro ano do Brasil Alfabetizado. O discurso mudou quando se percebeu que nem todos os jovens e adultos matriculados nos programas do Brasil Alfabetizado naquele ano tinham aprendido a ler e a escrever. Então, para justificar o fracasso, o coordenador do projeto, João Luiz Homem de Carvalho (2003), declarou que “[...] posso dizer que vamos atingir a meta proposta, pois nosso objetivo não era alfabetizar três milhões em 2003, mas sim colocar esse número em processo de alfabetização”. Mas, em 2003, o programa atendeu 1,92 milhão de jovens e adultos, aplicando um total de R\$ 175 milhões.

Milton Linhares, em seu artigo “Os cuidados com o Brasil Alfabetizado” (2003), quando do lançamento do programa, registrou que ensinar a ler e a

escrever, em seis meses, não parecia uma atitude prudente, caso não houvesse motivações posteriores. Para ele, a continuidade do hábito de ler e de escrever deveria ser tão incentivada como a adesão no programa. Hoje (2006), entre discursos e metas não cumpridas do Brasil Alfabetizado, os analfabetos continuam como um desafio para o país. Por isso, as ações de alfabetização devem ser avaliadas constantemente, valorizando a qualidade de suas ações.

No caso da alfabetização de jovens, adultos e idosos, a atenção deve ser constante, porque um aluno frustrado em suas expectativas de aprender sai da escola e pior pode não voltar mais. Daí a preocupação com essa ligeireza em se alfabetizar, mesmo porque experiências recentes, a exemplo da desenvolvida pelo Programa Alfabetização Solidária, indicam que se leva de cinco a seis meses somente para sensibilizar os jovens, adultos e idosos para o aprendizado.

Entretanto, a necessidade do momento é recuperar o tempo perdido na educação brasileira, que ainda tem investimentos muito abaixo dos necessários para atender a todos os seus compromissos. Apenas 12% dos gastos públicos brasileiros são voltados para o ensino. Na América Latina, a média fica próxima aos 14%. Além do mais, há sempre a urgência em se acelerar a velocidade de escolarização dos jovens, adultos e idosos do país.

Por exemplo, quando do lançamento, em 14 de junho de 2005, das medidas batizadas de “Agenda para a Qualidade da Educação”, que entre outras, anunciava programas de formação de professores e a ampliação do ensino fundamental de oito séries para nove, novamente se voltou a falar em acelerar a formação de jovens no país, diante do fato de que “a atual escolaridade média dos jovens brasileiros de 28 anos é igual a que os jovens do Chile tinham há 30 anos”. (Gazeta do Povo, junho

de 2005). Sempre o retorno da preocupação, porque antes da pressa é preciso saber se os alunos estão realmente aprendendo.

Mais do que metas, os programas de alfabetização de jovens e adultos devem se voltar para o estabelecimento de caminhos de qualidade para suas ações, valorizando o espaço do ensino e aprendizado e não a pressa em se livrar do analfabetismo que sempre é apontado como um problema. O certificado do alfabetizado deve trazer em sua essência a qualidade e a satisfação de assegurar aos brasileiros e brasileiras que passam pelas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos um documento com a garantia da excelência. Isso significa uma atitude de respeito, mesmo porque esses cidadãos são, em geral, mais pobres e mais velhos, vivendo em sua maioria nas regiões rurais ou na periferia das grandes cidades do Nordeste brasileiro.

Portanto, essas ações não são um ato de beneficência, visto que de acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, todas as pessoas têm direito à educação. Durante a realização da Conferência Mundial sobre educação, em 1990, se ressaltou a necessidade desse direito a todas as pessoas, independentemente de diferenças particulares. Também durante a realização da Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, estabeleceu-se um plano de ação para o futuro.

Entre os dez temas discutidos naquela oportunidade estavam a garantia do direito universal da alfabetização e ensino básico, destacando-se o enorme contingente de pessoas que ainda não sabe ler e escrever e daquelas que aprenderam, mas já não sabem se valer desse conhecimento, inclusive em países mais prósperos. A conferência também assinalou que a alfabetização é a chave para

uma participação mais ativa na vida social, cultural, política e econômica de uma sociedade.

Outro momento importante na defesa do respeito integral aos direitos humanos foi a “V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos” realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, que colocou a educação de adultos como a chave do século XXI, tanto como consequência do exercício de cidadania como condição para plena participação na sociedade. A conferência indicou que a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Ainda destacou a necessidade da educação ao longo da vida, diante do fato de que as novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades.

Nesse cenário de exigências, a preocupação está em assegurar caminhos de qualidade para a educação em todos os níveis. Simon Schwartzman, presidente do instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (RJ) e com passagem na direção do IBGE (1994-1998), em entrevista conduzida pelo repórter Rodrigo Alves (2001), assinalou que o crescimento dos estudos na área da educação mostra um Brasil disposto a diagnosticar problemas. Ele valoriza a ação das pesquisas nesses diagnósticos que apontam que a qualidade da educação no Brasil é ruim.

Uma constatação que se afirma através de pesquisas como a do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), que revelam que muitos brasileiros com quatro anos de escolaridade não conseguem ler minimamente um texto. Outra condição para a melhoria da qualidade da educação que no Brasil está muito complicada, segundo Schwartzman, passa por um trabalho sistemático de

aprendizado dos professores para alfabetizar, uma questão que não está sendo feita em escala adequada.

As ainda elevadas taxas de analfabetismo do país precisam contar com a ação de programas e profissionais da área da educação, que realmente estejam sintonizados com as exigências de qualidade na alfabetização. Principalmente porque o aprender a ler e a escrever se apresenta como um caminho essencial para a formação da cidadania. Ou seja, uma ação urgente que precisa de resultados reais. Isto porque, conforme constatação do Inep, “sempre faltou qualidade nos programas educacionais do governo brasileiro, ao longo de sua história, desde o Governo Dutra (1947) até o Programa Alfabetização Solidária, do governo Fernando Henrique Cardoso” (Boletim Eletrônico nº 36-2004).

Pode-se incluir nesse cenário o programa Brasil Alfabetizado, que já viveu discursos de dois ex-ministros da Educação, Cristóvam Buarque e Tarso Genro, este último mudou o rumo do programa, abandonando a meta da erradicação do analfabetismo defendida pelo antecessor. Ele considerava as metas fora da realidade. Cristóvam Buarque criticou as ações do seu sucessor no ministério, principalmente, porque promoveu mudanças nos programas de Alfabetização e Bolsa-Escola (que virou Bolsa-Família). Agora (2006), vive-se o momento do ministro da Educação, Fernando Haddad, que diz: “o Brasil ainda não abraçou a causa da educação”.

1.3 ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A compreensão da responsabilidade da alfabetização de jovens e adultos passa pela definição ou conceituação do que é alfabetização, preocupando-se sempre com a qualidade proporcionada por essa ação. Alfabetizar não é tarefa fácil, principalmente quando os alunos são jovens, adultos e idosos. Portanto, nesse ambiente, vale sempre lembrar que a alfabetização, hoje, orientada pela contribuição de Paulo Freire, deve partir de um exame crítico da realidade de vida dos educandos, da identificação da origem de seus problemas e das possibilidades de sua superação.

Na definição divulgada pela Unesco, em 1958, alfabetizada era aquela pessoa capaz de ler e escrever um texto simples, que tivesse relação com a vida diária. Mais tarde, em 1978, divulga o conceito de alfabetização funcional. Nesse âmbito, a Unesco coloca como alfabetizada funcional a pessoa que faz da leitura e da escrita um caminho para responder às exigências do seu contexto social, além de usar essas habilidades como um meio de aprendizado constante, independentemente da idade. É o aprender sempre, ou seja, ao longo da vida.

Vóvio e Ribeiro (2003) registram que a alfabetização vem passando por uma revisão e ampliação de seu conceito, com base em estudos sobre práticas sociais relacionadas aos usos, funções e impactos da escrita. Para elas, a partir desses estudos a alfabetização consiste na inserção no mundo da escrita. Ou seja, o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Portanto, a alfabetização vai além da decodificação de letras, implicando o uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes situações do cotidiano de vida de cada um.

Borges (2004) refere-se à alfabetização como a habilidade primeira e o instrumento básico para o desenvolvimento de outras habilidades essenciais no trabalho, na participação cidadã e na vida cotidiana. Para Hamze (2004), o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, por isso não é necessariamente letrado. Assimilada da palavra inglesa “literacy” (condição de ser letrado), o letramento é informar-se através da leitura, segundo ela. Portanto, letrado é o indivíduo que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Como explica a autora:

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, É emocionar-se com as histórias lidas, é fazer dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e escrita. É entender quem se é e descobrir quem podemos ser.

A partir das colocações citadas acima o que fica é que não basta apenas saber ler e escrever, mas sim ter a dimensão da resposta às exigências de leitura e escrita que estão nos diversos espaços das sociedades. Também aqui cabe assinalar que alfabetizar jovens e adultos tem um papel significativo, principalmente porque hoje, mesmo diante da situação de vida de cada um, o que surge como realidade é a convivência não só com o mundo letrado, mas multimídia e virtual, um mundo marcado pela imagem.

Referindo-se ao fato de que o tema “educação de pessoas jovens e adultas” não remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural, Oliveira (2002, p. 41) diz que:

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

É urgente, portanto, a valorização desse espaço de encontro com singularidades. No texto “Novas diretrizes para a educação latino-americana – declaração de uma conferência da Unesco”, publicada pela revista Diálogo, em 1972, onde se discutia a necessidade da democratização e da renovação da educação nos países da região, registra-se que:

A educação de adultos não pode continuar sendo uma modalidade subdesenvolvida dos sistemas educativos, num momento em que se aspira à incorporação das massas populacionais na vida nacional, elevando o seu nível de participação consciente e eficaz nos processos políticos e econômicos. Os setores sociais que tiveram o privilégio da educação e que gozam de seus benefícios deveriam ser mobilizados para remediar, em parte, a carência, em milhões de seres humanos, de uma educação básica e para o trabalho que a sociedade não foi capaz de dar-lhes em seu devido tempo. (p.58)

O esforço de alfabetizar-se para Contreras (1978, p. 171) deve ter como resultado o fato de dinamizar a formação de uma consciência mais politizada e a aprendizagem de atitudes cada vez mais associativas e solidárias. Nesse esforço, segundo o autor, a educação de adultos, e ainda mais, a alfabetização, está transformando-se numa ação estruturalmente ligada aos processos de conscientização e organização política dos adultos e adolescentes, que, entre outras atividades sociais, educam-se, alfabetizando-se.

Fundamentalmente, o que se espera das políticas voltadas à educação é o respeito à importância da educação de jovens e adultos, principalmente daqueles que voltam à escola para aprender ou re-aprender a ler e a escrever. Na “Conferência Mundial de Educação para Todos” desenvolvida em Jontiem, Tailândia, em 1990, com o suporte da Unesco, estabeleceu-se 2000 como o ano para que os países e os organismos de cooperação internacionais presentes no evento, a partir de um acordo de união de forças, respondessem positivamente às necessidades

básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O prazo já ficou na história e ainda falta muito para a expansão das oportunidades educacionais para todos.

Outro ponto importante a considerar é que a Constituição de 1998, que conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental (Art. 208), em seu texto original, na parte das Disposições Transitórias (Art. 50), estabelecia o prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo no país. O Art. 50 teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 14 (aprovada em 12 de setembro de 1996). Regulamentada pela Lei 9.424/96, a Emenda 14 substituiu o compromisso da erradicação do analfabetismo e da universalização do ensino, pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996.

Nessa questão, vale citar Piolla (2002), que, tratando do tema analfabetismo, registrou com ironia, que “um dos maiores feitos que o governo (Fernando Henrique Cardoso) pode se orgulhar nessa área foi ter suprimido da Constituição Federal de 1988, o dispositivo que previa a erradicação do analfabetismo até o final da década de 1990”. Piolla lembra que na votação da Emenda 14, o governo aproveitou a cochilada da oposição e riscou a meta do fim do analfabetismo do texto constitucional, justificando que como o analfabetismo não seria erradicado no tempo previsto, não fazia sentido que continuasse figurando na constituição alimentando cobranças indevidas.

No âmbito do Fundef, além da desresponsabilização do Governo em relação ao ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, as críticas se estendem também à ausência dos jovens e adultos do atendimento dos recursos do fundo, regulamentado pela Lei 9.424/96. No seu artigo 2º, essa Lei estabelece que do

montante de recursos do Fundef, incluindo a complementação da União, quando nos estados e Distrito Federal, o valor anual por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, pelo menos 60% será destinado para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício e de suas atividades no ensino fundamental público. Com o Fundef, o Ministério da Educação investe, em média R\$ 570 milhões/ano para complementação do fundo. Em oito anos, o Fundef permitiu o acesso de 97% das crianças na escola.

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação (MEC) propõe a substituição do atual Fundef, pela a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), através de Proposta de Emenda Constitucional (PEC), aprovada, em primeiro turno, no plenário da Câmara dos deputados, por 457 votos a 5. O Fundeb vai atender 47,2 milhões de alunos da educação básica (infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e especial). A inclusão da educação infantil de 0 a 3 anos (creches), na PEC, surgiu a partir de uma ampla discussão entre dirigentes e técnicos do MEC e representantes da sociedade civil e parlamentares. Hoje (2006), a demanda do Brasil é de dez milhões de crianças de até três anos e o poder público atende somente 10%. (Portal MEC)

O Fundeb anuncia o compromisso de universalizar o acesso ao ensino básico, tornar mais equânime a oferta de vagas entre os estados e municípios e de valorizar os profissionais da educação. A complementação da união do fundo será de R\$ 4,5 bilhões, sendo R\$ 2 bilhões no primeiro ano de vigência, R\$ 2,85 bilhões no segundo ano, R\$ 3,7 bilhões no terceiro ano e R\$ 4,5 bilhões no quarto ano. Quarenta e oito milhões de alunos (censo escolar de 2004) serão beneficiados com a implantação do Fundeb, que terá recursos da ordem de R\$ 50 bilhões no quarto

ano de vigência (em valores de 2005), incluindo os R\$ 4,5 bilhões provenientes da União. Há a garantia, para o ensino fundamental, de valores mínimos não inferiores aos praticados pelo Fundef.

Também no Fundeb a União complementarará os recursos dos estados que não alcançarem o mínimo definido nacionalmente. Ainda são previstos recursos para a valorização (remuneração e capacitação) dos profissionais da escola. O Fundeb tem duração prevista de 14 anos (2006-2019).

O Fundeb será financiado pela cesta de impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Essa cesta é composta por 20% de vários tributos, como o Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (proporcional às exportações (IPIexp), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD). Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Renda de Proventos Incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios, Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados, cota-parte 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (Portal MEC).

1.4 A LEITURA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

A realidade brasileira marca a necessidade de se insistir na qualificação da ação pedagógica dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental, bem como a necessidade de uma política de formação de leitores. Nesse sentido, há que se ressaltar o significado das políticas de leitura como caminhos fundamentais para a consolidação das aprendizagens do ler e do escrever.

A diminuição da carência em língua portuguesa e matemática passa por uma atenção maior da escola no incentivo à leitura. Ou seja, aprender a ler, a escrever e a usar com competência as operações matemáticas básicas, a partir de textos atraentes e de real significado para o aluno. É a leitura como ponto chave na construção do conhecimento nas salas de alfabetização de crianças, jovens e adultos de todas as idades.

No programa com o tema “Ler e escrever: compromisso da escola”, do programa Salto para o Futuro, apresentado de 12 a 16 de agosto de 2002, destacou-se que o ensinar a ler e a escrever se constitui em tarefa da escola. Trata-se de um desafio indispensável para todas as áreas/disciplinas escolares. Isto porque o ler e o escrever são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender, constituindo-se em competências para a formação do estudante, responsabilidade maior da escola.

Como a leitura e a escrita são competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade, a responsabilidade da escola está em a partir da ênfase na leitura intensificar o aprendizado da escrita, valorizando esse conhecimento a partir de contribuições que o aluno traz do contato diário com a realidade em que está inserido.

A experiência do professor em sala de aula mostra que o processo de aquisição da escrita é o mesmo para a criança e o adulto. Portanto, durante o seu percurso de vida, a pessoa enfrenta o desafio de aprender para crescer como cidadão do mundo. E para orientar-se nessa direção a leitura surge como a base para a boa escrita. Segundo Barreto (2005), não só se deve ler para escrever algo, mas para enriquecer-se culturalmente. Para tanto, ela aconselha:

[...] O melhor estímulo para a reflexão é a leitura, é ler o que os outros já escreveram a respeito do que leram de outros e assim sucessivamente, pois a escrita está impregnada de outras escritas, ou seja, a leitura é diálogo direto ou indireto com outras leituras. A leitura é um diálogo velado com o outro.

Pode-se, então, perceber a importância de se discutir o mundo pelos infinitos caminhos da leitura. Andreoli (2002) compreende a leitura como uma conquista que “nos provoca, nos instiga, nos faz pensar e agir, contra ou a favor daquilo que lemos. Acreditando que o desafio de ler o mundo é algo que pode ser aprendido, um hábito a ser adquirido, e que permeia nossas relações, ela diz que: “um jornal, um outdoor, uma revista, um folheto de informações... Tudo é parte de um mundo que se apresenta pela escrita, e que se revela a nós pela leitura, de diferentes formas”.

O que se procura hoje é ter como referência a dimensão que a leitura pode ganhar no cotidiano da escola. Na sala de aula, o aprender a ler e a escrever tem que ser sinônimo de prazer que se intensifica em cada momento de leitura. Ainda mais quando pesquisas apontam a precariedade da educação no país e, principalmente o pouco interesse dos brasileiros adultos pela leitura. A Câmara Brasileira do Livro (CBL) divulgou em 2 de junho de 2004, que 61% desses brasileiros adultos alfabetizados têm pouco ou nenhum contato com os livros. Nessa pesquisa chamada “Retrato da Leitura no Brasil”, entre as 17 milhões de pessoas que afirmaram não gostar de ler livros, 11,5 milhões têm até oito anos de estudos.

O déficit da leitura pode ser avaliado a partir de dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) que revelam que cerca de 1,3 mil municípios brasileiros das regiões mais pobres (são 5.560 municípios no país) não possuem uma biblioteca pública e que 89% das cidades brasileiras não têm sequer uma livraria. No Brasil, existem apenas 1,5 mil livrarias, sendo que o ideal seria pelo

menos 10 mil. O incentivo à leitura ganha força e deve ter real caminho na escola, especialmente nas públicas, onde está a maioria dos brasileiros mais pobres.

A falta de leitura no âmbito escolar vem transformando o próprio ato de ler num processo de não leitura, contribuindo, conseqüentemente, para a formação do não leitor, segundo Silva (2001, p. 92). Lamentando o fato da leitura ser pouco estimulada, tanto no ensino fundamental como também em alguns segmentos da educação, a autora salienta que “[...] o contato com o livro, que deveria representar uma porta aberta para o mundo, converte-se numa experiência limitada, não prazerosa, contrariando desta forma o princípio da leitura como fonte de prazer e saber” (p. 92)

Considerando o fato de que a leitura prazerosa é a fonte que alimenta outras buscas, alfabetizar sem material de leitura é dar o superficial que acaba se perdendo após tanto esforço para aprender. Aqui, vale assinalar a contribuição do texto “País paga alfabetização, mas ignora resultado” (Folha de S. Paulo, 6 de setembro de 2004), que registra que o Brasil paga a alfabetização, mas ignora os resultados da leitura. Para exemplificar a extensão da perda, o texto aponta que a palavra leitura, como tantas outras, é apenas um amontoado de letras sem sentido para 15% dos alunos que concluem o curso da Alfabetização Solidária, a principal parceira do governo federal, no mutirão que pretende reduzir o número de analfabetos no país.

Simka (2005, p.50) escreve que “[...] a leitura para centenas de pessoas se constituiu algo ausente, como um prato de comida”. Essa imagem sugere e já está sendo difundida por escritores brasileiros, como Ziraldo Alves Pinto, também artista plástico, que considera que o livro deve fazer parte da cesta básica. No momento da alfabetização de jovens, adultos e idosos, os professores devem apresentar o livro, a revista, o jornal e outros textos, sempre avaliando a sua qualidade, para que

esses alunos entendam que saber ler é saber interpretar mais do que palavras, mas o mundo e o seu imenso potencial de leitura.

Para Govoni (1980, p. 66), um adulto que aprende a ler e a escrever não é mais o mesmo após essa experiência. O autor considera que essa mudança “não é tanto porque se lhe descortina um mundo de mensagens e idéias escondidas nas palavras que vai decifrar, mas sobretudo porque sua alfabetização visa iniciá-lo na problemática da vida comunitária e nas soluções políticas, que o afetam” (p.66).

Nesse aspecto, o importante está no estímulo à leitura para marcar a qualidade do aprendizado do ler e do escrever. A formação de professores mediadores de leitura apresenta-se como um bom caminho, porque, hoje, a ausência de uma biblioteca na escola, às vezes, inibe esse trabalho necessário da promoção da leitura entre os alunos. Dados do Censo escolar de 2004, registram que 47,8% dos alunos matriculados no ensino básico e profissional não têm bibliotecas na escola. Duzentas e quatorze mil escolas responderam o questionário socioeconômico, sendo que 56.698 (26,4%) afirmaram possuir biblioteca, 35,1% (privadas) e 64,9% (públicas).

A visão da realidade, da ainda pobre situação da educação no país, força a urgente mudança de rumos em todos os níveis do ensino. Para o ensino fundamental, o acesso aos livros e a outros essenciais caminhos de leitura torna-se uma necessidade, exigindo a presença de professores que estimulem a leitura, tornando-a uma ferramenta de transformação do cidadão. Do Instituto Ação Educativa e coordenadora do trabalho de pesquisa sobre a performance dos brasileiros na leitura transformado no livro “Letramento no Brasil” (Lançado em 2003 no 14º Congresso de Leitura – Cole, realizado na Universidade de Campinas – Unicamp), Vera Masagão Ribeiro considera que o tempo de escolaridade preconizado pela Unesco,

de quatro anos, como indicador do chamado alfabetismo funcional, precisa ser revisto.

A educadora diz que “o aluno para se tornar um leitor de textos básicos do cotidiano, e incorporar isso às suas práticas sociais, necessita pelo menos de oito anos de escolaridade básica. Ela reconhece que a tarefa é difícil diante da pesquisa da Ação Educativa/Ibope (2003) que revela que 50% dos brasileiros não têm sequer o ensino fundamental. Dado que há uma forte correlação entre escolarização e habilidade de leitura, os esforços de agora, que deveriam ter sido de ontem, são vitais para a transformação e a instituição da qualidade efetiva da educação do país.

Quando o hábito da leitura ganha ênfase no ensino fundamental (e até antes), esse convívio surge como um incentivo para a continuidade desse envolvimento em todos os outros níveis de escolaridade. Para Rocco (1989, p.126), o fundamental é que se instaure o desejo e que a leitura, não se configurando como normalmente ocorre, em amargo dever, se institua como um direito infinito do leitor”. O acesso crítico ao texto escrito passa necessariamente pela qualidade da leitura, ou seja, do diálogo que o leitor mantém com cada um dos textos que escolhe ou precisa ler.

Com uma profunda e justificada presença nos espaços da alfabetização de jovens e adultos, Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire, que, exerce grande influência sobre o pensamento da educação brasileira e também do mundo, registrou que:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “Ler palavra” se constituem um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo para mim, implica “reescrever” o mundo – reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da

transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre à leitura de novo do mundo. (1986, p. 15).

Quando milhões de brasileiros jovens e adultos, guiados por um sonho, se integram, cada vez mais, às classes de alfabetização, torna-se importante um ponto de observação sobre os caminhos da contribuição de Paulo Freire, que desde sua adolescência esteve ligado à formação de jovens e adultos. Ele que compreendeu e formulou um método de alfabetização, na busca de determinar uma modificação no relacionamento do alfabetizado com a realidade da sociedade (meio) em que vive.

1.5 PAULO FREIRE, EDUCADOR DO POVO

Aristóteles dizia que “somos o que repetidamente fazemos”. Tomando como base o hábito para a construção de caminhos de qualidade na educação, as palavras de Aristóteles remetem à imagem de um ainda menino, Paulo Freire, que iniciou o seu caminho na leitura da palavra escrevendo com gravetos sobre a proteção da sombra das mangueiras, do quintal da casa onde nasceu (em 19 de setembro de 1921, Recife -PE). A mãe Edeltrudes Neves Freire ajudou o filho na leitura da palavra, naquela casa da Estrada do Encantamento, 724, no Bairro da Casa Amarela. É muito fácil compreender, diante desse cenário de liberdade, porque o encantamento está presente em cada uma das contribuições e reflexões de Paulo Freire na área político-educacional.

Das lições debaixo das mangueiras e já alfabetizado pela mãe, Paulo Freire começa o seu tempo de escola particular, aos seis anos. Há muita sabedoria na vida e, talvez por isso, o menino mais uma vez se encontra com o prazer de aprender,

agora, a fazer “sentenças” com a jovem professora Eunice Vasconcelos, então com seus 16 ou 17 anos (como lembra Paulo Freire). Aqui começa um importante capítulo do aprendizado que Paulo Freire compartilhou com o mundo. Ele aprendeu as sentenças a partir de palavras e frases ligadas à sua experiência de vida, que tinha referencial naqueles escritos com gravetos no chão e na terra do quintal do encantamento.

As lições da professora Eunice foram para sempre, porque como dizia Paulo Freire “a escola de Eunice não me amedrontava, não me tolhia a liberdade” (2003). Tem aí outra raiz que se expandiu na trajetória do educador Paulo Freire, que assinala: “sem que eu percebesse, a professora Eunice, me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu carrego até hoje” (2003). A mãe e essa jovem professora foram as inspiradoras de outros importantes e essenciais aprendizados que Paulo Freire registrou como significativas e atuais contribuições para a educação, com um capítulo que se estende como referência para as classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Para chegar até onde chegou, Paulo Freire enfrentou o problema da fome na fase da escola primária, que embora não intensa foi capaz de atrapalhar o seu tempo de aprendizado; e do término do primeiro ano de ginásio com 16 anos, porque viveu um período em que o dinheiro era exigência para a continuidade dos estudos. O valor da persistência foi essencial em sua vida, determinando o seu contato com a educação de adultos trabalhadores, quando foi diretor do Setor de Educação e Cultura (1947-1954) e superintendente (1954-1957), do Serviço Social da Indústria (SESI), órgão criado pela Confederação Nacional da Indústria, mediante acordo com o Governo Getúlio Vargas.

O primeiro passo, ou seja, a sua presença na educação popular tem raízes, como já especificado em outro momento, no aprendizado dos círculos de pais e professores no SESI. Nos anos 60, quando já tinha deixado o Sesi, Paulo Freire se integra a um movimento de intelectuais e artistas, que sob a liderança de Germano Coelho, cria o “Movimento da Cultura Popular”. Dentro desse movimento, Paulo Freire coordenava as propostas dos “Círculos de Cultura” e “Centros de Cultura”.

O que será o ponto decisivo na sua caminhada de contribuição para a educação de adultos surge no seu trabalho como relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório “A educação de adultos e as populações marginais”. Nesse relatório, que apresentou o problema das zonas de mocambos de Pernambuco, durante a realização do “II Congresso Nacional de Educação de Adultos”, em julho de 1958, no Rio de Janeiro, Paulo Freire diz o seguinte: “A educação de adultos dessas zonas teria que se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos, para jamais se reduzir num simples conhecer de letras, palavras e frases” (2003).

Ainda nesse relatório, Paulo Freire salientava que a realização de um trabalho educativo para a democracia somente seria possível “se o processo de alfabetização de adultos não fosse *sobre*, verticalmente, ou *para*, assistencialmente, o homem; mas com o homem, com os educandos e com a realidade”. Nesse ponto, vale assinalar que até a publicação da Pedagogia do Oprimido (início dos anos 60, EUA), Freire quando se referia a homem, entendia estar também se referindo à mulher. Voltando, ao relatório, o que se verifica no documento é a preocupação do educador com uma proposta de educação de adultos que estimulasse sua participação na vida social e política do país.

Comunicando-se com os valores e necessidades dos anos 50, e tendo como direção a realidade do analfabetismo generalizado no país, Paulo Freire a partir daí passa a ser conhecido como pedagogo da indignação. A preocupação do pedagogo da indignação está em através de sua contribuição (textos) fazer com que os homens e mulheres alfabetizando se coloquem como parte essencial da sociedade em que vivem, valorizando-se como fazedores de cultura e como produtores do desenvolvimento do país. Pensando nas questões do povo, Freire também influenciou a campanha "De pé no chão também se aprende a ler" (1961), do prefeito popular Djalma Maranhão, em Natal (RN), que integrava a educação popular com a educação escolar.

Também no Rio Grande do Norte, Paulo Freire dirigiu a Campanha de Alfabetização de Angicos, quando se tornou conhecido em todo o país. Por esse trabalho, ele foi convidado pelo então ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, para trabalhar, em 1963, na Campanha Nacional de Alfabetização, do Governo João Belchior Marques Goulart (7/9/1961-1º/4/1964 – Regime Parlamentarista). Paulo Freire ganhou fama a partir de reportagens do articulista Antônio Cândido, inclusive uma em que assinalava "em Angicos se Alfabetiza em 48 horas", publicada no Caderno B, do Jornal do Brasil (Fávero, 2003).

Utilizando-se do método Paulo Freire, que surge nos anos 60, inspirado nas ações positivas dos Círculos de Cultura - Recife-PE (o processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade que cerca o aluno), a campanha pretendia "alfabetizar, politizando, cinco milhões de adultos". O esforço de alfabetização de Freire tinha como fio condutor desafiar os educandos das classes populares a perceber as injustiças de sua condição e incentivá-los a lutar por mudanças.

Não por acaso, as classes dominantes da época se sentiram incomodadas e ameaçadas pelo discurso da alfabetização de adultos e se posicionaram contra o Programa Nacional de Alfabetização” (Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964), que acabou extinto pelo Governo Militar, através do Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964. Era um momento que encerrava a possibilidade da contribuição da prática de Paulo Freire na Alfabetização de adultos (pelo menos com a presença do educador). Prática que nasceu no Nordeste brasileiro, nas primeiras experiências do seu método, em Angicos (1963), quando 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias.

Paulo Freire partiu para o exílio em 1964 (tinha 43 anos), aconselhado por amigos e familiares, mas deixou as sementes de uma proposta de alfabetização conscientizadora e libertadora. Do cenário dos anos 50, em que o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (31/1/1956-31/1/1961), dentro das marcas do populismo, manifestava preocupação com as misérias do povo, Paulo Freire em sua indignação marca a alfabetização de base de adultos, dizendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa reflexão trazia em sua essência um posicionamento contra a educação de adultos que se baseava na pura reposição de conteúdos, que predominava nos anos 50.

Paulo Freire, no exílio, passou por vários países, como Chile, Estados Unidos, Caribe, Guiné Bissau e Genebra, repensando a realidade do Brasil e refletindo para a compreensão da política na educação. Esse confronto com a política e a história de outros países também levou o educador, como ele próprio diz “a reaprender o que sabia”. Freire retornou ao Brasil em 1980, quando continuou o seu trabalho de conscientização e de valorização dos temas da educação, principalmente de jovens e adultos. Freire foi secretário de Educação de São Paulo,

no governo petista de Luiza Erundina (1989-1992), quando surgiu o Movimento de Alfabetização (Mova). Paulo Freire morre em 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo.

1.5 1 Sementes de Paulo Freire

Desde a infância, Paulo Freire viveu o prazer de aprender a ler e a escrever, espontaneamente, ou seja, em ambientes de liberdade. O significado do aprender a ler e a escrever protegido pelas sombras das mangueiras e na entrega prazerosa da tarefa de aprender formar sentenças, na escola da “professorinha, Eunice”, se traduziu numa contribuição valiosa para a educação brasileira e do mundo. Em consequência dessa amorosidade conquistada na infância, os textos do ilustre pedagogo pernambucano permanecem atuais e servem como referência para vários ambientes de ensino e aprendizagem.

Há nos trabalhos de Paulo Freire a marca da leitura do seu mundo, que surge como fundamental para a “compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente” (2005). Nesse desafio do ato de ler, Freire diz que “sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (1997, p.19). Acrescenta o autor, “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (p.19).

Na proposta pedagógica pensada a partir do oprimido, Paulo Freire afirma que “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios”, a quem o mundo “encha de conteúdos” (1983, p. 77). Ou seja, não pode ser depósito de conteúdos (visão “bancária” da educação), mas “a da

problematização dos homens e suas relações com o mundo” (p.77). Pensar o homem dessa maneira significa incentivá-lo a partir de desafios, tornando-o crítico e consciente em sua relação com o mundo e com os outros homens”.

Tratando das lutas que determinaram importantes movimentos políticos na década de 60, o pedagogo Freire constrói um caminho pela pedagogia da esperança, dizendo que o seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e a participação política. Por isso, o exílio não foi capaz de apagar verdades como a que ensina: “o educando precisa assumir-se como tal, assumir-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto do conhecimento” (1992, p. 47). Paulo Freire não queria alfabetizar mecanicamente, mas politizando os educandos.

Refletindo sobre suas experiências pedagógicas e defendendo a ação da pedagogia conscientizadora para a mudança e libertação, Paulo Freire salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, única maneira pela qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude de simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (p. 52). No diálogo que aprendeu a manter com o mundo, o educador Freire traduziu a sua preocupação com o analfabetismo, dirigindo-se às massas que se supunham fora da história.

Da equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1964), ele adotou a palavra *conscientização*, que considera não poder existir fora da “práxis”, ou seja, sem o ato ação-reflexão. Para ele, a conscientização implica, em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma

esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (1980, p.26). Por isso, ele coloca a conscientização como um compromisso histórico.

A preocupação de Paulo Freire está em que o processo de alfabetização permita ao alfabetizando a compreensão do ato de ler e estudar. Por isso, ele observa que “a primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam baseadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa” (1982, p. 18). O autor assinala que os analfabetos sabem que são seres concretos e que sabem fazer coisas (1982, p. 49).

Da experiência como secretário municipal da Educação no governo de Luiza Erundina (1989-1991), Paulo Freire reúne informações sobre a ação educativa na cidade. É, portanto, o cenário da contribuição teórica , que marca em um trecho:

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as suas condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições são alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade. (1995, p. 78)

As questões que marcam o cotidiano da sala de aula e fora dela também se constituem em contribuições do educador Paulo Freire, que fala dos saberes indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos. Aqui, usando, por exemplo, a imagem do ato de cozinhar-uso do fogão, ele salienta a importância do saber usar os conteúdos da educação, pontuando a necessidade de lidar com riscos e situações adversas, para saber “como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente” (1996, p. 22).

Para Paulo Freire, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática. A sua visão do necessário exercício da criticidade aponta para a formação docente, numa perspectiva progressista. Isto é, “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47).

A pedagogia do diálogo faz parte da trajetória do pedagogo Paulo Freire, que diz “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (1986) Isto é, o diálogo propicia o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, para que possam, na seqüência, atuar criticamente para transformar a realidade. Paulo Freire adverte que “no diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio. No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (1986).

Por sua reconhecida obra voltada para uma pedagogia libertadora, Paulo Freire se constitui em contribuição para estudiosos de diversas disciplinas. Trabalhando a questão da consciência crítica no percurso da educação dos oprimidos, ele coloca o diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (2002, p. 43). O pensamento de Freire tem caminho obrigatório quando se trabalham metodologias de alfabetização de jovens e adultos.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL

“Ninguém respeita a constituição. Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse!” (*Renato Russo*)

Tudo começa com a chegada de seis jesuítas no Brasil, que chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, desembarcaram na Bahia com o governador-geral Tomé de Souza, em 1549. Eles vinham para catequizar o índio e enraizar na colônia os dogmas e as crenças da Igreja Católica. Os jesuítas fundaram as primeiras escolas em terras brasileiras e foram praticamente os únicos professores no período colonial.

Nos colégios e seminários dos jesuítas, ensinava-se a ler e a escrever a língua portuguesa, gramática e literatura latina, grego e filosofia. Mas, a educação não tinha outro objetivo que submeter a população à política colonizadora portuguesa. O Brasil colonial desconsiderou a educação. Como escreve Miranda (2005), escravos e pobres livres não precisavam saber escrever para trabalhar para um latifundiário.

Tratando da vinda e da leitura de mundo dos jesuítas, Freire (1989, p. 28) comenta que docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa colonizadora lusa com uma visão maniqueísta do mundo. A escola era para os filhos homens dos indígenas e dos colonos.

Para os indígenas era proposta a educação mínima, enquanto os filhos dos colonos (da camada privilegiada), que cuidavam dos negócios dos pais, tinham a

opção de seguir para Universidade de Coimbra (Portugal) ou tornarem-se padres. Independentemente da condição econômica, cor e raça, as mulheres não podiam freqüentar a escola, ou seja, ficavam de fora da instrução jesuíta.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil, em 1759, pelo poderoso ministro que governava o reino português, marquês de Pombal (1699-1782), que remodelou a organização do ensino. Chamando atenção para o fato da influência política dos jesuítas na educação de todos os segmentos da sociedade colonial com repercussão até hoje (dois séculos de catequização e ensino), Freire (1989, p. 41) diz que:

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura de mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir "cristãmente" a sociedade perversa de contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. "Inauguraram" o analfabetismo no Brasil.

Pombal criou o sistema de aulas ministradas por mestres régios, ou seja, professores pagos pela Coroa. A chegada da família real no Brasil em janeiro de 1808, desembarcando na Bahia (capital) e partindo um mês depois para o Rio de Janeiro, trouxe outras oportunidades para a educação. D. João, como príncipe regente, mais tarde D. João VI (1767-1826), criou aulas de ofícios técnicos, de medicina e de cirurgia. Entretanto, o ensino elementar e secundário continuou fragmentado. A coroa mantinha no Rio de Janeiro, em 1817, várias escolas de primeiras letras, e de latim, grego, retórica, filosofia, desenho e pintura (uma de cada).

As idéias liberais que ganharam força com a proclamação da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 postulavam a educação como dever do Estado. Na Constituição Imperial de 1824, a instrução primária gratuita define-se como um direito de todos os cidadãos (art. 179, 32). Mas era só na Lei, porque na prática a educação escolar era para poucos privilegiados saídos das elites. O ensino ainda estava descuidado até 15 de outubro de 1827, quando foi aprovada a primeira Lei Geral da Instrução Pública, que atendia ao ensino elementar, aberto também para as meninas. A descentralização consagrada, em 1834, através de um ato adicional à Constituição de 1824, colocava que, além do poder central, as províncias poderiam também organizar os seus sistemas de ensino. Na verdade, elas ficaram apenas com o ensino das primeiras letras, porque o ensino secundário e superior permaneceram centralizados.

Entretanto, o acesso à leitura e à escrita ainda não atendia a uma grande parcela da população. Machado de Assis, preocupado com a questão, registrou, em 1879:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância (...) 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha – por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...) As constituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos.. Proponho uma reforma no estilo político. (2000, p. 13)

O Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos (sexo masculino). Os cursos funcionariam no verão (duas horas diárias) e no inverno (três horas diárias), apresentando as mesmas matérias do curso diurno.

Oitenta e dois por cento da população com idade superior a cinco anos era analfabeta, no final do império.

Com a primeira Constituição Republicana de 1891, o governo retira “de seu texto a referência à gratuidade da instrução presente na Constituição Imperial, condicionando o exercício do voto à alfabetização (art. 70, § 2º), na busca de mobilizar os analfabetos para aprender a ler e a escrever. Na época, o então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant (1831-1891), montou para o governo federal um programa de reforma geral do ensino público, a partir das idéias de Auguste Comte (1798-1857). A reforma não foi posta em prática.

A Lei Orgânica do ministro Rivadávia Correia (1866-1920) surgiu em 1911, estabelecendo o ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional. Entretanto em 1915, a reforma Maximilano devolve ao Estado a responsabilidade sobre o ensino secundário e superior. Para as unidades da federação, ficou o ensino popular – elementar e profissionalizante. A preocupação com o analfabetismo começou nos anos 1920 (o censo daquele ano indicou que 72% da população acima de 5 anos era analfabeta), com a participação de movimentos civis e até oficiais, preocupados com o que consideravam um “mal nacional” e uma “chaga social”.

O país vivia o surto da urbanização e do início da indústria nacional, que exigia a formação mínima de mão-de-obra. Essa situação, juntamente com a necessidade de manter a ordem social nas cidades, motivou reformas educacionais em quase todos os estados. A renovação educacional ocorreu, por exemplo, em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia e Paraná, nas décadas de 20 e 30, tendo como referência a nova escola européia. Esse modelo

apresentava o desenvolvimento da educação centrando-se não só na lógica das matérias, mas principalmente nos aspectos psicológicos da criança. No entanto, documentos apontam que as reformas do período tinham como alvo apenas o crescimento quantitativo dos sistemas educacionais do país.

Todas as ações e projetos de ensino ficaram a cargo do Ministério da Educação e Saúde, criado após a Revolução de 30. Em 1932, o grupo liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho lança o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, documento que atendeu ao chamado do presidente Getúlio Vargas, para que os profissionais do ensino colaborassem com o governo. O manifesto defendia a laicidade do ensino e a obrigação do Estado de tornar efetivo “o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral” (FERRARI, 2003).

A educação e cultura ganham espaço na Constituição de 1934, a primeira a estabelecer esse direito para todo cidadão brasileiro. A Constituição estabelece que a educação “deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Referindo-se no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, a Constituição coloca que o plano deve, entre outros, atender ao “princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único).

Promulgada pelo Estado Novo, a Constituição de 1937 traz a preocupação com uma educação para o trabalho, ou seja, ao ensino técnico-profissional. Cinco anos depois, o governo central diante dos índices alarmantes de analfabetismo, da urgência de força de trabalho treinada para a industrialização e de um maior controle social, institui o Fundo Nacional do Ensino Primário (Decreto nº 4.958 de 14/11/1942), constituído de tributos federais, para a “ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país (§ único do art. 2º).

Nos censos de 1940, o indivíduo que declarava saber ler e escrever era registrado estatisticamente como alfabetizado. Ainda cabe registrar que até a metade dos anos 40, a maior parte da população brasileira vivia na zona rural. A preocupação com a educação das camadas populares era entendida como instrução elementar de crianças. Apesar dessa visão, a década de 40 registra o surgimento das primeiras preocupações do Estado com a educação de adultos.

2.1 CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

A ação educativa do Governo Federal para enfrentar a alfabetização de adolescentes e adultos tem uma presença mais efetiva com o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos. Organizado e coordenado por Lourenço Filho, o trabalho da campanha estendeu-se de 1947 até a metade dos anos 50 (Governo Eurico Gaspar Dutra – 31/1/1946 – 31/1/1951). As movimentações para a campanha surgem no período da redemocratização do país, após o fim do Estado Novo com a queda de Getúlio Vargas (29 de outubro de 1945), com a idéia de atender à alfabetização e a educação de base, porque se volta para adolescentes e crianças que não foram alfabetizados na idade adequada (7 a 10 anos).

O analfabetismo no período estava próximo dos 60%. Portanto, numa primeira etapa, a campanha visava à alfabetização em três meses, bem como a condensação do primário em dois períodos de sete meses. Para a outra fase, ficava a ação de profundidade, para a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. A implantação da rede ensino supletivo no país originou-se dessa

campanha, sendo posteriormente assumida por estados e municípios. Entre as críticas à campanha estão a de colocar o adulto analfabeto como incapaz e marginal, tratando-o como criança (a questão até foi repensada ao longo da campanha), das suas deficiências administrativas e financeiras, e de que não passava de uma fábrica de eleitores (na época 50% da população entre 15 e 64 anos era analfabeta). A Constituição de 1946 não permitia o voto dos analfabetos.

No governo de Juscelino Kubitschek (JK), mais precisamente em 1958, surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instituída pelo MEC. O presidente Juscelino realiza, em 1958, um Congresso de Educação de Adultos, que se torna mais um espaço para discussões sobre o ensino primário (que após o governo JK tinha mais de 45% de professores leigos). Mas, as metas do governo JK têm alvo maior no desenvolvimento de um projeto de industrialização do país.

A educação aparecia no fim do plano de metas e com o olhar voltado para o ensino técnico-profissionalizante, exigido para o desenvolvimento brasileiro. Ghiraldelli Jr. (1990, p. 131) coloca que “para JK não só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”. Ele registra que, entre 1957 e 1959, os recursos financeiros destinados ao ensino industrial quadruplicaram. Isso fez com que metade da população ficasse sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

Jânio da Silva Quadros (31/1/1961-25-8-1961) assumiu o poder em meio à realidade de um sistema educacional fraco (dos alunos que ingressavam no curso primário, somente 23% chegavam na quarta-série) e da efervescência da Campanha em Defesa da Escola Pública. De postura conservadora, Jânio Quadros ainda quando em campanha eleitoral ficou do lado dos defensores da escola particular. Renunciou ao mandato em 25 de agosto de 1961, após sete meses no poder,

período em que falou da criação de uma rede de escolas técnicas e profissionalizantes e de ações contra o analfabetismo.

Após a aprovação da emenda constitucional que instituiu o parlamentarismo no país (2/9/1961), João Goulart, vice-presidente do governo Jânio Quadros, assume o poder, vivendo um período turbulento, principalmente quando da volta do presidencialismo por decisão em plebiscito nacional, em 6 de janeiro de 1963. Neste ano, Goulart expôs a situação da má qualidade da educação brasileira, que tinha metade da população analfabeta. Era uma época de ebulição, a partir das idéias da implementação de reformas populistas e nacionalistas do presidente Goulart.

A alfabetização de adultos (orientada pelo método Paulo Freire), por iniciativa da União Nacional de Estudantes (UNE), passa a fazer parte dos Centros Populares de Cultura (CPCs). Também com o emprego do método Paulo Freire, no início de 1964, começam os preparativos para o desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização, que ficou na intenção, sufocado pelo golpe militar. A contribuição pedagógica de Paulo Freire, que tinha orientado os principais programas de alfabetização e educação popular nos anos 60, saía de cena.

Nos primeiros anos do regime militar, somente tinham espaço livre os programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Mas, pressionado pela Unesco, o regime cria pela Lei 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Era o programa dos militares para diminuir os índices alarmantes do analfabetismo no país e propiciar educação continuada a adolescentes e adultos.

Constituindo-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, o Mobral iniciou em 1969 uma campanha de alfabetização em massa, expandindo-se em 1970 por todo o Brasil. Entre as iniciativas do Mobral, uma das mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que numa condensação do primário, permitia a continuidade de estudos para recém-alfabetizados sem o domínio eficiente da leitura e da escrita.

O programa contava com recursos significativos, garantidos por percentuais da Loteria Esportiva e de deduções do Imposto de Renda. As comissões municipais respondiam pela execução das atividades, enquanto a produção de materiais, a orientação e a supervisão pedagógica ficavam centralizadas. A educação no Mobral tem ênfase na qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Não parte do diálogo, porque assume a educação como investimento.

Como registra o documento “História da Educação no Brasil – Período do Regime Militar” (2004), o Mobral teve uma atuação perfeita. “Esteve onde deveria estar para conter qualquer ato de rebeldia de uma população que, mesmo no tempo do *milagre econômico*, vivia na mais absoluta miséria”. O documento também aponta que enquanto Paulo Freire idealizou a *palavra geradora* como marco inicial de seu processo de alfabetização, subtraindo-a do universo vivencial do alfabetizando, no Mobral essa palavra era imposta pelos tecnocratas a partir de “*um estudo preliminar das necessidades humanas básicas*”.

O Mobral foi extinto em 1985. No âmbito do MEC, os seus programas foram incorporados pela Fundação Educar, tendo finalidades específicas de alfabetização. Sem uma presença diretamente nos programas, a Fundação Educar atuava através do apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas. Depois de 29 anos de voto indireto, o país

entra na década de 1990, na euforia da redemocratização, elegendo Fernando Collor de Mello. No início do Governo neoliberal de Collor, em 1990, a Fundação Educar foi extinta.

Nessa época, é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), na busca de reduzir em até 70% o analfabetismo no país até 1995. Em 1992, diante das denúncias que fervilharam após a entrevista de seu irmão Pedro Collor, e na iminência do impeachment, o presidente Collor renuncia. Os gastos públicos com educação escolar de jovens e adultos diminuíram nos anos 90. Eram investidos menos de 1% da despesa total das três esferas do governo.

Com o fim da Fundação Educar, a responsabilidade pela política federal de educação de jovens e adultos ficou com uma coordenação (Coeja), subordinada à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. O apoio financeiro da União aos estados e municípios para o desenvolvimento de programas de ensino fundamental de jovens e adultos era viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre 1997 e 2002.

Neste período, a Coeja estabeleceu referenciais curriculares, disseminou materiais didáticos e implementou o programa de formação de educadores das redes escolares estaduais e municipais. Para o Conselho da Comunidade Solidária – Programa Alfabetização Solidária, ficaram as iniciativas de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos.

Fernando Henrique Cardoso assume seu primeiro mandato, em 1995, também com uma política neoliberal e globalizante. Ele implementa um plano de privatizações e prossegue o plano de abertura da econômica iniciado com Collor. Com a quebra das barreiras alfandegárias, a indústria brasileira sofre um grande impacto e isso determina o desemprego no país. Na área da educação, entre outras

ações, ele propõe a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor (Fundef).

Também no período promove a criação dos programas “Acorda Brasil. Está na Hora da Escola!” e “Dinheiro Direto na Escola – PDDE”. Em 1996, sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que ficou oito anos no Congresso. Ainda, em 1996, instituiu o Fundef, um caminho traçado para consolidar a municipalização da escola básica. O Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) surge em 1998. Nos anos 90, as políticas educacionais atendem a recomendações de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Concebido em 1996, no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária, o Programa Alfabetização Solidária (PÁS) iniciou suas ações, em 1997, atuando em 38 municípios das regiões Norte e Nordeste, com índices de analfabetismo superiores a média nacional, através da parceria com 38 instituições de ensino superior e 11 empresas privadas. A criação do PAS tinha como objetivos reduzir os índices elevados de analfabetismo no país e desencadear a oferta pública de educação de jovens e adultos. O programa Alfabetização Solidária é uma organização não-governamental (ONG), gerenciado por uma coordenação nacional, que articula parcerias com setores da sociedade, como empresas, organizações, instituições de ensino superior, governos estaduais, pessoas físicas, prefeituras e o Ministério da Educação (MEC).

Definindo-se como um modelo inovador de atuação, o Alfabetização Solidária mantinha-se numa rede de parceria com a sociedade civil, instituições de ensino superior e com as diversas esferas do governo. O programa priorizava atendimento aos municípios com os maiores índices de analfabetismo, de acordo com o ranking do Censo do IBGE. O programa foi criticado por essa atitude de

priorizar os municípios mais carentes de alfabetização, esquecendo-se que todos os jovens e adultos e idosos tinham direito garantido de acesso ao ensino fundamental.

Também foi acusado, no seu início, de ser emergencial (a alfabetização se dava em módulos de seis meses) e de ter uma orientação assistencialista. Outra questão alvo de críticas está no fato do programa não estar alicerçado em um sistema público de escolarização de jovens e adultos, garantindo a continuidade dos estudos para garantir a aquisição da leitura e da escrita. Entre pros e contras, o Alfabetização Solidária teve o mérito de registrar a volta da oferta de programas de alfabetização para jovens e adultos.

O Brasil lançou em setembro de 2003 a sua nova versão de campanha urgente de alfabetização, o programa “Brasil Alfabetizado”, pressionado pela necessidade de integrar os jovens, adultos e idosos excluídos do mundo da leitura e da escrita às exigências da modernização e globalização da economia. A erradicação do analfabetismo destacou-se como prioridade novamente porque as pessoas pouco instruídas não conseguem espaços no mercado de trabalho cada vez mais sofisticado. Ainda mais porque o conhecimento surge como essencial no ambiente da economia do século XXI.

Os discursos, no Programa “Brasil Alfabetizado”, do governo Luís Inácio Lula da Silva, chegaram ousados, estabelecendo 2006 como o ano para o fim do problema no país. Como todas as outras campanhas, o Brasil Alfabetizado nasceu forte nas metas, mas enfraqueceu nas ações práticas. Esse programa entende como alfabetizar o saber ler, escrever, consolidando esse aprendizado na compreensão do que se lê, através da interpretação de textos, bem como no domínio das quatro operações matemáticas básicas.

Todas as pessoas com 15 anos ou mais que ainda não sabem ler e escrever são a meta do Brasil Alfabetizado, programa coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), que atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. No programa, o MEC não tem a função de executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula. A presença do MEC está em viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições necessárias para que as instituições conveniadas possam desenvolver as ações de ensinar a ler e a escrever. Essas instituições têm a responsabilidade pela capacitação de alfabetizadores, pela inscrição dos alfabetizandos e por toda a organização do processo de alfabetização, além de responder pela oferta do material didático.

A proposta pedagógica da instituição alfabetizadora é que define o tempo da alfabetização. A média é de seis a oito meses. Para ser uma conveniada do MEC no Brasil Alfabetizado, a instituição precisa ter experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos e proceder ao encaminhamento da proposta para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O método de alfabetização deve se adequar à realidade de cada comunidade, ou seja, do espaço de atuação do programa. Na luta contra o analfabetismo, o Governo Federal destaca como fundamental a participação de toda a sociedade. Qualquer pessoa ou empresa pode somar nessa tarefa.

Para atender aos desafios do analfabetismo, o Governo Lula iniciou com a implementação de uma estrutura de erradicação do analfabetismo, para tanto criou já no início do governo, em janeiro de 2003, a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que possuía *status* de Ministério. A secretaria foi fechada, em 2004, tornando-se uma simples coordenação do programa de alfabetização de jovens e adultos.

Por ocasião do lançamento do Brasil Alfabetizado (2003), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse:

[...] nós não podemos ficar na escola da cidade, ou mesmo do campo, esperando que o analfabeto nos procure. Nós temos que adotar essa política quase como se fosse uma campanha de vacinação em massa. Uma campanha onde o vírus que nós queremos matar é o analfabetismo ” (discurso em anexo).

Não dá mais tempo para acabar com o vírus e, por conseguinte, a audaciosa meta inicial de acabar com analfabetismo até o final de 2006 fica para o próximo discurso. Dados divulgados pelo MEC, em 2005, indicavam que o Brasil Alfabetizado tinha atendido cinco milhões de pessoas. Da implementação de uma estrutura de erradicação do analfabetismo, no começo do governo Lula, o Brasil Alfabetizado caiu na rotina de outras campanhas fracassadas.

2.2 PARANÁ E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Seiscentos e cinqüenta mil paranaenses com 15 anos ou mais são analfabetos, segundo dados do Censo IBGE (2000). Os dados registram, ainda, que o maior número de não-alfabetizados está na faixa a partir de 40 anos. Também revelam que 10.648 não-alfabetizados têm entre 15 e 19 anos; e 31.688 estão entre 20 e 29 anos. Dos analfabetos do Paraná, os dados do IBGE (Pnad 2001) mostram que 22,1% têm um rendimento domiciliar de até um salário, enquanto 14,1% conta com rendimento entre mais de um até três salários. Os jovens e adultos analfabetos do Estado vivem na área urbana (7,5%) e na área rural (14,3%), segundo dados do

censo IBGE (Pnad 2001). No número de analfabetos, o Paraná ocupa a 16ª posição entre os 24 estados brasileiros.

Implantado em agosto de 2004, o Programa Paraná Alfabetizado já atendeu a mais de 25 mil jovens e adultos interessados em aprender a ler e a escrever. A atuação do Paraná Alfabetizado tem suas diretrizes fundamentadas no Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação (MEC). A meta do Paraná é superar o analfabetismo nos próximos dez anos. Para tanto, desenvolve o Paraná Alfabetizado numa parceria entre o Governo Federal e o Departamento de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação (Seed).

O programa de combate ao analfabetismo do Paraná tem uma proposta que vai muito além do ensinar a ler, escrever, contar e calcular, segundo o governador Roberto Requião, que esclarece: “Queremos formar cidadãos plenos, completos, que sejam sujeitos de sua própria história, que participem do processo de desenvolvimento econômico e social paranaense” (2004). Para o governador, o analfabetismo é uma das mais cruéis formas de exclusão social. Nesse esforço para a alfabetização, a Seed considera analfabeto o jovem e adulto quem “não escreve alfabeticamente, ou seja, conhece as letras mas não as articula em textos significativos, escreve somente o nome e textos cartilhescos - frases e palavras soltas, reproduzidas mecanicamente (Governo do Estado, 2004)”.

2.2.1 Caminhos da EJA no Paraná

Nos últimos anos tem-se verificado um esforço do Estado para reduzir o analfabetismo, mediante ações conduzidas em todos os municípios paranaenses, visando promover e garantir o direito à educação, assegurado constitucionalmente a jovens e adultos que não tiveram acesso ou passaram muito pouco tempo na escola

na idade estabelecida pelo sistema escolar. A ação do Governo do Paraná envolve as secretarias de Estado da Educação (Seed), e do Desenvolvimento Urbano (Sedu), em parceria com a Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (Seju), a Associação dos Municípios do Paraná (AMP) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná (UNDIME-PR), com apoio do Governo Federal, através do Ministério da Educação.

As movimentações em prol da alfabetização no Paraná têm se consolidado por meio de uma ação pedagógica efetiva e consistente, que tem sua aplicação desde 2003, estendo-se até 2006, em todos os municípios, que como assinalado anteriormente, contam com um contingente de quase 650 mil analfabetos, conforme censo 2000 do IBGE. Nas linhas do projeto de alfabetização, encontra-se o compromisso de sensibilizar a comunidade para a necessidade de mudanças no contexto socioeducacional paranaense, diante das crescentes exigências da vida moderna.

Nas páginas da história paranaense, o atendimento a jovens e adultos sem escolarização foi institucionalizado em 1972, quando da criação do Departamento de Educação Complementar, que se transformou no Departamento de Ensino Supletivo. Como sugerem as orientações tecnicistas daquela época, a escolarização de adultos, como suplência, voltava-se para a preparação de mão-de-obra para inserção no mercado de trabalho.

Na década de 80, quando o país vivia uma economia fechada e a educação da população em geral não era importante, conforme assinalava Paulo Renato Souza, ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso (LIMA, 2004), há a ampliação da rede estadual de ensino público para jovens e adultos. Na época, foram criados os primeiros Centros de Estudo Supletivo (CES), em Curitiba,

Cascavel, Ponta Grossa, Londrina e Maringá. Com a oferta de monitoramento e acompanhamento ao aluno, o CES tinha como proposta o ensino asseriado, atendimento individualizado, flexibilidade nos horários para alunos. Ou seja, ofereciam uma prática quase autodidata.

Os anos da década de 90 chegam com a exigência da escolarização e da necessidade de uma melhor qualificação da mão-de-obra. Esse cenário contribuiu para o aumento da procura por Centros de Estudos Supletivos. Para responder às exigências desse novo quadro, houve mudanças na forma de atendimentos dessas escolas. Isso motivou uma maior presença de alunos nas escolas, organização de horários e estudos, combinação de momentos individuais e coletivos no atendimento ao aluno, bem como a clientela com necessidades específicas e atendimento descentralizado.

O atendimento descentralizado permitiu a ocupação de espaços escolares ociosos, através de parcerias com as prefeituras, empresas e instituições. Essa ação contribuiu para a oferta e a escolarização de milhares de pessoas, tanto no processo de alfabetização como na conclusão do ensino fundamental. A educação de jovens e adultos ganha mais força no âmbito nacional com a implantação da LDBEN nº 9394/96, que através do parecer nº 11, de maio de 2000, reconhece a EJA como uma dívida social para com os brasileiros e brasileiras ainda sem ou com pouco domínio da leitura e da escrita.

A legislação permitiu a evolução do sistema educativo e contribuiu para a modernização da escola. De um modo característico, essa evolução marca um momento de interação entre quem ensina e quem aprende. Observa-se a partir daí a necessidade da potencialização dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos, pela oferta de educação semipresencial para os segmentos da

sociedade que se encontravam fora das oportunidades da educação. Nessa nova fase, os centros se preocupam em oferecer educação aliada às características dos alunos, de seus interesses, propostas de vida e de trabalho.

2.2.2 Educação de Adultos em Ponta Grossa

O ano de 1984 marca o início das atividades do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos em Ponta Grossa (Resolução nº 7430/84 - Secretaria de Estado da Educação do Paraná). No município, essa modalidade começou sua história em 19 de outubro no Centro de Ensino Supletivo de Ponta Grossa (CES-PG). O centro atendia a demanda de 5ª a 8ª série do primeiro grau., primeiramente na rua Dr. Colares 436, transferindo-se em 1985 para a Praça Barão de Guaraúna, 179.

Três anos depois (28 de abril de 1987), a Resolução nº 1903/87 autoriza o funcionamento do segundo grau supletivo. O ano seguinte, marca o reconhecimento dos cursos de 1º e 2º graus (Resolução nº 313/88, de 30 de setembro de 1988). A alteração do nome da escola para Centro de Estudos Supletivos Professor Paschoal Salles Rosa (CES) ocorre em 25 de setembro de 1989, pela Resolução nº 2563/89.

A implantação dos estudos correspondentes as primeiras quatro séries do primeiro grau surge por determinação da Resolução nº 3489/91, de 16 de outubro de 1991. Neste ano, ainda, a Secretaria de Estado da Educação aprova o Regimento Escolar que regulamenta a organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos destinados à educação de jovens e adultos, em nível de ensino supletivo, por meio da Resolução 3367/91. A modalidade fica sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo (Deju).

Como modalidade de atendimento supletivo, a EJA foi implantada em sete escolas do município, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, através do projeto de descentralização do Centro de Estudos Supletivos (CES). Os 171 alunos matriculados na EJA, na época, eram atendidos por professores da rede municipal, que trabalhavam os conteúdos exigidos para a presença dos estudantes no exame de equivalência do CES. A certificação dos concluintes da quarta série também era responsabilidade do CES.

Mesmo quando há a mudança de denominação do CES para Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD), o centro continuava responsável pela emissão dos certificados, após a escola encaminhar a documentação do aluno concluinte do curso. A mudança obedeceu o que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), sendo oficializada pela Resolução nº 3120/98 (Diário Oficial de 11 de setembro de 1998). O CEAD oferecia o ensino fundamental, médio, exames de equivalência – primeiro segmento do ensino fundamental; e exames de suplência de educação geral – segundo segmento do ensino fundamental e médio.

A atuação do CEAD contribuiu com a montagem do currículo e a elaboração do material e orientação pedagógica em linhas gerais. Quatro escolas municipais passaram a oferecer turmas de PAC – Posto Avançado do CEAD, em fevereiro de 1999. Essas escolas mantinham a oferta de ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Para o município, cabia a cessão do espaço físico, levantamento da clientela, organização das turmas e as matrículas dos alunos.

Os professores que atendiam às turmas de 5ª a 8ª série eram contratados pela Secretaria de Educação do Estado, através do CEAD. Por essa parceria, o Estado ficava com a responsabilidade da orientação e acompanhamento do

processo de escolarização, indicação do material didático e a certificação dos concluintes. Nesse âmbito, o município respondia pela indicação de um coordenador para atuar nessa modalidade de educação, seguindo orientação da coordenação geral do CEAD. Também era responsabilidade do município manter um coordenador em cada escola que contava com turmas de PAC. A coordenação da escola realizava as matrículas e as estatísticas dos alunos. Além disso, cuidava da disciplina dos alunos na escola (uma função técnico-administrativa, sem envolvimento com o trabalho pedagógico).

Por determinação da Secretaria de Estado da Educação (Seed), todos os CEADs mantidos pelo governo paranaense passaram a denominar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), através da Resolução nº 4561/99, de 15 de dezembro de 1999. Esse estabelecimento de ensino oferece ensino fundamental – 1º e 2º segmentos, ensino médio, exames de equivalência, exames supletivos para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Os documentos escolares marcam essa denominação, a partir do ano letivo de 2000.

No Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e adultos Professor Paschoal Salles Rosa, encontram-se projetos especiais sob a forma de descentralização – convênio firmado com as prefeituras municipais para a oferta de alfabetização e escolarização do primeiro segmento do ensino fundamental; termo de cooperação técnico-financeira, estabelecidos com empresas, instituições e prefeituras municipais, para escolarização de ensino fundamental e médio; escolarização de diversos segmentos da comunidade; e PAC – Posto Avançado do CEEBJA, com a oferta de disciplinas do ensino fundamental, em bairros da periferia e municípios próximos.

Traçando um resumo dos caminhos da história da educação de jovens e adultos em Ponta Grossa, o quadro se apresenta da seguinte maneira: início dos exames de licença ginasial – Art. N° 91 (1943); do Mobral (1968); implantação do ensino supletivo na Escola Presidente Kennedy (1975); execução dos exames de educação geral e de suplência profissionalizante pelo CES (1986); início do ensino supletivo no Colégio Estadual Senador Correia (1988); implantação da Educação Supletiva no Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá (1992); aprovação do projeto de descentralização do CES (1992); instituição do Programa de Educação Especial Supletiva em nível de 1º grau (1993); parceria do município com o CES (1994); início do NAES na UEPG (1997); o ensino supletivo é implantado na Escola Elias da Rocha (1997), elaboração da nova proposta pedagógica do CEEBJA (2000); a parceria entre Estado e município passa a denominar-se Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – para o primeiro segmento do ensino fundamental e MOVA-PG – para alfabetização (2000).

Em mensagem publicada na terceira página do jornal Diário dos Campos, da terça-feira, de 2 de abril de 1962 e dirigida aos paranaenses denominada “Alfabetizar Todos é Dever de Cada um!” , o então governador do Estado, Ney Braga, anunciava a mobilização estadual contra o analfabetismo. O governador destacava que o índice de analfabetismo do Estado era elevadíssimo, ou seja, 44,68% da população não tiveram oportunidade de aprender a ler e a escrever. Ele dizia: “Mas, se cada um de nós instruir um único analfabeto que seja, em menos de um ano esta cifra cairá a zero.

Também naquela época já havia a preocupação em se mobilizar a população no apoio à questão do analfabetismo. Ney Braga fazia um apelo cívico e cristão ao povo do Estado, para que reservassem uma parte do seu tempo para

colaborar com a Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo (Meca). Esse apoio era ensinando alguém a ler e a escrever, contribuindo com material escolar e com salas de aula, facilitando a educação de dependentes e empregados. Ney Braga salientava que “o resultado desse esforço coletivo reverterá em nosso próprio benefício, pois somente a um povo instruído e consciente abrem-se as portas do progresso e do bem estar social”.

Quase dez anos antes, em 19 de dezembro de 1953, o secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná, Lauro Portugal Tavares, divulga no Diário dos Campos nº 16.627 (Edição Especial Comemorativa do Centenário da Emancipação Política do Paraná), o trabalho notável que a Secretaria de Educação e Cultura vinha desenvolvendo, através do seu Setor de Educação de Adultos. Ele registrava que o trabalho levado a efeito pela Comissão Estadual de Educação era merecedor de louvores.

Cerca de 580 cursos supletivos funcionavam nos diversos municípios do Paraná, contando com uma matrícula de 1200 escolares. Desse total 8.500 freqüentavam, naquele ano, o primeiro ano primário e 3.500 o segundo ano. O secretário anunciava que ainda recentemente tinham sido realizados as provas finais do ano letivo com a aprovação de 6.700 alunos. Do total de educandos, constatou-se na época que 1.200 se achavam em condições de aprovação.

Também apontou que 4.100 escolares deixaram de prestar provas finais. O ano anterior, 1952, foi considerado por excelência um ano pedagógico. A idéia de melhorar a educação do país, principalmente através da atenção a programas para a população adulta, vem de longe. O que se pode dizer é que nos discursos o fim do analfabetismo e a qualidade da educação sempre tiveram e têm espaço. Mas, é na prática que os discursos não têm conseguido realizar as metas anunciadas.

2.2.3 Escolarização na UEPG

O trabalho de escolarização de jovens e adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) também marca um capítulo importante na história da educação de jovens e adultos do município. A realização de uma pesquisa no âmbito da UEPG registrou a presença de um grande número de funcionários que não tinham escolaridade completa de primeiro grau e muitos foram classificados como analfabetos. Diante desse fato, foi instituído na universidade o “Projeto de Escolarização de Funcionários da UEPG”, em 1995, sob assessoramento da professora Marisete Tebecherani. O projeto atendia a funcionários de setores, como serviços gerais e transportes.

A Coordenadoria de Integração e Capacitação de Profissionais de Ensino da Rede Pública (Cicape) assumiu a orientação do projeto. Nesse trabalho contou com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (Proex), Centro de Ensino Supletivo (CES) e departamentos da UEPG ligados às diversas disciplinas constantes do programa, como a Associação dos Servidores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (ASUEPG) e Divisão de Recursos Humanos (Seção de Promoção Social). Diante da reivindicação dos funcionários carentes de alfabetização por uma oportunidade de aprender, a UEPG firmou convênio com o CES e priorizou uma metodologia com atendimento personalizado e com horário de frequência a critério da disponibilidade do aluno.

Com o suporte do trabalho de acadêmicos das licenciaturas da instituição, o projeto tinha então desenvolvimento em parceria com o CES, que ofertava os módulos e a certificação. Os alunos eram preparados na UEPG e faziam as provas no CES. O projeto registra um número significativo de concluintes do ensino fundamental. Muitos seguiram para o ensino médio. Os funcionários satisfeitos com

os resultados do curso pleitearam espaços para a participação de familiares. Essa satisfação acabou resultando na extensão do curso para a comunidade e algumas empresas ponta-grossenses. O que era um projeto de escolarização da UEPG acabou ganhando força e um espaço maior oportunizado pela criação do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (NAES), atendendo o primeiro e segundo segmentos do ensino de primeiro grau, conforme a Resolução nº 2768/97, de 13 de agosto de 1997.

Em razão do aumento do número de concluintes do curso ocorreu a ampliação do atendimento escolar também em nível de segundo grau. Assim, a Secretaria de Estado da Educação (Resolução nº 499/99) autoriza o funcionamento do ensino fundamental e médio. Para tanto, transforma o NAES da UEPG em Centro de Educação Continuada, a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEAD). A partir daí o NAES da UEPG desvincula-se do CEAD – pólo do município de Ponta Grossa, antigo CES. Em 2000, atendendo ao Artigo 28, da Deliberação nº 012/99 do Conselho Estadual da Educação, o CEAD (Resolução 4561/99) passa a denominar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), vinculado à UEPG. No início de 2000, o CEEBJA passa a funcionar em espaço próprio, na Rua Augusto Santana, s.nº - centro.

Na nova sede, o CEEBJA oferece em 2001 a escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental ou médio, mediante ações didático-pedagógicas presenciais, coletivas ou individuais; e não presenciais. Portanto, o ensino é semipresencial, caracterizando-se por momentos presenciais com carga horária pré-fixada para frequência escolar; e o não presencial que se caracterizava como estudo independente e orientado. Nessa proposta de ensino (2001), o centro atendeu 100

alunos na fase I (1ª a 4ª série), 750 na fase II (5ª a 8ª série) e 1.100 alunos (ensino médio).

Hoje (2006), o CEEBJA tem a oferta de ensino de turmas no fundamental (5ª a 8ª série) e médio, na modalidade presencial. No CEEBJA, estudam 407 alunos; com o centro mantendo 1.400 alunos nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS), que no modelo antigo chamavam-se PAC. Essas ações são efetivadas em situações de evidente necessidade, dirigidas a grupos sociais com perfil e necessidades próprias e, em parceria, com instituições que mantêm a oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos. Tanto na proposta pedagógica de 2001, como na de 2006, o CEEBJA trabalha com apostilas que são distribuídas pela Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos presenciais do CEEBJA se voltam para viabilizar processos pedagógicos, como pesquisa e problematização na produção do conhecimento; desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar; vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural. As disciplinas são organizadas de forma coletiva e individual, ficando a critério do educando a escolha da maneira que melhor se adapte às suas condições e necessidades. Há também a possibilidade do aluno mesclar essas formas, ou seja, cursar algumas disciplinas organizadas coletivamente e outras individualmente.

Até 13 de agosto de 2000, o CEEBJA teve como diretor o professor José Tadeu Dolinski. A partir de 2001, a professora Mabel De Bortoli assume a direção do centro, onde permanece até hoje. As professoras Silvia Hass Dolinski e Marilélia

Miléio Matos atuam como pedagogas do CEEBJA e como coordenadoras das Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS).

2.2.4 A Prefeitura e a EJA – Últimos Cinco Anos

Quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a administração do município com o prefeito Péricles de Holleben Mello (2001-2004), a educação de jovens e adultos ganhou espaço no programa “Viva a Escolarização”, que tinha como meta principal criar uma identidade para a modalidade. Até a implantação desse programa, a educação de jovens e adultos em Ponta Grossa tinha desenvolvimento sem uma história mais efetiva (sem comprometimento), segundo registros da administração do PT.

Para assegurar ao aluno uma educação inicial e continuada, bem como contribuindo para o aperfeiçoamento teórico e prático do professor, a Secretaria Municipal de Educação (SME) mantinha um calendário durante o ano letivo para reuniões pedagógicas, hora atividade e grupos de estudo. Além disso, os professores da rede municipal de ensino e da educação de jovens e adultos contavam com o apoio do Núcleo de Formação Continuada da SME, que também ofertava cursos de capacitação.

Entre as propostas para a construção do projeto de governo do PT estava a idéia da implantação do “Programa Integrar de Formação e Requalificação para o Trabalho”, como parte da política de educação de jovens e adultos no município. O programa tinha como objetivo oferecer cursos equivalentes ao ensino fundamental para desempregados ou pessoas na iminência de perder o emprego, com idade superior a 20 anos.

Idealizado pelo ex-metalúrgico Nelson Kokiti, o Programa Integrar foi aperfeiçoado por uma equipe de pedagogos de São Paulo, contratados pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM)/Central Única de Trabalhadores (CUT). No Paraná, o programa iniciou suas atividades, em julho de 1998, através do Sindicato dos Metalúrgicos de Ponta Grossa, com cinco turmas, distribuídas em duas do ensino fundamental e três do ensino médio.

Para a viabilização do programa no município, a Prefeitura de Ponta Grossa firmou convênio com o programa Integrar, criado em 1995 durante a realização da terceira edição do Congresso Nacional dos Metalúrgicos, pela CUT, juntamente com CNM. Os professores eram contratados para atuar no programa numa jornada de 44 horas, das quais 20 eram destinadas ao planejamento e a pesquisa. No programa, o processo de formação de educadores é permanente.

Utilizando-se dos espaços disponíveis nas escolas municipais, à noite, o Integrar espalhou suas atividades pelos locais na cidade, onde o nível de escolaridade era considerado mais baixo. Por exemplo, em bairros e vilas, como o Bonsucesso, Castanheira, Coronel Cláudio, Jardim Paraíso, Parque Nossa Senhora das Graças, Vila Cipa, Santa Marta, Pitangui, Ronda, Santo Antônio, Olarias e 31 de Março.

A proposta política pedagógica do programa Integrar tem como centralidade o trabalho, entendido como o elemento estruturante das relações sociais, permitindo a interpretação da sociedade na perspectivas da luta de classes. Em Ponta Grossa, o programa sofreu muitas críticas por ser classificado como de alto custo para o município. O contrato mantido pela prefeitura com o programa Integrar era para o atendimento de 1.600 pessoas. Mas em 30 de dezembro de 2004, 580 pessoas ainda não tinham o certificado do curso.

Para garantir a certificação desses alunos, a Secretaria Municipal da Educação/Gestão Pedro Wosgrau Filho montou um projeto especial de quinta a oitava série com a presença de professores do município. Os alunos receberam a sua certificação pelo CEFET de Pelotas (RS), visto que a Prefeitura não tinha mecanismo legal para esse trabalho. A Prefeitura também teve que atender 389 alunos do Instituto Integrar, que foram inscritos dois meses antes de encerrar o contrato com aquele instituto. Esses alunos foram atendidos pelo projeto denominado “Experimento Pedagógico”, voltado para os alunos do programa Integrar.

A gestão que assumiu a Prefeitura em 2004 optou pela não continuidade do programa. Portanto, com a sua extinção no âmbito municipal, o Integrar acabou se caracterizando mais como um projeto de governo do que como uma política pública na área de educação de jovens, adultos e idosos. Na modalidade da educação básica ofertada pela SME, atualmente, não há um tempo previsto para a conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental.

Os alunos da EJA têm quatro horas/aula diárias. Quarenta escolas municipais fazem parte da educação de jovens e adultos, registrando a presença de cerca de cinco mil alunos. Desse número, 35 escolas ofertam o programa de escolarização de 1ª a 4ª série e cinco entram com as parcerias para Centros Estaduais de Educação Básica que oferecem classes de 5ª a 8ª série e ensino médio.

A atenção com a educação no município se traduz na presença de 84 escolas de ensino fundamental. São 960 turmas com 25.511 alunos matriculados (números de agosto de 2005) e uma média de 27 alunos por turma. Dados registrados pela Secretaria Municipal de Educação em 2004 apontam que dos

alunos matriculados no ensino fundamental (primeiro segmento regular) 94,6% foram aprovados, 5,3% reprovados e 0,15% desistentes.

2.2.5 Perfil do Município e Idosos Analfabetos

De uma população total de 273.469 (censo demográfico 2000-IBGE), Ponta Grossa registra um índice de analfabetismo de aproximadamente 5,2% da população, ou seja, 11.409 pessoas. No município, a população urbana é de 266.552 (97,47%) e a rural 6.917 (2,53%). A população masculina do município é de 133.125 (48,68%) e a feminina 140.344 (51,32%). O município tem uma taxa de 1,94% de crescimento anual. Numa área de 2.067,90 km², a densidade demográfica é de 132,2 habitantes/km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na Educação (IDHM-E) é 0,911. A renda *per capita* (em R\$ de 2000) é de R\$ 318,22. O índice de renda (IDHM-R) está em 0,735.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é 0,804. A média do IDH-M no Paraná é 0,740; na Região Sul 0,771; e no Brasil 0,699. Ponta Grossa ocupa a décima oitava colocação no ranking do Paraná entre 399 municípios; a 276^a no ranking regional (em 1159 municípios) e a 478^a (em 5.507 municípios). O município tem uma taxa de 94,29% na alfabetização de adultos. A população analfabeta da Região dos Campos Gerais (que fazem parte da Associação dos Municípios do Campos Gerais – AMCG) é de 46.715 pessoas. No âmbito da Educação de Adultos (EJA) da primeira a quarta série, Ponta Grossa apresenta um índice de evasão de 14,6% matriculados

Nas classes de Alfabetização de jovens e adultos de Ponta Grossa, 45 alunos têm mais de 60 anos. Os números do censo 2000 (IBGE) apontam que em Ponta Grossa há 22.885 pessoas residentes com 60 anos ou mais de idade, sendo

9.712 (homens) e 13.173 (Mulheres). Dessa parcela da população, 18.476 sabem ler e escrever (8.299 – homens; 10.177 (mulheres). Os que não sabem ler e escrever somam 4.409, distribuídos em 1.413 (homens) e 2.996 (mulheres). A média de estudo das pessoas responsáveis por domicílios com 60 anos ou mais é de 4.2 anos, ficando 4,6 (homens) e 3,6 (mulheres). A esperança de vida ao nascer (em anos) no município é de 70,89. O índice de longevidade (IDHM-L) é 0,765 (IBGE 2000).

Para os adultos de mais idade, as classes de alfabetização são mais do que um direito, uma obrigação do Estado. Principalmente, agora, quando os governos acordaram para a questão do envelhecimento da população do mundo, marcando que é necessário integrar a velhice com o quadro de desenvolvimento social, econômico e de direitos humanos.

No Brasil, a questão precisa de uma atenção especial, principalmente porque o analfabetismo está mais acentuado entre a população com mais idade. Os idosos já têm alguns direitos assegurados por leis tanto em nível nacional como estadual e municipal. É, contudo, necessário incentivar os adultos de mais idade para a questão do aprendizado ao longo da vida. Para alguns, esse aprendizado já marcado por anos de experiência, ainda precisa de um caminho - o do ler e do escrever.

CAPÍTULO III

DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA TERCEIRA IDADE

“Quando se acumulam os anos, a paisagem que avistamos se torna mais variada, a perspectiva é de quem vai subindo $\frac{3}{4}$ às vezes com asas, outras de joelhos, dependendo da situação, da personalidade, das escolhas, dos azares e das fatalidades de cada trajeto.” (Lya Luft)

Durante muito tempo, os brasileiros orgulharam-se de viver em um país de jovens. Talvez por isso não valorizaram, devidamente, os anos de experiência de sua população mais velha, que desde os anos 60 vem aumentando num ritmo intenso. Nesse cenário de envelhecimento, nos próximos 20 anos, o país poderá ultrapassar os 30 milhões de idosos, o que significa 13% da população. Vive-se mais e a taxa de fecundidade diminuiu. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2000) registram que, em 1980, existiam cerca de 16 idosos para cada 100 crianças. Em 2000, já eram 30 idosos por 100 crianças.

Em meio a essa população crescente de idosos muitos são ainda analfabetos ou semi-analfabetos. Alfabetizar pessoas da terceira idade significa devolver, mesmo com o atraso da indiferença, a oportunidade de um reencontro ou encontro dessa população com os infinitos conhecimentos que o prazer do saber ler e escrever proporciona ao ser humano.

Em seu artigo “O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico”, Souza (1999, p. 177) assinala que como a população mais velha dificilmente é atingida pelas políticas de educação atuais e tem uma taxa de superação do analfabetismo muito baixa, parte considerável da população ativa será ainda analfabeta até, pelo

menos 2020. O que representa 8% da população ativa acima de 40 anos.

Não se pode caminhar para o envelhecimento deixando para trás a herança do analfabetismo. Hoje, o país tem consciência da necessidade de reduzir ou diminuir significativamente a taxa de analfabetismo, principalmente entre os adultos da terceira idade. A educação como direito de todos e dever do Estado é assegurada pela Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, conferiu a jovens e adultos o direito à educação fundamental (Artigo 208). A carta constitucional estabelece que o ensino fundamental obrigatório e gratuito é extensivo para todos os brasileiros que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

Como os grandes desafios exigem determinação, a redução do analfabetismo requer investimentos em programas de educação para jovens e adultos e em ações sociais de transformação, para que essa parcela da população possa ter acesso ao direito do ler e do escrever. A ação do programa “Brasil Alfabetizado” marca em campanha publicitária veiculada em 2004-2005 que “aprender a ler é o início para um futuro melhor”. A Campanha do Ministério da Educação – Brasil um país de todos – divulga o seu esforço de alfabetização para jovens e adultos, na mensagem que diz: “Para aprender a ler, pra isso não tem hora. Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora. Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado. Pra aprender a ler, só não pode ficar parado”.

É aqui que o jovem, o adulto e o idoso podem encontrar o caminho de volta à sala de aula. Para atender a esse importante chamamento, principalmente os adultos da terceira idade, precisam libertar a vida de preconceitos estabelecidos ao longo do tempo, a exemplo daquele que rotula o idoso como incapaz de aprender. Romper com as barreiras que impedem a sua presença como parte do desenvolvimento da humanidade.

Destacando que o idoso está demasiadamente ligado ao passado, Friguetto (2004) observa que sem negar a experiência do passado é preciso olhar mais para frente e tentar descobrir novos caminhos. Ele afirma que com o passar do tempo e dos quilômetros de vida rodados adquire-se uma folga de direção, dizendo que:

É preciso redescobrir o palco da vida, delinear os bastidores, escolher os figurinos, assumir o novo papel e voltar à cena e representar com ambição; voltar a plantar, mesmo que seja aos 90 anos, árvores que levem 30 anos para crescer e frutificar, independentemente, de sermos nós ou outros que vão colher os frutos.

Quando se avalia com o pé no chão os caminhos já percorridos, percebe-se que a vida é um misto de desafio, paixão e sonho. Ninguém perde a capacidade de sonhar só porque está com alguns anos a mais. Somente não envelhece aquele que deixa jovem os caminhos da vida.

O psicanalista Jack Messy (1999, p. 16) registra que “o envelhecer sublinha nossa temporalidade”. Ou seja, começa com o nascimento e acaba na destruição do indivíduo. Ele recorda que o envelhecimento é vida, salientando que a palavra envelhecimento, no francês “vieillessement” começa pela palavra vida “vie”. (p.17). Enquanto a vida prevalecer no corpo envelhecido pelo tempo, com o vigor suficiente para novas buscas, é preciso insistir e seguir em frente.

Ser velho em uma sociedade que privilegia a força física, a destreza, a adaptabilidade às novas idéias e define produtividade de uma forma que o excluiu, não é tarefa fácil, segundo Wolf (1997, p. 142). Entretanto, apesar desse quadro, é preciso entender que a persistência em seguir vivendo torna melhor o futuro dos idosos. A chegada da terceira idade traz as naturais limitações sobre o corpo, mas não deve ser encarada como aposentadoria da vida. Referindo-se aos vários, preconceitos, mitos e idéias errôneas sobre o envelhecer, que se somam às

mudanças, perdas e incertezas que acompanham essa etapa da vida, Santos (2004) coloca que “esses fantasmas do envelhecer dificultam a relação das pessoas com essa nova imagem, levando-as a rejeitar o envelhecimento como um processo dinâmico, gradual, natural e inevitável.

“[...] Era duro ser velho nos anos 60 e 70. E não precisava ser muito velho para ser velho, bastava passar dos 30 ou 40 anos!”, dizia Herbert de Souza, no texto “Cidadania: a maturidade vale ouro”, publicado em (CAMPEDELLI & SOUZA, 1998, p. 228). Feliz por constatar o desenvolvimento dessa realidade assimilada da idéia de que o país deve preparar-se para ser uma sociedade com maioria de idosos, o autor marcava no texto que “esses cidadãos não são carta fora do baralho, mas, talvez, os portadores de nossas melhores chances de transformação social e superação do quadro de miséria” (p. 228).

Quaisquer que sejam os rótulos e idéias preconcebidas sobre a velhice, o importante é saber que o país já não é tão jovem e, portanto, deve olhar com atenção para os seus idosos. Notadamente, hoje, quando o relatório do Serviço Secreto dos Estados Unidos (CIA), divulgado pela mídia em janeiro de 2005, registra que o Brasil poderá se tornar uma potencia mundial em 15 anos. Mapeando o futuro, o relatório da Cia coloca o Brasil, juntamente com a China e a Indonésia, nesse cenário positivo. Entre outros itens, o Brasil ganha a condição de estar como potencia mundial no futuro a partir de dados, como o país de democracia consolidada, economia diversificada e espírito empreendedor.

É uma expectativa positiva, mas potencia com analfabetos significa superficialidade. Não dá para esconder o problema do analfabetismo debaixo do tapete da história. Ainda mais quando existem previsões de que entre os idosos o analfabetismo permanecerá presente por um longo tempo.

3.1 IDADE DA VELHICE

Em sua tese de doutorado “Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa”, Oliveira (1998, p. 15), citando Regina Simões, em sua obra “Corporeidade e terceira idade”, explica que a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera o envelhecimento em três estágios: de 45 a 59 anos (meia idade); de 60 a 74 anos (idosos), de 75 a 90 anos (ancião); e de 90 anos em diante (velhice extrema). Definida pela Lei nº 8.842/94, a Política Nacional do Idoso aponta como idoso a pessoa de 60 anos. A Constituição Federal define no Artigo 230, § 2º, o limite de 65 anos para idoso, enquanto o Código Penal Brasileiro adota 70 anos.

Recordando que foi na França, no século XVI, que a idade cronológica e o estado civil foram recenseados pela primeira vez, para que se pudesse diferenciar entre os que podiam e não podiam portar armas, Fraiman (1995, p.20) considera que embora a idade cronológica seja objetivamente mensurável, é a que menos caracteriza condições individuais. Enfatizando a necessidade de se atentar para o fato de que para uma mesma idade cronológica existem diferenças entre pessoas, ele diz que “a pessoa é muito mais do que a simples expressão de suas atuais condições físicas e de saúde, uma vez que a dimensão mental e experimental também age e se modifica a cada instante”. (p. 61)

Mesmo diante da constatação das diferenças de pessoa para pessoa no processo de envelhecimento ainda persiste a idéia da idade como limite para a ação, produtividade e relação social. Para Wolf (1997, p. 142), essa marca de exclusão está na idéia de que “o declínio das capacidades físicas e cognitivas restringem a interação social”. Ela diz que “os mais jovens, hoje, não têm tempo, espaço ou

paciência com os velhos que se vêem afastados do convívio familiar. Para driblar a solidão, os idosos têm apenas a opção dos espaços da terceira idade, como clubes, universidades e ambientes de jogos em praças públicas.

Ao referir-se aos estágios que caracterizam o envelhecimento individual, Silva (2000, p. 58) considera que a distinção entre “uma idade do corpo” e “uma idade do espírito” aparentemente resolve esse conflito e garante a passagem menos dolorosa por essa indiferença”. Isto porque, explica ele, “a *idade do corpo* obedece ao “tempo da natureza” que não poupa ninguém dos sinais físicos do envelhecimento, é portanto geral e obrigatória; enquanto a *idade do espírito* é individual pode levar o indivíduo a viver melhor a solidão da idade através de escolhas que preencham os seus momentos com qualidade.

Gilberto Dimenstain, em seu artigo “A idade da burrice” (2002), assinala que com os avanços da ciência, seja da medicina ou da informática, foi redefinida não apenas a idade da velhice – mas o que é ser velho. Considerando o fato de que a expectativa de vida em todo o mundo não para de crescer, ele recorda que, em 1940, a expectativa de vida do brasileiro era 38 anos, em 1994, já tinha saltado para 66 anos, fechando o século XX próximo dos 70 anos. Ele registra, ainda, que os cientistas prevêem que, com os novos remédios, tratamentos genéticos, combinados com exercícios físicos e dieta saudável, viver 130 anos será comum. Como a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera como idosos, pessoas de 60 a 74 anos, tomando-se como referência os dados dos 130 anos, segundo ele, a alfabetização na terceira idade representa o be-a-bá para jovens e adultos.

Quando o aluno da terceira idade entra nos espaços escolares para aprender a ler e a escrever começa a viver no ambiente do diálogo “amoroso”, que respeita a experiência de vida de cada aluno. De fato, o aluno se encontra com o

pensamento do educador Paulo Freire, que sempre valorizou a esperança e o espírito de humanização. As classes de alfabetização de jovens e adultos se identificam com o pensamento freireano, que entre as muitas reflexões deixadas para o ambiente da educação, marcou no fragmento do texto “À sombra desta mangueira” que:

Os critérios da avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser os do calendário. Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco tempo. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos moços ou velhos se nos inclinarmos ou não a aceitar a *mudança* como sinal de vida e não a *paralisação* como sinal de morte. (2004, p. 56)

3.2. RESGATE DE UMA DÍVIDA SECULAR

O idoso também deve lutar pelos seus sonhos e reivindicar com firmeza o que é seu de fato e de direito. A escola é para todos. O incentivo e a vontade são, portanto, o combustível necessário para a volta dos brasileiros e brasileiras da terceira idade ao espaço escolar. O percentual de idosos alfabetizados do país aumentou na última década, segundo o Censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O documento aponta que, em 1991, 55,8% dos idosos brasileiros declararam que sabiam ler e escrever pelo menos um simples bilhete. Esse percentual passou para 64,8%, em 2000, ou seja, um crescimento de 16,1% no período. Os dados são representativos, mas o país ainda tem 5,1 milhões de idosos analfabetos.

Os números são um indicativo da importância do resgate dessa dívida social, a partir da valorização do idoso e de seus conhecimentos assimilados na vida ao longo dos anos vividos. Para Bellozo (2004), enquanto seres humanos precisamos adquirir conhecimento sobre o meio ambiente e as relações que nos acompanham durante toda a vida. E diz:

A educação só consegue bons resultados quando se preocupa com a geração de experiências de aprendizagem, criatividade para construir novos caminhos e habilidades para saber “acessar” fontes de informações sobre os mais variados assuntos. São três os analfabetismos que temos que derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive) e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas).

Na década dedicada à Alfabetização pelas Nações Unidas (ONU), que se estende até 2012, o desafio está em derrotar ou diminuir significativamente o analfabetismo no mundo. A preocupação com o analfabetismo da *lecto-escritura*, principalmente da população idosa brasileira, se constituiu em ponto de honra para o país, que como alertavam Cristóvão Buarque, ex-ministro da Educação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, e Jorge Werthein, representante da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), no texto “Alfabetização para Todos: um grito de guerra”, não pode deixar passar o momento histórico que marca a eleição, pela primeira vez na história nacional, de um Presidente da República, que veio do povo, para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Os autores também assinalam no texto que o mesmo povo que elegeu um líder operário precisa, agora, assumir um papel protagonista para erradicar o analfabetismo. Eles enfatizam que:

O analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil. Nos vários brasis, persistem pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se. Com o analfabetismo freqüentemente enraizado nas circunstâncias de pobreza, em áreas rurais e urbanas, não se pode esperar que esse grupo de excluídos caminhe para a morte, a fim de que se reduza a sua presença nos indicadores estatísticos.

3.3 VOLTA AO MUNDO LETRADO

Ler, como escrever, coloca-se como um dos mais significativos caminhos com que o homem se dotou, por meio do qual pode-se realizar viagens ilimitadas, segundo a historiadora Bárbara Tuchman (2004). Embarcar os brasileiros e brasileiras de mais idade nessa viagem que leva ao significado do saber ler e escrever, resgatando uma dívida histórica do país com seus analfabetos, é uma forma de estimular e valorizar os seus anos de experiência e de participação na construção da história e do desenvolvimento brasileiro.

É justamente no momento em que os idosos voltam para escola, na busca aprender ou re-aprender a ler e a escrever que está o direcionamento do respeito para com essa parcela da população, que mesmo protegida por leis, ainda sofre com a indiferença daqueles que não fazem valer na prática o que os documentos garantem como direito. Além disso, tem a questão da falta dos recursos necessários para a implementação de políticas, programas e ações voltadas para a proteção da saúde e da qualidade de vida dos idosos. Anita Néri (2004), estudiosa das questões da velhice e do envelhecimento no Brasil, em entrevista concedida a Silvânia de Cássia Lima, registra que:

Os países ricos deram conta da sua questão da velhice, principalmente, porque ficaram ricos antes de ficarem velhos. Eles tiveram mais de um século, desde os meados do século XIX, para que o processo de envelhecimento populacional acontecesse. Nos países em desenvolvimento, ao contrário, esse processo está acelerado e, ao mesmo tempo, nós estamos nos tornando velhos sem antes termos ficado ricos.

Mesmo na condição de país, ainda considerado pobre, o Brasil se vê diante da urgência de ampliar a oferta de programas de ensino para jovens, adultos e idosos, para vencer efetivamente o analfabetismo absoluto, que continua presente nos espaços onde a pobreza prevalece e entre as pessoas mais velhas. Como traduz o texto de apresentação do “Renascer” – Programa de Alfabetização e Escolarização de Adultos e idosos (Volta Redonda, RJ, 2004), “[...] a experiência demonstra que a educação de idosos ainda é um desafio. Essa realidade faz parte de um quadro que a sociedade brasileira não conhece bem e, conseqüentemente, ainda não dispõe dos recursos necessários para atendê-la.

Na medida em que os idosos se integram aos programas de alfabetização de jovens e adultos de cada comunidade vão surgindo, naturalmente, informações que poderão auxiliar na compreensão das necessidades que se impõem no cotidiano da educação às pessoas da terceira idade. Os conhecimentos que se formam para o melhor entendimento desse quadro são imprescindíveis, porque como diz Lima (2001, p. 23):

É muito grande a transformação que ocorre no idoso quando ele tem acesso ao saber. Mas é importante atentar que somente a informação não muda ninguém. É preciso discutir situações problematizadoras de reais necessidades de sua vivência, para que ele reflita, pondere, aprenda a analisar e encontrar soluções. Somente assim haverá uma *reforma do seu pensamento*.

O reconhecimento do significado da valorização da experiência de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização de adultos, especialmente na atenção ao aluno com mais idade, se constituiu num importante caminho do aprender para se constituir como sujeito de sua própria história. Assim é a restituição do significado do saber num ambiente que privilegia a construção do conhecimento compartilhado – professor e aluno unidos na busca de

um ponto de satisfação mútua em cada conteúdo estudado, tendo em vista a sua expansão em novos e significativos saberes. Canário (2000, p. 111) sublinha que:

A aprendizagem, enquanto actividade do sujeito de construção de uma visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social) consubstancia-se num sistema de representações que funciona, simultaneamente, para “ler” a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas “visões de mundo” (ou seja, “aprender”).

E para aprender o aluno com mais idade também precisa de outras atenções que resultam das características que acompanham os processos naturais dessa fase da vida. Por exemplo: estar num ambiente com uma boa iluminação e ter os textos (de livros ou outros materiais de apoio), bem como os conteúdos propostos para cada aula, no quadro de giz, com letras maiores (em razão da perda natural da visão com a idade); tratar dos conteúdos e dos momentos de discussões de cada questão abordada em sala de aula num tom de voz mais forte e constante (a perda da audição também é natural no idoso); observar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, porque a memória também é outro problema que acompanha a idade (a memória imediata fica mais lenta ou se atrofia e a remota fica mais viva); e como no processo de aprendizagem a memória imediata é muito importante, torna-se necessário o uso de exercícios que possam ajudar o aluno idoso a guardar as informações novas de cada aula. Além disso, o professor também precisa ter sensibilidade para entender aqueles momentos de tristeza (depressão), cansaço, doença, e conflitos familiares. Enfim, aqueles fatores também próprios da idade e da vida dos alunos adultos, que podem interferir no aprendizado.

Com o olhar atento para as questões próprias da idade, a educação de pessoas com mais idade ganha na comunicação, na orientação de conteúdos e na motivação imprescindível para manter o interesse e a interação dos alunos nos

diferentes momentos de aprendizagem nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos. A colocação de Erbolato (1997, p.21), quando fala das finalidades transformadoras dos cursos “educação durante o envelhecimento”, é significativo, ela diz:

Essas transformações deveriam ocorrer em nível individual, por meio do aprendizado de novos conhecimentos, de comportamentos adequados ao desempenho de novos papéis, e da adequação às possibilidades e limitações inerentes ao envelhecimento. Em nível coletivo, deveria caber à educação conscientizar o idoso do seu papel ativo na construção de novos saberes e de condições que favoreçam o denominado envelhecimento bem-sucedido, de contribuição potencial para a sociedade, para o estabelecimento de modificações no ambiente físico e social (como medidas que facilitem a mobilidade, o acesso a serviços de saúde, a áreas de lazer e de atividades físicas e à educação permanente para todas as faixas socioeconômicas, etc.), de sua força de pressão como grupo, para exigir o cumprimento de leis e políticas sociais justas, que propiciem uma velhice independente e autônoma.

Antes de pensar que é tarde para aprender a ler e a escrever, os adultos de mais idade devem entender que o apetite pelo saber não tem idade. Além do mais, é importante sobreviver ao desânimo e ao desalento, mesmo porque existem pessoas que se mumificam na vida, independentemente da idade. A idéia de que o indivíduo só pode aprender enquanto é jovem já ficou há muito para trás. Nessa imagem do significado do aprender ao longo da vida, vale citar Kachar (2003, p. 19):

Hoje, desponta um novo tempo, pois os idosos têm uma vitalidade grande para viver projetos futuros, contribuir na produção, participar do consumo e intervir nas mudanças sociais e políticas. Cabe aos educadores a responsabilidade de pesquisar e criar espaços de ensino-aprendizagem que insiram os idosos na dinâmica participativa da sociedade e atendam ao desejo do ser humano de aprender continuamente e projetar-se no vir a ser.

A melhor forma de traduzir esse novo tempo dos idosos está no fato de que, hoje, no Brasil, 27% dos idosos são responsáveis por mais de 90% do orçamento familiar. Numa perspectiva geral, essa participação está em 54% da renda familiar o que se revela no fato de que 66,8% das pessoas de 60 anos ou mais estavam

aposentadas e 11% como pensionistas, em 2000, segundo análise do Censo Demográfico do mesmo ano. Segundo dados do IBGE (2000), 8,9 milhões de idosos são responsáveis pelos domicílios; e têm em média 69 anos e 3,4 anos de estudo.

No texto “Idosos são responsáveis por 54% da renda familiar”, publicado na Gazeta do Povo, em 8 de outubro de 2004, Ana Amélia Camarano, pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) diz que:

Os idosos têm sido vistos como grandes beneficiados por gastos públicos. Mas o debate não leva em consideração a transferência de renda do idoso para filhos e netos, que tem um efeito multiplicador importante nessas famílias que vivem com pelo menos um idoso. Nessas famílias, mais do que contribuindo com o orçamento familiar, a renda do idoso leva a que menos crianças trabalhem e freqüentem mais a escola. (Gazeta do Povo, p. 21)

No mesmo texto da Gazeta do Povo, o geriatra Luiz Roberto Ramos, diretor do Centro de Estudos do Envelhecimento da Universidade de São Paulo (Unifesp), aponta que o fundamental para o idoso não é estar livre de qualquer doença, porque as enfermidades sempre aparecem nos mais velhos, mas manter a autonomia e a funcionalidade”. Por isso, ele ressalta que uma vida saudável na terceira idade depende de cuidados bem antes disso.

Mas não é possível ainda ver na maioria dos idosos brasileiros essa funcionalidade, porque muitos deles não tiveram oportunidade e nem condições financeiras para se proteger na juventude e garantir uma velhice melhor. Em matéria publicada na Folha de São Paulo em 10 de julho de 2003, a professora Yeda Duarte, do curso de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) comenta que: “nosso idoso é uma massa pobre, tem baixa escolaridade e pouco poder econômico, é um sobrevivente. Ele venceu as adversidades e envelheceu. Chegou lá, mas não com uma boa qualidade de vida”.

A visão dessa realidade do “idoso sobrevivente” deve servir de referência para comprometimentos mais efetivos com a proteção e o respeito à participação desse segmento da população na construção do cotidiano da vida econômica, social, cultural e da educação do país. Mais do que um idoso sobrevivente, o brasileiro e brasileira de mais idade é um habitante de honra de nossa história. Como a pressão de um novo tempo exige conhecimentos de todos, cada vez com mais intensidade, a presença de pessoas com mais idade nos bancos escolares tem o significado de um resgate, verdadeiramente investido de obrigação histórica.

Para saber da urgência de programas que expressem em seu conjunto de ações o respeito a quem ficou de fora dos bancos escolares por tanto tempo, longe do significado do aprender a ler e a escrever, basta não esquecer que o grau de escolarização dos idosos brasileiros é baixo. A história do país também se reflete na proporção de mulheres idosas analfabetas que é maior do que a dos homens, ou seja 67,7% contra 62,6%, respectivamente.

Durante um longo período da história, as mulheres foram educadas para os afazeres domésticos. Estudar não era coisa para mulher. Mais precisamente até a década de 60, as mulheres não tiveram a mesma presença nas salas de aula do que os homens. Também os idosos analfabetos que vivem nas zonas rurais aparecem em maior número do que os que vivem nos centros urbanos.

Do contingente de 15 milhões de pessoas (8,6% da população brasileira), as mulheres são a maioria. Também de acordo com o censo 2000, as mulheres brasileiras vivem, em média, oito anos a mais que os homens. Em 2000, na população de idosos, as mulheres representavam 55,1%, enquanto em 1991, elas correspondiam a 54% dessa população. Esse quadro mostra que, em 2000, para cada 100 mulheres idosas havia 81,6 homens idosos. Isto quer dizer que a ação

para alfabetizar os adultos idosos precisa partir do reconhecimento do contingente de idosos no país e voltar um olhar de atenção para suas necessidades específicas no ambiente da educação.

Não é demais enfatizar que entre a população idosa do país, a mulher ainda aparece com porcentagens maior de analfabetismo. Cumpre também registrar que o relatório sobre a situação mundial do analfabetismo, divulgado pela Organização para Educação, Ciências e Cultura (Unesco), órgão ligado à ONU, assinala que dos 875 milhões de analfabetos do mundo, 66% são mulheres (580 milhões).

Em seu Plano de Ação Internacional, aprovado durante a realização da segunda edição da Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento realizada em Madrid (Espanha), em 2002, a ONU estabeleceu 2015 como o ano que deverá traduzir os esforços dos governos numa melhoria de 50% na questão da alfabetização de jovens e adultos. Em seu texto “ONU e a velhice: mudança de paradigma”, Marcel Stefano (2004) aponta que esse documento também orienta que a ação dos governos deve ter um tratamento especial com a alfabetização das mulheres, além de garantir o acesso equitativo de todos os adultos ao ensino médio e à educação permanente.

Diante do quadro de analfabetismo entre homens e mulheres, os esforços das organizações governamentais e não-governamentais brasileiras na área devem atentar para a questão da funcionalidade. Trata-se de um elemento importante para que parcelas desse contingente de analfabetos e semi-analfabetos possam ter condições de um retorno às salas de aula, para absorver com prazer e de uma maneira positiva os conteúdos propostos pela educação de jovens , adultos e idosos. E nesse ponto é significativo citar Poletti (2001), que, assinala:

Todo mundo tem claro, ou pelo menos deveria ter, que um dos fatores que mais influenciam para que uma pessoa idosa, um velho possa manter seu funcionamento adequado, sua vitalidade e sua independência, está em permitir, ou melhor colaborar, para que esse idoso sinta que ainda é capaz de continuar fazendo, senão todas, pelo menos a maioria das coisas que tenha feito, habitualmente, durante sua vida. Não se trata de convencer ninguém de que é um super-homem ou uma super-mulher, se trata simplesmente de evitar que o idoso sinta que é um estorvo, uma carga, um incapaz ou diretamente, um inválido.

Quando a indiferença, o abandono e a pena aparecem como posturas características no cotidiano dos idosos, a vida se torna um peso e, sem dúvida, há um aceleração para o fim. O sentido do envelhecimento como benefício pessoal é marcado por Coni; Davison; e Webster (1996, p. 20) que consideram que “o envelhecimento acrescenta profundidade e amplitude à vida”. Para eles, a proporção de pessoas idosas da sociedade é por demais importante para ser posta de lado ou desperdiçada; e é um grupo grande para ser encorajado a viver como parasita. Também apontam que quanto mais velha a pessoa, mais precioso será seu conhecimento, pois grande parte deste morreria com ela, se não colecionado e conservado. (p. 23)

Hoje, a obsessão pela juventude contribuiu para a não valorização do conhecimento acumulado dos idosos, esquecendo todo o seu passado de contribuição para a sociedade. Ninguém pode ignorar que há vida por trás da idade. Dentro do processo da vivência do tempo, Novaes (1997, p. 24) registra que:

Envelhecer não é seguir um caminho já traçado mas, pelo contrário, construí-lo permanentemente. O idoso confronta-se com novos desafios, outras exigências, devendo renunciar a uma certa forma de continuidade, sobretudo biológica, e desenvolver atitudes psicológicas que o levem a superar dificuldades e conflitos integrando limites e possibilidades.

A mesma autora também destaca como de fundamental importância o exercício da capacidade de pensar, imaginar e criar. Para ela, o importante é considerar a educação das e pelas pessoas da terceira idade sempre baseada no

desejo de auto-realização, nas relações sociais, na melhoria da qualidade de vida, no desenvolvimento de potencialidades, numa aprendizagem continuada e na motivação pelo conhecimento (p. 141). Esse é o caminho para os adultos de mais idade se reencontrarem com o prazer de aprender todos os dias uma nova lição.

Como dizem Oliveira e Oliveira (2005, p. 32), a educação permanente se apresenta como a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro. Para elas, pela educação permanente, assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central não é só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender, interagindo com quem está a seu redor.

3.4 ATIVANDO A MEMÓRIA

Para o idoso, a sua chegada ou volta à escola para aprender a ler e a escrever, representa também uma oportunidade de manter a mente ativa. A pesquisadora da memória, Ana Alvarez, sublinha que, hoje, sabe-se que a memória não tem uma capacidade fixa, como se acreditava anteriormente, é flexível e pode ser aprimorada em qualquer idade (2004, p.11). Ela diz que dependendo do estilo de vida, a velhice começa aos 80 anos.

É claro que na escola o idoso deve ter uma atenção especial. O ensino precisa se adaptar à sua realidade, voltar-se para as dificuldades características da idade avançada. Torna-se necessário respeitar os limites de cada aluno de mais idade e entender que nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Também ter

uma atenção especial com os problemas específicos da memória recente. A partir desse respeito, os idosos podem absorver melhor os conteúdos da sala de aula.

No texto “O cérebro trocado em miúdos”, publicado na Folha Sinapse (agosto 2002), Helvécia registra que a recuperação surpreendente do músico Herbert Vianna, do Paralamas do Sucesso (grupo de rock brasileiro que surgiu nos anos 80) é um exemplo da plasticidade do cérebro, nada mais que sua capacidade de se reorganizar e se transformar a todo segundo, por meio de experiências, pensamentos, ações e sentimentos. Ela comenta que se a matéria oculta no crânio não é uma estrutura completamente rígida, como a ciência supôs durante décadas, não só é possível como é preciso aprender sempre. (p. 9)

Traduzindo a emoção de uma cena simples que ocorreu após a encenação da peça “Variações Enigmáticas”, em 2002, quando o ator Paulo Autran fazia 80 anos, e um grupo de pessoas subiu ao palco para cantar o “Parabéns a Você”, Gilberto Dimenstein sublinha no texto “Quem tem de repetir é a escola”, que alguém estar trabalhando como ele, com tamanho vigor e encanto, é a síntese da educação. Dimenstein marca que para Autran “teatro é a arte eternamente em crise”. E concluiu que isso significa que o ator está eternamente em crise, aberto ao aprendizado das novas possibilidades. Escreve ele: “Viver, em suma, é aprender; envelhecer é perder a curiosidade”.

Aprender sempre é a receita para todos. Para encontrar um objetivo nesse caminho, torna-se necessário definir metas e seguir nessa busca, apesar das dificuldades. Notadamente entre os adultos de mais idade, a persistência deve ser um ponto de referência de sempre. Não dá para deixar que o outro lado (o da valorização da juventude) subestime a capacidade dos idosos de encontrar ou re-encontrar caminhos de valorização da vida. Nesse sentido, a escola tem um papel

importante porque, mesmo que o tempo reduza a habilidade do idoso em adquirir e guardar informações, ele tem direito ao aprendizado e pode superar dificuldades exercitando a memória, com a leitura, por exemplo.

Processo biológico contínuo, a aprendizagem só termina com a morte. Independentemente da idade, a pessoa aprende em todos os lugares. Para os adultos de mais idade, como já foi dito anteriormente, o importante é respeitar o seu ritmo de aprendizado. Aqui vale repetir, usando as palavras de Kachar (2003, p. 42) que “a capacidade de memória secundária, que se refere à armazenagem de informação apreendida recentemente, apresenta decréscimo mais intenso nas pessoas de mais idade”. A mesma autora registra que:

Há evidências indicando que idosos não organizam informação em categorias e não formam imagens efetivas, dificultando a memorização, e diminuição da capacidade para manipular e organizar as informações de memória de curto prazo. Enquanto a memória é afetada no idoso, a habilidade verbal pode apresentar-se superior à do jovem. (p.43)

A ação das classes de alfabetização precisa estar refletindo constantemente sobre as características dos alunos adultos com mais idade, que exigem uma atenção maior no seu esforço para a aquisição das informações que levam ao prazer do ler e do escrever. Passando informações sobre livros que tratam do cérebro e da mente, Helvécia (2002, p. 10), registra que:

A ciência ainda se pergunta o que é memória: seria um espaço de armazenagem, a ação de recuperar dados ou a formação das lembranças? Mas tem uma certeza: essa função ligada à aprendizagem, ao entendimento e à consciência está distribuída pelo cérebro em redes neuronais. O que registra o conhecimento é um padrão de conexões entre as células e tudo o que é aprendido altera esse padrão. Assim, memorizar pode ser fazer associações ou apagar algumas conexões inúteis. Uma única lembrança é uma infinidade de peças: o cheiro, a visão, o tato, o gosto, a palavra. As emoções relacionadas a essa memória têm endereços diferentes no cérebro. Uma informação nova será tanto mais fácil de recuperar quanto maior for o número de vínculos que a pessoa puder estabelecer entre a novidade e o repertório já existente.

Citando Green (2000), Siqueira e Moi (2003, p. 169), em seu artigo “Estimulando a memória em instituições de longa permanência” falam que “a memória requer aprendizado daquilo a ser lembrado e, para aquisição de informações, há a necessidade de atenção e concentração. Outro ponto a ser observado com atenção nas classes de alfabetização de adultos, porque como dizem as autoras “com o envelhecimento, há dificuldade de prestar e manter atenção, principalmente quando as tarefas devem ser desenvolvidas concomitantemente e com limite de tempo”. (p. 171)

Mas, apesar das dificuldades naturais dos idosos, não se deve subestimar a sua capacidade de adaptação, bem como a sua força na busca de um melhor desempenho ao serem colocados diante de situações novas ou de necessidade, por razões diversas, como a volta à escola para aprender a ler e a escrever. Acreditando que pode, o idoso amplia seu significado de vida e segue rumo a outros caminhos de aprendizado. Existem vários caminhos para se aprender e como assinala Felipe (2004) “o melhor estímulo para o cérebro ainda é a curiosidade, a capacidade de se deslumbrar. Fazer coisas novas. Aprender a pintar, dançar, cantar, sair da rotina”.

Portanto, a cada um compete dar significado à vida. Ninguém deve se conformar em ficar de lado das oportunidades da vida, somente porque os seus anos a mais parecem incomodar outras pessoas. Eles também seguem envelhecendo. Mas, são poucos os que terão o privilégio de estar no mundo por um tempo mais longo.

Aprender a aprender sempre mais é importante para os adultos de mais idade. Notadamente, agora, quando os avanços da vida moderna permitem que as pessoas idosas tenham uma melhor qualidade de vida. É importante dar as condições necessárias para que todos os idosos brasileiros possam usufruir da vida

depois de uma contribuição importante de trabalho.

Quanto mais os adultos da terceira idade estiverem conscientes de que a sua contribuição para o desenvolvimento de sua comunidade vai além do número de anos, fica mais fácil entender o significado da educação ao longo da vida. E para dar sempre recomeços às suas vidas, eles precisam desafiar as limitações naturais da idade, para renovar suas forças rumo a outros objetivos, a exemplo do aprender ou re-aprender a ler e a escrever.

E tendo em vista essa busca, a contribuição de Maranhão (2002) marca a importância de se pensar melhor em termos de investimentos e programas de longo prazo para a educação de jovens, adultos, acrescentando os idosos. Ela diz: “É ridículo que se condene à inatividade um sexagenário, mesmo com sua aposentadoria garantida, quando ele pode ter mais 20 ou 30 anos de vida ativa, contribuindo com sua comunidade, produzindo, consumindo, ensinando e aprendendo”.

Esse, então, é um aspecto que deve ser encarado com responsabilidade, principalmente no âmbito das ações da EJA. Nesse ambiente, há que se ter a consciência da necessidade de se oferecer espaços de qualificação para os professores aprenderem a lidar com as especificidades, principalmente dos adultos de mais idade, incentivando-os a ir sempre além no seu aprendizado. Ainda mais quando se tem o quadro de que mais da metade da população adulta que está na informalidade é semi-analfabeta.

Trata-se de pessoas que não tem outra saída que permanecer trabalhando até a velhice. Como alerta Maranhão (2002), hoje, eles estão na faixa dos 30 ou 40 anos. Ou seja, serão os idosos que lá na frente poderão ver na volta à escola uma chance de melhorar a sua presença no mercado de trabalho. Não adiante negar a

realidade, o Brasil envelhece e a escola precisa estar preparada para receber essa população.

O Estatuto do Idoso (Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003) estabelece no Capítulo V (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), em seu Artigo 20 que “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua peculiar condição de idade. E no Artigo 21 assinala que“ o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados”. É um direito garantido e que deve ser um importante caminho para a volta à escola daqueles brasileiros e brasileiras que não estudaram o tempo suficiente ou ainda não sabem ler e escrever.

Então, como fazer o idoso entender que nunca é tarde para aprender a ler e escrever? Talvez, a resposta a essa questão possa estar na oferta de um programa de alfabetização e escolaridade que leve em consideração a leitura de vida e de necessidades que se impõem naturalmente para a população idosa. No Brasil, a preocupação com a educação de idosos ganhou força nos anos 90, quando do surgimento de universidades para a terceira idade e de outros espaços de atendimento a essa parcela da população.

Portanto, hoje, já estão mais abertos os espaços para a terceira idade. Nos programas de alfabetização, a população idosa deve ter uma atenção maior, principalmente porque são pessoas que têm dificuldades mais específicas do que a dos adultos mais jovens. Eles retornam ou chegam pela primeira vez numa classe de alfabetização, em sua maioria, para aprender a ler e a escrever. É claro que alguns também sonham com um emprego, mas quase sempre eles se sentem satisfeitos em aprender a ler e a escrever.

Também nas classes de alfabetização os idosos precisam de mais atenção e de tempo, porque eles não têm a mesma facilidade de aprender vários conteúdos como os mais jovens. Para os idosos, a melhor opção seria as classes diurnas, porque muitos não podem e até têm medo de sair à noite. Além disso, há a questão da dificuldade de subir e descer de ônibus e mesmo de andar a pé pequenas ou longas distâncias. Como se percebe, o aluno de mais idade precisa de outras atenções para suas necessidades nos ambientes de alfabetização de jovens e adultos.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E DE ANÁLISE

*“Nada separa as classes como a língua. Fora a renda, claro.”
(Luís Fernando Veríssimo)*

Hoje se espera sempre mais dos indivíduos. Quaisquer que sejam os ambientes de uma sociedade, o que prevalece é o saber acumulado. Por isso, também, hoje, exige-se mais da educação. Por conseguinte, a tarefa da escola na alfabetização de jovens e adultos é de grande responsabilidade. No desenvolvimento desta pesquisa, a preocupação central está em se ouvir a voz de alunos e profissionais da área da alfabetização de jovens e adultos, para saber do significado do saber ler e escrever. A partir daí registrar até que ponto a pressa, que se constituiu num dos caminhos mais traçados no ambiente da alfabetização de jovens e adultos (campanhas), interfere na qualidade do processo do ensino-aprendizagem.

4.1 ESCOLHA METODOLÓGICA

Nas observações do estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa e com enfoque em depoimentos orais. Os sujeitos da pesquisa constituem-se em professores, alunos, coordenadores e secretários de educação. Para a construção dos caminhos do estudo, a opção foi o da entrevista gravada. Para tanto, a

sondagem ocorreu num ambiente selecionado a partir da visão (pessoal) de que se estabelece um parâmetro de viabilidade ou não-viabilidade de um programa de alfabetização, baseando-se em experiências que não definem prazo para o aprender a ler e a escrever. Por isso, a escolha como campo de pesquisa da Escola Municipal Senador Flavio Carvalho Guimarães – Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde o ensino respeita o tempo de aprendizado de cada aluno.

A classe de alfabetização de jovens e alunos da escola conta com uma média de 25 alunos matriculados (época da pesquisa). Mas, na realidade, a sala sempre está no máximo com dez alunos. Embora as entrevistas gravadas se constituam na fonte primeira para o estudo, a opção de estar na sala de aula, junto com as professoras e os alunos, foi outro momento importante de observação para a pesquisa.

Portanto, a observação na sala de aula que ocorreu em visitas semanais à escola, sempre nas quartas-feiras, quando a presença dos alunos era sempre maior na sala, foi importante na realização do estudo. Nas segundas-feiras e sextas-feiras, a sala conta com um número menor de alunos, segundo relato das professoras. Isto ocorre em função de que a maioria trabalha e geralmente em ocupações que exigem esforço físico.

Depois de um final de semana, o trabalho parece sempre mais cansativo. No meio da semana, o corpo já absorve o ritmo da rotina diária. Na sexta-feira, o peso de uma semana tira o entusiasmo de qualquer um. Por isso, a opção de estar na escola no meio da semana, quando os alunos também estão num momento melhor para o aprendizado.

As visitas à classe de alfabetização de jovens e adultos da Escola Municipal Flávio Carvalho Guimarães se deram em pouco mais de quatro meses (outubro,

novembro e início de dezembro de 2004 e maio e junho de 2005, ou seja, até o período de férias). Para a coleta de informações junto aos alunos e professores da escola, foi fundamental o contato com uma das professoras e com a coordenadora da EJA da escola. Elas foram acessíveis e prontamente se colocaram à disposição, para contribuir com os objetivos do estudo.

Como a presença na sala de aula iniciou em outubro estendendo-se até o final do período de aulas em dezembro, a opção foi por retornar a observação em maio e encerrar quando do período de férias. A opção teve suporte na idéia de que nos finais de período é sempre possível perceber a presença de continuidade dos alunos na sala de aula. Alguns desistem já no início do processo, outros ficam um pouco mais e também acabam deixando a escola.

Entretanto, alguns permanecem firmes no propósito do aprender a ler e a escrever. Eles vencem as dificuldades do cotidiano e ficam na escola. Outros tentam mas acabam vencidos pelo cansaço, por outras dificuldades da vida e até mesmo pelo medo de não aprender.

As contribuições dos entrevistados foram coletadas através de entrevistas não-estruturadas com o suporte de um gravador. As entrevistas tiveram transcrição na íntegra e posteriormente foram selecionados as falas mais relevantes para cada situação da pesquisa. A conversa com os entrevistados teve apoio em um roteiro de perguntas, mas a liberdade das falas em direção ao proposto para o estudo prevaleceu, para o registro. Os alunos, por exemplo, manifestaram-se sobre o porquê de sua volta à escola, o significado do aprender a ler e a escrever, as dificuldades para estar na escola, e sobre a expectativa do saber ler e escrever, entre outras questões.

Nas falas dos profissionais da área (professores, coordenadores e

secretários de educação), o estudo teve referência no porquê da escolha por estar nas classes de alfabetização de adultos, o significado do ensinar a ler e a escrever, como se traduz o momento da conquista do saber ler e escrever para os alunos e para os professores, as principais características da alfabetização de jovens e adultos, e como os alunos são incentivados a permanecerem na sala de aula, entre outros enfoques. Deste contato, já se pode adiantar que todos concordam que o importante é aprender com o mundo e não fora dele. Ou seja, a partir de conteúdos que tenham raízes na realidade do aluno.

As respostas dos alunos e profissionais da área surgem como um ponto importante para a realização do estudo e a partir daí passar para caminhos maiores de leitura e escrita. É um olhar de atenção para se entender como o aluno estabelece a relação entre o aprender a ler e a escrever com a liberdade para construção da cidadania. Isso traz novamente a lembrança de Herbert de Souza que definia a cidadania como o valor básico de uma sociedade democrática, construída por todos e para todos e fundada em cinco princípios éticos fundamentais: igualdade, liberdade, solidariedade, participação e diversidade (CAMPEDELLI E SOUZA, 1998, p. 227).

E tudo isso se faz na combinação real professor-aluno e vice-versa. O prêmio dessa parceria é o aprendizado. É a força silenciosa e imprescindível do conhecimento se incorporando nas mentes e na vontade de aprender das pessoas que chegam na escola com uma bagagem de experiência que precisa ser valorizada. Hoje, a vida deve ser encarada como um caminho permanente de aprendizado. Por isso, a escolha por entender os caminhos da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

O primeiro passo do trabalho marcou a seleção dos sujeitos da pesquisa e,

posteriormente, a programação dos contatos e do roteiro para as entrevistas gravadas. Após o término das entrevistas, o estudo passou para a fase de transcrição das falas e da determinação daquelas que seriam registradas como contribuição para a pesquisa. Das entrevistas registradas com os alunos da escola (dez), optou-se pelo registro de seis falas a partir da análise dos dados de cada relato, considerando na seleção os mais representativos para o estudo. O trabalho também traduz a contribuição de três professoras da alfabetização de adultos da Escola Flávio Carvalho Guimarães, além de coordenadores de EJA (duas) e da presença das secretárias de Educação do município. Aqui também a escolha das contribuições se deu através da análise das falas.

Paralelamente aos contatos selecionados para o estudo, a ação da pesquisa passou pela leitura de textos de livros, revistas, jornais e Internet, na busca de escolher os caminhos para a construção do texto e para a sustentação dos resultados obtidos ao longo do trabalho. Aqui, a preocupação foi a de ficar o mais próximo possível da questão em estudo, respeitando as contribuições das falas dos sujeitos da pesquisa e, principalmente, a questão central que orienta o estudo – o significado do saber ler e escrever e os efeitos da pressa na alfabetização de jovens, adultos e idosos.

4.2 HISTÓRIA DA ESCOLA

A Escola Municipal Senador Flávio Carvalho Guimarães começou a sua história num prédio de madeira, pelo decreto nº 329/68, de 28 de maio de 1968. A escola funcionava com duas salas de aula e uma cantina, nas manhãs e tardes com

turmas de 1ª a 4ª séries. Diante do número crescente de crianças no Bairro Jardim Boa Vista, o prefeito da época Plauto Miro Guimarães (1966-1969) decidiu pela criação da escola no bairro, que até então não tinha nenhum estabelecimento de ensino. A Secretaria de Administração respondia pelo atendimento da escola. Isto porque a escola não tinha um diretor (a) designado(a).

Mais tarde a escola passa a funcionar com três salas de aula (duas salas de 51,00m² e uma sala com 41,70m², bem como uma cantina, uma área coberta, uma sala pequena para a direção, além de quatro sanitários em condições precárias. A professora Francisca Manys Michaloski assume como a primeira diretora da escola, em 1978. Neste ano, o estabelecimento já registrava a presença de sete profissionais, distribuídos em quatro professoras, duas auxiliares de serviços gerais e a direção. Funcionando na Rua Otaviano Macedo Ribas, 134, a escola tinha turmas de 3ª e 4ª séries, pela manhã; e 1ª e 2ª séries, à tarde. Francisca Michaloski permaneceu na direção da escola por nove anos, ou seja, até a sua aposentadoria em 1987.

Em março de 1968, a professora Vilma Teresinha Ramos assume a direção da escola, onde permanece por três anos. Logo que iniciou suas atividades na direção da escola, em 1991, a professora Sandra Maritza Ferreira Rozas pediu a construção de um novo prédio. Ela alegava que a escola estava em péssimas e perigosas condições de uso. Provisoriamente, em 1992, a escola foi transferida para outro prédio na Rua Jesuíno Manoel de Almeida, 90. A casa era propriedade de João Alcindo Gonçalves Pinto e foi alugada pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

A inauguração do novo prédio na Rua Henrique Hennenberg, 313, na Boa Vista, ocorreu no início do segundo semestre de 1992, na primeira gestão do

prefeito Pedro Wosgrau Filho, que, tinha Antônio Razouk, como Secretário de Educação. O prédio de alvenaria iniciou seu funcionamento com três salas de aula, uma cozinha e uma secretaria pequena, três banheiros femininos e três masculinos, uma sala e um banheiro para os professores e um pequeno saguão. A escola contava com 150 alunos.

Devido a grande procura por vagas na escola, em 1996, a Secretaria Municipal de Educação ampliou as vagas de 1ª a 4ª séries. Em conseqüência, a pré-escola ficou sem espaço físico adequado, passando a funcionar no saguão. Porém, não houve bom rendimento, e a decisão foi pela modificação das salas de direção e supervisão para abrigar a pré-escola. Desde 1996, a secretaria da escola funciona no espaço da antiga zeladoria. A professora Sandra Maritza Ferreira Rosas ficou por sete anos na direção da escola. Com sua aposentaria em fevereiro de 1998, a professora Marise Terezinha Envy assume a direção.

A escola chegou em 1999 com 260 alunos matriculados. O aumento do número de alunos exigiu mais espaço físico, mais professores. Para atender à escola, o município contratou a professora Vanessa Aparecida Zambrzycki, como mais uma pedagoga. A escola já contava com o trabalho da pedagoga Adriane Weckerlin Mendes. Em 1999, a escola ganhou mais uma sala de aula, ficando com quatro salas de aula e uma sala adaptada para a pré-escola.

Reivindicada desde 1995, a ampliação da cozinha ocorreu em 2001. A escola ganhou um barracão pré-moldado em 2000. Mais duas salas de aula foram incorporadas à escola, somando seis salas de aula de tamanho normal. Em 2003, a escola ganha mais uma sala de aula. No início de 2004, a secretaria foi ampliada, abrigando um espaço para almoxarifado. A escola concluiu a construção do pátio de cimento, no final de setembro de 2003. A melhoria beneficiou a recreação dos

alunos e a limpeza do local. A escola também conta com uma horta, que recebe cuidados dos professores e alunos do chamado “Clube Verde”.

Hoje, a escola tem sete salas de aula regular, uma sala de aula adaptada, um pequeno saguão, uma cozinha, sala de professores, três banheiros femininos e três masculinos, um banheiro para professores e funcionários, além do barracão pré-moldado. A secretaria conta com uma sala de direção, uma para a secretária, uma para apoio pedagógico, banheiro e almoxarifado. Apesar das ampliações, a escola ainda não tem espaço adequado para o funcionamento da biblioteca, que mantém o seu acervo na sala de apoio pedagógico. A escola oferta 60 vagas para a educação infantil, 300 para o ensino fundamental, além de vagas para a educação de jovens e adultos.

4.2.1 Localização da Escola

A escola está localizada no Bairro Jardim Boa Vista que incluiu em sua área a Vila Isabel, Vila Senador Flávio Guimarães, Jardim Los Angeles, Boa Vista Eldorado, Monte Carlo, Parque Nossa Senhora das Graças e o Portal Boa Vista. As terras onde se encontra atualmente o Bairro Boa Vista foi no passado a grande invernada da Boa Vista. A sede da invernada era a Fazenda Bom Sucesso, de propriedade de Miguel da Rocha Carvalhais. Também estão localizadas no Jardim Boa Vista as escolas municipais José Bonifácio, Ivon Zardo, Amadeu Puppi, Adelino Machado de Oliveira, Kamal Tebcherani e Zair Santos Nascimento; bem como as escolas estaduais Linda Bacila e Nossa Senhora das Graças.

Trata-se de um bairro mais residencial que comercial e que apresenta condições socioeconômicas privilegiada. No bairro estão a Televisão Esplanada – Canal 7, o Centro de Treinamento de Líderes e o Clube América. Porém, a escola

atende à comunidade de outros bairros vizinhos, onde a situação socioeconômica ainda é precária. De acordo com levantamento da escola, o nível de escolaridade dos pais dos alunos da escola é considerado insuficiente (1ª e 2ª série do primeiro segmento do ensino fundamental, em média). Essa realidade compromete o desenvolvimento dos alunos na escola.

A participação das comunidades atendidas nas atividades propostas pela escola também não é boa. Os profissionais da escola trabalham para reverter esse quadro. Mas, há exceções, como a Associação de Pais e Mestres (APM), que conta com a presença das famílias. Tendo em vista, a situação de baixa escolaridade das comunidades que circundam o bairro, a escola mantém turmas noturnas para jovens e adultos. A escola tem a organização da estrutura escolar do ensino fundamental em ciclos, a partir dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9.394/96).

4.2.2 Filosofia da Escola

Entendendo a escolaridade básica como instrumento necessário à construção democrática, a escola se orienta na participação consciente dos educadores, utilizando-se da autonomia necessária, mas sem se dissociar do compromisso político e social. Desse modo, coloca a escola como uma agência mediadora, o que caracteriza a sua função social; ultrapassando a idéia da escola como um espaço para o simples repasse de conhecimentos. Fundamentalmente, é na escola que ocorre a sistematização do saber, indispensável para o exercício da cidadania. Portanto, a escola faz parte desse processo como mediadora, seguindo as diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Entre as diretrizes traçadas estão ações, como assegurar a permanência do aluno na escola, valorizar as características socioculturais, respeitando os princípios

éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, criar condições para que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, e priorizar a qualidade do ensino. A partir do respeito a esses princípios, a escola acredita estar contribuindo para a construção do verdadeiro cidadão. Ou seja, do homem e da mulher capazes de atuar na sociedade capitalista, competitiva, que necessita de pessoas rápidas, criativas, independentes, mas que priorizem as relações de seu cotidiano.

Os princípios da escola marcam que a grande contribuição vem de sua ação naquilo que deverá ser sempre competente para fazer. Isto é, oferecer condições para que os indivíduos e a coletividade passem do nível das informações para o conhecimento, e deste, para a sabedoria humana. Essa construção da identidade da escola relaciona-se à prática reflexiva, onde está a independência, autenticidade, autonomia e auto-determinação do sujeito. Pois, o contexto em que está inserido pode possibilitar ou não suas experiências, de modo a atingir os atributos necessários ao mundo moderno.

4.3 NA SALA DE AULA

Entender um pouco do cotidiano da sala de aula é imprescindível para quem deseja traçar um caminho de estudos sobre a alfabetização de jovens e adultos. Simplesmente o olhar de longe não basta para se entender o que faz cotidianamente o universo desse importante caminho de valorização da educação para todos.

A preocupação foi registrar como alunos e professores compartilham o importante diálogo da sala de aula. Na procura pela definição do significado do

aprender e do ensinar a ler e a escrever, o estudo tenta entender como a escola ensina o jovem e o adulto já portador, pela experiência, de um acervo de conhecimentos.

Os alunos da Escola Flávio Carvalho Guimarães, em sua maioria, vem direto do trabalho para a escola. Por isso, a escola tem a flexibilidade de horário. O importante é a presença do aluno na sala de aula. Eles chegam na escola a pé. Raramente usam ônibus. A classe tem alunos de 14 até 65 anos. O horário marcado das aulas é das 19 às 22h. A visão do tempo de convívio com os alunos permite registrar que eles se sentem à vontade na sala de aula. Eles gostam de estar na escola. Há dificuldades naturais, como o cansaço, o problema de visão (alguns já passaram por exames e já estão com seus óculos), e a distância da casa e do trabalho até a escola.

A primeira visão da escola foi positiva. O trabalho de incentivo à leitura que, hoje, é uma orientação para as classes de alfabetização já estava visível nos jornais e livros espalhados na mesa e nas carteiras da sala de aula. A coordenação da EJA e as professoras explicam que se trata de um ponto diário da sala de aula. Elas sempre estão na escola bem antes do horário da aula para preparar a sala para os alunos. E sempre que os jornais estão disponíveis são colocados na sala de aula para os alunos. Para a escola é importante o aluno estar próximo dos textos. Alguns apenas seguem as imagens que acompanham os textos, outros lêem em silêncio ou em voz alta (essa atitude às vezes provoca reclamações), mas não atrapalha o ritmo da curiosidade.

No primeiro dia de presença na aula já deu para perceber que os números são mais bem-vindos que as palavras na sala de aula. Essa constatação se firmou ao longo do período de visita à escola. Os alunos preferem declaradamente a

matemática. Os conteúdos do português chegam sempre com protestos. Talvez porque a matemática vinha sempre com situações mais envolventes, como o trabalho comprando e vendendo, fazendo troco, ou seja, uma colocação mais próxima da vida prática.

Num dos momentos mais participativos, os alunos fizeram da sala de aula um verdadeiro mercado. Eles criavam situações e vendiam produtos os mais variados durante a atividade. Na hora do português, as professoras sempre tinham que ser mais criativas para manter a atenção dos alunos.

A opção por traçar apenas visões do envolvimento do aluno e do professor no processo ensino aprendizagem está em dar mais dinamismo para o texto. Não dá para se estender em detalhes, mesmo porque o espaço seria pequeno para os registros. Nas aulas de português, prevalecia o trabalho com textos e leitura. Eles vinham de jornais, revistas e de livros didáticos. Alguns eram separados para aqueles alunos que já liam e compreendiam um pouco mais do texto. Para eles, eram colocados exercícios de interpretação e de registro de opinião sobre os textos trabalhados. Eles até montavam teatro, dramatização tendo como referência os textos lidos.

Para os que estavam no caminho da alfabetização, o trabalho exigia mais das professoras. Aqui é bom assinalar o difícil trabalho de valorização dos caminhos que levam até o momento do saber ler e escrever em classes que abrigam alunos em fase de alfabetização e outros com conhecimentos adequados para a primeira, segunda, terceira e quartas séries do primeiro segmento do ensino fundamental. É um verdadeiro exercício de paciência. As classes de alfabetização de adultos não são espaços para quem não tem o ensino como uma demonstração diária de superação de dificuldades.

Em certa medida, o trabalho dos professores é realmente mágico. Na sala de aula, há pessoas com todo tipo de limitações, como visual, mental e desvio de atenção. Também há as questões de personalidade. O processo tem uma diversidade de complicações. Alunos que por qualquer motivo se isolam, ficam emburrados e se recusam a fazer as atividades da aula. Outros que até tentam e acabam sempre no mesmo lugar.

No difícil momento da alfabetização há situações exaustivas, como a de uma senhora idosa que já estava escrevendo algumas frases. Mas, o difícil era fazer ela entender que as palavras precisavam de um espaço entre uma e outra para facilitar a leitura e dar o significado da sentença. Ela escrevia tudo grudado. A professora pacientemente apagava, separava as palavras, ensinava, mostrava. Ela entendia num primeiro momento. Fazia certo. Mas, logo em seguida voltava tudo a estaca zero. Ela parece não ter saída para as suas frases a não ser de braços dados.

Outra aluna, uma das mais jovens da sala, tem uma especial atenção com os livros de história dispostos nas carteiras. Ela escolhe sempre os mais coloridos e repletos de figuras. Elas parecem atrair mais do que as letras. Quando os exercícios propostos para a aula não agradam, ela se volta para os livros. Lê sempre em voz alta. A professora diz que ela gosta de ler desse jeito. Os outros não gostam muito, mas não reclamam abertamente.

Também na escolha dos livros, a professora diz que é a curiosidade que incentiva a leitura do começo ao fim. Nessa busca pelo significado da leitura, ela troca muito de livros. Quando o texto não bate com o seu gosto, ela troca por outro. Mas, o importante é que ela gosta de estar com os livros, mesmo que na maioria das vezes concentre-se apenas nas figuras. Ela está começando a ler e a escrever. E parece compartilhar esse encontro com as histórias de cada livro. A leitura em voz

alta exige concentração. A aluna diz que gosta de aprender, mas, às vezes, as palavras crescem na cabeça.

A professora explica que as letras grandes na cabeça são as dificuldades. Daí é preciso associar com outras palavras, exemplos, comparar, trazer objetos, fazer relações, porque a aprendizagem ou se faz por memorização ou por associação. Mas, como diz a professora: “O importante diante de uma situação como essa é descobrir, encontrar um meio para o aluno vencer essa angústia”.

Para saber o que passar e como passar os conteúdos para os alunos que iniciam o processo de alfabetização, as professoras têm de conhecer as dificuldades de cada um. Elas anotam os erros, as angústias e as dificuldades para elaborar os exercícios para cada aula. As professoras trazem o material para cada aula. Num dos momentos da alfabetização, a professora trouxe uma caixa com várias sílabas registradas em papel cartão.

As letras eram mostradas, não numa ordem, mas de acordo com as palavras que cada aluno manifestava o desejo de aprender. Eles traziam sempre palavras do cotidiano o nome (a sua identificação como sujeito da história de sua comunidade), nome de ruas (geralmente do seu bairro), produtos de lojas e mercado e, até do futebol. As sílabas ajudavam cada um a montar as palavras que queriam saber. Como achavam que era a palavra. Aos poucos a professora ia mostrando a maneira correta da palavra. Então, eles anotavam tudo no caderno e depois faziam a leitura individual e em voz alta.

As paredes da sala de aula também falam com os alunos. Elas estão repletas de informações. Quando os conteúdos dados são das áreas de matemática e português, os alunos sempre tiram dúvidas olhando espontaneamente para o lado da parede onde está a ajuda do momento. Por exemplo, nas paredes estão a

tabuada, o alfabeto, as sílabas, enfim a ajuda para as situações momentâneas. Tudo grande e colorido. Essa contribuição parece ter a ver com as classes de alfabetização de crianças que funcionam na escola durante o dia.

Porém, essa é uma das poucas contribuições do universo infantil vistas com bons olhos pelos jovens, adultos e idosos. Para exemplificar, os alunos citam a aula em que trabalharam com um exercício tipo amarelinha para escrever. Era uma brincadeira e eles queriam aprender a ler, escrever e fazer contas. A opção da amarelinha foi registrada como uma brincadeira infantil para a idade dos alunos. Eles também não são muito atraídos por trabalhos de recorte, de colagem e de outras atividades, como fazer enfeites e pacotes de Natal. Esta atividade fez parte de uma das aulas do final de novembro. Eles acham que isso não é para a escola.

As professoras são o contato mais precioso para esclarecer dúvidas. Elas são o contato real mais bem-vindo. Para os professores, os alunos só têm elogios. É uma afinidade natural. Os alunos têm as professoras como as salvadoras de todas as horas para os caminhos do saber ler e escrever. Aqui, também se nota a responsabilidade das professoras, que na sala de aula são até psicólogas. Na conversa, elas ajudam o aluno em suas dificuldades e sabem quando o cansaço entra na sala de aula e faz ruído na comunicação.

4.4 VOZES DA ALFABETIZAÇÃO

Dado que as falas dos sujeitos é que vão dar a substância para nutrir e valorizar os caminhos da pesquisa, os registros desse envolvimento são colocados a partir da ordem das entrevistas gravadas. Dessa maneira, os depoimentos dos

alunos abrem o espaço da contribuição para o estudo. Para garantir o anonimato das contribuições, os alunos são identificados com A1, A2, A3, A4, A 5 e A6. Na análise, os professores aparecem como P1, P2 e P3. Os coordenadores têm identificação como C1 e C2; enquanto os secretário ganham registro como S1 e S2. As falas dos alunos entram como a primeira contribuição para o estudo. Em seguida estão a falas dos professores, dos coordenadores e dos secretários municipais de Educação.

4.4.1 Jovens, Adultos e Idosos na Escola

Os alunos são os indicadores dos caminhos a serem traçados para a educação de jovens e adultos e suas vozes marcam o que realmente é alfabetizar, para que cada um conquiste a sua cidadania. Essa categoria traduz em suas falas a vontade de vencer o vazio do ler e do escrever. Eles são a referência para se avaliar os resultados de cada ação na área da alfabetização e para o registro de como os objetivos propostos estão sendo compartilhados – aluno e professor e vice-versa.

Dos alunos selecionados para contribuir no estudo e na compreensão dos objetivos propostos pela pesquisa, três estão na faixa dos 50 anos e mais; um na de 60 anos; um na de 30 anos e dois na de 20 anos. Na classificação por gênero, cinco são mulheres e dois homens. Entre o grupo de entrevistados, aparecem solteiros (3), casados (2), divorciado (1) e viúvo (1). Todos têm filhos. Os mais velhos têm de três a cinco filhos; enquanto os mais jovens de um a três filhos.

Para a análise das falas, o procedimento está em seguir questões de orientação, como o porquê da volta à escola, tempo de escola, incentivo para estar na escola, a condição de primeira presença ou volta à escola e o registro do significado do saber ler e escrever entre os alunos selecionados para o estudo.

Na questão sobre o porquê da volta à escola, os adultos mais jovens colocam a vontade de ter um emprego melhor, para dar melhores condições de vida, principalmente para os filhos. Nota-se nesse âmbito, a visão dos alunos da escola como caminho para a conquista de um trabalho mais real (carteira assinada) e com uma remuneração melhor e mais segura. E, também, registra-se a vontade de estar na escola por uma visão de incentivo e de valorização da vida (adultos de mais idade). Como registram as falas:

Por causa que eu não sabia nada. Não sabia ler e escrever. Eu tinha esquecido a metade das coisas. Eu quero cuidar do meu filho e ajudar o pai e a mãe. Eu gosto de aprender tudo na escola. Eu gosto de ler. Gosto de fazer conta. De texto também eu gosto de fazer. (A5)

Voltei a estudar porque cheguei à conclusão que eu não sabia nada e queria aprender mais. Mesmo pra mim arrumar um emprego melhor. Eu não trabalho fichada. Tem que ter um pouco de estudo. Pelo menos o primeiro grau tem que ter, senão não consegue. Eu achei que na minha idade eu não ia conseguir, mas aprendi bastante. Eu ia no mercado e tinha que levar as meninas, porque eu me batia. Agora, aprendi a lidar com a calculadora. Vou no mercado, como tudo direitinho. Não passo mais vergonha. (A6-39)

Me deu vontade. Eu vi passar na televisão as velhinhas de 60 e 70 anos na escola. Daí eu achei assim: Mas, meu Deus, o que eu to fazendo? Vou estudar né. Pelo menos, aqui a gente aprende a assinar, a assinatura da gente. Eu gosto de estudar. Gosto das professoras também, que são um amor de boas com a gente. (A1)

Do desejo de estar na escola para sair da condição do trabalho com baixa remuneração, Abdalla (2004, p 48) diz que “ao sonhar com uma melhor qualificação, o aluno pobre e trabalhador parece ter uma visão de impotência; pois ele vê um mundo construído, mas não o percebe como o mundo dele”. Para a autora, esse aluno tenta a todo custo descobrir pessoal e individualmente a melhor forma de sobreviver e ultrapassar obstáculos.

Também nessa questão a contribuição de Fernandes (2002, p. 56) é importante, ele diz que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita associa-se à

busca de “desenvolvimento pessoal”, de condições que lhe garantam uma melhor “aceitação social”. Ele também coloca que nessa perspectiva, a categoria trabalho assume *status* de centralidade, haja vista que tais “atributos” destacados pelos alfabetizados pertencem, via de regra, às pessoas bem situadas dentro da divisão social do trabalho”. (p.57)

O tempo na escola também entra como preocupação do estudo. Isto porque esse tempo também significa muito na relação ensino e aprendizagem. A partir desse ponto de vista, a análise das falas registra que o aluno sempre tem algum obstáculo para estar na escola numa continuidade. Por exemplo:

Agora faz uns meses que estou na escola. Eu não enxergava. A professora conseguiu uma consulta pra mim grátis e eles me deram os óculos. Até falei que ia largar, porque nas quartas-feiras não posso vim. Tenho um trabalho na igreja e não posso faltar. Então, eu não sei o que vou fazer. (A2)

Desde o começo (março, 2005), mas não pude continuar assim repetido, sabe. Eu faltei muito por causa dos meus filhos. Eles estudavam. Agora já terminaram. E, daí eu tinha que ficar com as crianças. (A1)

Vim não faz muito tempo. Foi a primeira vez aqui. Não posso vim com constância por causa da casa e dos filhos. (A6)

Outra questão importante para a presença do aluno na escola está no incentivo. Tem-se, assim, que além da vontade do aluno de estar na escola pela primeira vez ou voltar para re-aprender o que o tempo apagou, a presença de alguém como um suporte para a permanência desse jovem e adulto na escola é importante. Nesse aspecto, as falas relatam que:

Os meus filhos quiseram e falavam: mãe vai. Lá têm pessoas mais velhas que a senhora. Não sabia nada e eu dizia: Mas pra que com essa idade. Se eu não aprendi até agora, então pra que vou aprender lá. Agora eu assino meu nome e sei ler alguma coisa. Senti dificuldade de pegar no lápis. Eu ia fazer as letras e fazia tudo errado. A mão era pesada de quem nunca pegou no lápis. (A1)

A minha família me incentiva. Todos eles. Os piá, a mulher. A mulher também ela não quis estudar. Só sabe assinar o nome, Eu falei pra ela ir pra escola. Mas, ela não que deixar a casa sozinha. É muito perigoso. Não tem como deixar. Daí, o piá fica sozinho lá. (A3)

Todos eles. Só a veia é meio contra. Ah! Ir pra escola pra quê? Porque ela é meio ciumenta. Daí, eu convido. Então vamos estudar junto. Eu não vou nada. Ah! Então fique, né. Não reclame (risos). (A4)

Nessa questão também há que se considerar a importante presença da escola no incentivo à permanência do aluno na sala de aula. Isto porque como assinala Oliveira (2001, p. 15):

Os altos índices de evasão nos programas de educação de jovens e adultos indicam a falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Quanto ao porquê da não presença ou do abandono da escola no tempo regular, os alunos, em sua maioria, apontam para a necessidade de ajudar a família. A questão ganha exemplo nos depoimentos seguintes:

No meu tempo, os meus pais só trabalhavam. A escola era longe. Daí, eles preferiram deixar a gente trabalhar. Desde pequeno trabalhando na lavoura. Trabalhar e plantar. Morava em Santa Helena, Reserva – tudo no Paraná. Só lugar longe. (A1)

Freqüentei a escola quando era piá. Eu fiz a terceira série. Quando passei pra quarta, eu não lembro se meu pai me tiro ou não passei pra quarta. Saí pra trabalhar na roça. Voltei faz um ano. É por causa que eu queria dirigir uma igreja. E a missionária, que é dona da igreja – presidente da igreja, ela quer que nós estude mais, porque a gente tem de sair de um lado e de outro. É preciso aprender pra mexe com o povo. E pra dialogar com o povo a pessoa precisa um pouco mais de sabedoria. E a escola é pra isso, né. (A4)

Quando eu era criança, fui na escola quando eu tinha 9 anos praticamente. Eu fui abandonada. Fui parar com uma mulher. Daí, ela me colocou na escola. Mas, eu já tinha que trabalhar. Então, aprendi pouca coisa. Fiquei pouco na escola. Um ano e pouquinho. Voltar pra escola foi bom. Eu tinha dificuldade nas letras. Escrevia bastante palavra errada. Muita coisa que eu não sabia escrever e pronunciar, aprendi. (A2)

A compreensão do número de analfabetos no país está marcada nas falas registradas e em outras contribuições de apoio nos depoimentos dos alunos. E tem como referencial o caminho de ausência ou abandono da escola determinado pelas necessidades da família. Sem possibilidade de estar numa vida melhor, os pais acabam não percebendo a importância da escola na vida dos filhos. Para eles, a presença do filho no trabalho é mais significativa.

Proposta como uma questão central para o estudo, o registro do significado do saber ler e escrever através das falas dos alunos tem, em sua essência, um caminho comum: a escola como uma oportunidade para aprender e melhorar as condições de vida e, ainda, como um espaço de valorização pessoal. Tudo tem a ver com a condição de adulto jovem e de adulto com mais idade. A expectativa do saber ler e escrever para eles têm os seguintes registros:

Ah! É de alegria. O dia que eu venho pra escola eu fico tão alegre. Me distraio com as pessoas. Eu chego lá em casa, parece assim tão alegre. Eu fico lá em casa pensando. Tantos problemas que a gente passa e as dificuldades que a gente tem. A gente tá na casa quieto, fica pensando. E aqui a gente tá estudando, vendo uma coisa e vendo outra. Pelo menos a gente esquece o problema em casa. (A1)

Pra mim é uma coisa maravilhosa, porque sinto firmeza em conversar. No futuro, vou ficar mais velha e o estudo vai ser melhor. A gente faz um curso para aprender e encontrar um trabalho. Daí que é gostoso. Vou fazer outros cursos. Tudo que eu aprendi pra mim é coisa boa. Se eu ficar desempregada e montar alguma coisa pra mim, eu sei ler e sei fazer conta. (A2)

É uma coisa boa. A professora ensinando, explicando as coisas. Eu acho muito bom. Representa muita coisa. O caderno é muito importante. Ali, a gente escreve muita coisa bonita. (A3)

Significa assim um modo de viver, de aprender. Porque a escola traz muito um jeito da pessoa vive mais. Ter assim mais educação. Ter muita coisa que estudar. Eu me sinto feliz na escola. As vezes eu faço conta de para, mas ao mesmo tempo tá chegando o horário de vim e estou ansioso pra vim (risos). A gente aprende muita coisa. As vezes, uma coisa simplinha que a gente não vê, a gente aprende. (A4)

Ah! É um gosto bom. É ser inteligente. Eu admiro muito as pessoas que sabem ler o português bem declarado, não erram. Eu acho bonito. Eu me sinto feliz na escola. Vou pra casa e faço minhas coisas. Deixo tudo pronto

pros piá e venho pra aula. Tenho de aprender, porque quero um trabalho fichado. (A6)

A questão do significado no ato de aprender a ler e a escrever traduz em sua relação a oportunidade do envolvimento do aluno e do professor no processo de alfabetização. A percepção da dificuldade dos alunos em entender essa relação no âmbito da pergunta permite uma indagação: Até que ponto o aluno das classes de alfabetização pode realmente definir suas dúvidas diante da situação do aprender a ler e a escrever? Tem-se nas falas dos alunos a simplicidade da definição e, ao mesmo tempo, a compreensão de que para eles a escola representa um espaço para ser feliz, ser inteligente, aprender para ter um trabalho melhor. É, enfim, um local de valorização pessoal e de vida.

4.4.2 Professores – Ensinando a ler e a escrever

Os professores são reconhecidamente nas falas dos alunos assim como os “deuses” da sala de aula. Não têm defeitos, só virtudes. É essa a pressão fundamental do ambiente do ensino-aprendizado nas classes de alfabetização. Ser visto como uma entidade especial é sempre uma responsabilidade. Isto porque o grande desafio do professor está em saber assimilar esse respeito, às vezes exagerado, e fazer com que o aluno saiba compreender o valor do aprendizado, perguntando, questionando. Ou seja, estando presente diante das dúvidas e não se sentindo intimidado diante da aura idealizada do professor.

Portanto, diante dessa realidade captada através da presença na sala de aula, o estudo define algumas questões para entender a relação do professor com o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Por exemplo, neste envolvimento, a pesquisa trata de questões, como a posição dos professores diante

das propostas de alfabetização apressadas, as características da alfabetização de adultos, sugestões para a melhoria do trabalho em sala de aula, dificuldades enfrentadas na sala de aula, incentivo para a presença dos alunos na escola, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a importância da motivação no ambiente da alfabetização, e o registro do significado do ensinar a ler e a escrever.

Diante do questionamento sobre as propostas de alfabetização apressadas, as professoras entendem que não dá para o aluno aprender a ler e a escrever, respeitando os objetivos da EJA, nessas condições. Elas dizem que:

Alguns até conseguem. Aqueles que já sabem alguma coisa. Mas, também as campanhas de alfabetização em massa, às vezes, são a única chance que eles têm de chegar à educação, principalmente nos lugares mais distantes. Eu não acredito em ações de alfabetização rápidas, como as de Paulo Freire. Ele é uma questão à parte. Não se pode trazer a genialidade de Paulo Freire para o ambiente sacrificado da EJA. Hoje, nós trabalhamos com professores que tiveram uma formação deficiente. Tem professor que, às vezes, está ensinado e tem menos conhecimento que o próprio aluno. (P1)

Eu acho que alfabetizar rápido é impossível. Alfabetizar em 45 dias, por exemplo, eu acho que foi um sonho de Paulo Freire. Pra mim até hoje ninguém conseguiu alfabetizar bem e ligeiro. Além de ensinar a ler e a escrever, a gente tem de passar valores para melhorar a vida dos alunos. É difícil responder na pressa a todos os compromissos da alfabetização. (P2)

Eu não acredito na alfabetização em um ano. Eles podem até reconhecer, identificar e decodificar símbolos, mas não têm o conhecimento necessário para interpretar o que estão lendo. Eles precisam de tempo para usar a linguagem e a escrita de maneira adequada, para colocá-las a seu favor no cotidiano. Num texto simples, eles se complicam. O comprometimento do Governo Federal deve ser com o letramento. A impressão que dá é que objetivo são os números e não os alunos. (P3)

Tomando como base as respostas apresentadas e ainda marcando o tempo necessário para o aprendizado, a contribuição de Torres (2001, p. 40) enfatiza que as metas para a educação para todos (Jontiem, Tailândia, 1990) definiam as necessidades básica num sentido amplo. Ou seja, incluindo nesse conceito:

Conhecimentos, destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, participar plenamente da cidadania, desenvolver as próprias capacidades, estar informado e capacitado para tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo dentro de um marco de educação e aprendizagens permanentes. (p. 40)

Referindo-se ao fato de que a educação para todos encolheu, a autora coloca que os indicadores relativos à educação de jovens e adultos continuam centrados na alfabetização (definida, de acordo com o uso tradicional, em termos de “saber ler e escrever”), não se referem à educação básica [...] no sentido amplo - satisfação de necessidades básicas de aprendizagem (p.30).

Das características das classes de alfabetização, as professoras têm opiniões comuns. Ou seja, para elas trata-se de um espaço de alunos vindos de situações econômicas pobres, participativos nas aulas quando os assuntos são de seu interesse. Também um lugar que reúne pessoas que exigem uma proximidade de atenção do professor. Nesse último item, elas reforçam a necessidade da presença de um professor com perfil para as classes de alfabetização de adultos. Para exemplificar, vale citar a fala da professora P3:

É um espaço para o professor realmente comprometido com a alfabetização. Um professor que realmente lute pela transformação e o crescimento dos alunos, como pessoa e como trabalhadores. Professores interessados em formar cidadãos. Há muitos professores que se dedicam de corpo e alma à alfabetização. Mas, há outros que não têm perfil para ensinar o jovem, o adulto e o idoso.

Para contribuir com essa questão, Ribeiro (1997, p. 46) registra que “algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades, como desafios estimulantes, bem com traduzir confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar”. Para ela, coerentemente com essa postura, o educar deve procurar nos educandos, suas expectativas, sua cultura as

características e problemas do seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem (p.46).

A preocupação das professoras entrevistadas quanto às sugestões para a melhoria do trabalho na sala de aula se concentra na necessidade de encontros freqüentes para tratar das questões do cotidiano da sala de aula; de um suporte de texto, como uma apostila, para ajudar na construção dos caminhos do ensino e aprendizado (os professores têm de trazer todo o material necessário para as aulas); e para a questão do Governo Federal rever a forma de tratar as questões da educação. Como contribuições, destacam-se:

Acho que se tivesse uma apostila, as aulas ficariam mais dinâmicas. Hoje, o professor faz fotocópias ou então passa tudo no quadro. Os alunos não gostam de copiar coisas do quadro. Copiam um pouquinho e já estão cansados. O professor precisa estar atento para trazer para a sala de aula atividades complementares. É claro que a apostila precisaria ser constantemente renovada, incluindo temas atuais. (P2)

É mais pra dizer para o governo e as pessoas que dirigem a educação que revejam a forma de ensinar. Acho que tudo está ultrapassado. O aluno pode dizer que aprendeu a ler, mas ele não entende o que lê. Ele sabe qual é a função da escrita? Ela sabe o que é cidadania? Sabe votar? Não sabe. A pressa de ensinar faz com que o aluno aprenda só assinar o nome. As verbas são anunciadas, mas chega muito pouco para o professor na sala de aula. (P3)

Entre as dificuldades enfrentadas na sala de aula, as professoras apontam com mais ênfase a questão das faltas. Como diz:

Eu acho complicado a questão das faltas. A gente começa um trabalho, mas sempre ocorre alguma coisa – o patrão não libera, horas extras, o desemprego, os problemas de saúde. Sempre um problema, isso é difícil. (P3)

Percebe-se, nessa questão das faltas, uma certa frustração do professor diante da realidade que não permite a seqüência de um trabalho. Elas até falam das propostas de sorteios e outros incentivos para garantir a presença do aluno em sala

de aula. Mas, sempre acabam lamentado o fato de que o alunos das classes de alfabetização não conseguem estar na sala de aula o tempo necessário para definir o seu aprendizado. Eles aprendem os conteúdos, mas perdem tudo ou quase tudo nas longas ausências da sala de aula.

O incentivo para o aluno estar na sala de aula também registra na contribuição das falas a necessidade de se proporcionar um ambiente atraente para o processo-ensino aprendizagem. Nesse aspecto, a professora P1 diz:

A gente tenta proporcionar um ambiente gostoso. Recebe os alunos com música. Pergunta como foi o dia de cada um. Faz tudo para eles se sentirem integrados no grupo. Se alguém falta, a gente se preocupa em saber o que aconteceu. É uma situação difícil, porque têm “n” fatores que tiram os alunos da sala de aula. Muitos não saem de casa por medo de arrombamentos. Outros não têm com quem deixar os filhos. Outros começam a trabalhar à noite.

Também bem próximo a esse incentivo está a questão da motivação para o aprendizado. Aqui, as professoras são unânimes em afirmar que a motivação é um fator chave para elevar a auto-estima dos alunos. Elas dizem:

É uma questão básica. Os alunos precisam se sentir parte da escola. Isso é fundamental, porque a escola precisa dos alunos e os alunos precisam da escola. (P1)

Se o professor não motivar os alunos, eles desanimam e deixam a escola. A gente tem que estar sempre trazendo coisas novas, diferentes. Eles enjoam de tudo. Trazer um filme que tem relação com o que eles estão estudando, aprendendo. Tirar eles da sala de aula. Ir ao cinema, teatro e outros lugares de interesse dos alunos. (P2)

A motivação tem que estar nas partes – professor e aluno. O professor vai até uma altura, convidando, tentando fazer a aula de acordo com o interesse do aluno. Mas, se o aluno não quiser, não sentir necessidade de aprender para a sua vida pessoal e de trabalho, o professor não tem muito mais o que fazer. (P3)

Como os professores colocam a auto-estima como fundamental na relação do aluno com o aprendizado, o apoio teórico de Antunes (2003, p. 9) surge como

orientador para a questão, ele diz "cada pessoa é, e sempre será, um verdadeiro universo de individualidade; suas ações, seus motivos e sentimentos constituem paradigma único". Daí a importância da presença do professor como um caminho de motivação constante, entendendo as diferenças da sala de aula. Para motivar o aluno, o professor precisa ter uma proximidade com a psicologia, para encontrar caminhos que possam reverter o quadro da falta de interesse em aprender e, mesmo encontrar soluções para a sua ausência da sala de aula.

O momento da descoberta do aluno do sabor do ler e escrever ganha na contribuição dos professores a descrição como o instante mais compensador dos esforços concentrados da sala de aula. Assim, esse encontro representa nas falas a recompensa mais valiosa no trabalho das classes de alfabetização, principalmente de jovens, adultos e idosos. Recordando cenas desse encontro do aluno com o saber ler e escrever, os professores assinalam que:

É o sabor da gente ver o aluno ser mais. A satisfação de sentir que ele está aprendendo, de se colocar no mundo e de ser percebido pelo mundo. Esse é o verdadeiro significado do saber. Quando eles sabem seguir uma instrução sem pedir ajuda ou depender de outros, eles se sentem motivados. Eles se tornam independentes, reconhecidos. Eles tomam seus rumos e vão em busca de outros conhecimentos. (P1)

É um encontro maravilhoso. Tanto para os pequenos como para os adultos o momento do aprendizado é mágico. Quando a gente vê que o aluno entendeu a atividade é uma recompensa. Principalmente para aqueles alunos adultos que estão começando na leitura e na escrita. (P2)

Tanto para a criança como para o adulto é uma emoção. Só que na criança tudo parece automático, quando a gente vê ela já sabe. Já com o adulto, ele mesmo se surpreende com o fato de de repente ver que sabe ler e escrever. Eles sempre pensam que vão demorar muito mais, porque para eles tudo é muito difícil. Ensinar a ler e a escrever é como desvendar o mundo para os alunos. É muito bom abrir janelas, mostrar o mundo das letras. Mostrar que ler é até melhor que viajar, muitas vezes. (P3)

Por meio desse caminho traçado pela emoção do encontro do aluno com o saber ler e escrever, o professor das classes de alfabetização de jovens e adultos

marca a sua presença no importante momento do resgate de uma dívida histórica do país. Como assinalam Pereira e Gomes (2002, p. 21):

A educação de pessoas jovens e adultas se constitui em uma ação que objetiva a possibilidade de se oferecer respostas a esse significativo contingente da população que se encontra em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, que impõem novas posturas e saberes como exigência para o ingresso no mundo do trabalho.

4.4.3 Coordenadores da EJA - Ajudando alunos e professores

As reflexões a partir do período de presença na escola pesquisada apontam para o importante papel desempenhado pelos coordenadores da EJA. No caso do estudo, a informação é de que os coordenadores são indicados pela direção da escola. Eles precisam estar informados de tudo o que se passa no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos, para dar uma dinâmica ao processo e respostas rápidas e consistentes para todas as situações que envolvem esse segmento do ensino. Os coordenadores da EJA auxiliam e acompanham o trabalho de sala de aula dos professores, bem como o desempenho e as necessidades dos alunos. Enfim, trabalham em consonância com a equipe pedagógica da escola.

Posicionando-se quanto ao perfil do professor das classes de alfabetização, a professora denominada como “C1” define que:

O professor para trabalhar na EJA precisa ser dinâmico, interessado, compromissado. Eu sempre digo: Não adianta vir aqui um professor para trabalhar as mesmices ou coisas que usa no ambiente infantil. O aluno jovem, adulto e idoso já vem de casa cansado. Muitos têm a auto-estima baixa. Por isso, além de dinâmico, o professor precisa trazer coisas novas para a sala de aula. Conteúdos que respeitem a potencialidade do aluno. As aulas têm que ser motivadoras. Os alunos precisam se identificar e gostar da sala de aula.

Também colocando o dinamismo como essencial a professora “C2” diz:

É preciso ter muita paciência, porque é um avançar e retroceder. Os alunos começam a aprender e de repente chega as férias e quando voltam já esqueceram tudo. O professor precisa estar preparando sempre ter alguma coisa nova e que não fique infantilizado. Procurar textos e conteúdos que tornem o aprendizado atrativo.

Dessa preocupação com a adequação do professor com as exigências das classes de adultos, a presença de Puiggrós (1997, p. 28) traz uma reflexão: “educar sempre é uma tarefa carregada de utopias que lança um olhar aos anos que virão e exige trabalho de nossa imaginação”. Também aqui é relevante acentuar a necessidade dos professores das classes de alfabetização estarem sempre com o olhar em sua prática pedagógica, para adequar conteúdos à dinâmica exigida na comunicação com os alfabetizandos.

Diante da pergunta sobre o significado do ensinar a ler e a escrever, C1 se manifestou da seguinte maneira:

É um momento de emoção. De repente, a pessoa que passou muito tempo sem saber ler e escrever se descobre como um cidadão. E muitos são pais e mães que nunca puderam opinar na tarefa dos filhos. Hoje, eu percebo que até a crianças (porque eu já fui professora de pais dos meus alunos) melhoram o seu rendimento na escola, quando os pais procuram saber mais. Os pais também se sentem emocionados por participarem do aprendizado dos filhos.

A mesma questão tem na voz de C2 a seguinte definição:

Quando o professor vê que o aluno avança no aprendizado é muito gratificante. Ele já vem marcado por um processo de exclusão da sociedade. Então, quando ele consegue ler, realmente ler, não só ali juntar sílabas, é um ganho de todos. Quando ele consegue compreender, internalizar é uma satisfação. É um processo demorado. Não é simples, não! Eu até agora não vi ninguém que conseguisse alfabetizar em pouco tempo. Particularmente, eu entendo que Paul Freire conseguiu fazer as pessoas entenderem o processo da leitura, mas não alfabetizar realmente. O significado de alfabetizar é quando o aluno consegue produzir e interpretar.

Percebe-se na falas das professoras que, o instante em que o aluno chega na descoberta de um significado para um momento de sonho, se traduz numa conquista gratificante para o professor. De forma simples, as entrevistadas mostram que o significado desse encontro com o aprender a ler e a escrever é bom para aluno, e principalmente para o professor, que vê na satisfação do aluno a força de um trabalho que se construiu num diálogo de tempo, sem pressa.

Também a questão do tempo necessário para o aprendizado significativo ganha uma contribuição de reforço, quando a professor a C1 traduz a sua opinião sobre a pressa para alfabetizar jovens, adultos e idosos. Ela diz:

È momento de real conquista do aluno e do professor. A emoção flui naturalmente. Quando do aluno aprende a ler e a escrever, o professor vê o resultado do seu trabalho. E para se chegar nesse ponto leva-se tempo. Aprender a ler e a escrever vai se construindo aos poucos, mas tem o momento que dá aquele estalo. Daí, o aluno caminha, praticamente sozinho. Mas, para o professor conduzir o aluno até esse estágio leva tempo. Não dá para ter resultados significativos na pressa. Principalmente, porque se trabalha com alunos em momentos diferentes de aprendizado. Há alunos que chegam na escola em nível de terceira série e outros do nada.

4.4.4 Secretários Municipais de Educação – Ações na EJA

Considerando o significado dos objetivos estabelecidos para a educação de jovens e adultos, os secretários municipais de educação têm uma grande responsabilidade na condução de suas ações rumo à conquista dos melhores resultados para área, em toda a sua abrangência de atividades. Principalmente porque, conforme assinala Torres (2001, p. 25), não se deve esquecer que o Estado ofereceu a promessa educacional aos setores populares por tantos anos, que esses setores aceitaram a imagem de que a educação é um grande mecanismo de mobilidade social e oferece uma grande perspectiva para sair da pobreza, para avançar na luta social, para avançar na vida.

Nas entrevistas, o sujeito identificado como S1 quando fala dos objetivos da EJA e de como foram determinadas as ações iniciais para a sua implantação no município posiciona-se assim:

Toda a política que se implantou na área a partir de 2001 teve orientação no que existia em 2002. Então, não foi assim uma idéia preconcebida para a EJA, ou seja, chegar com o vestido pronto para vestir. Tivemos muitos enfrentamentos. Algumas diretoras se sentiam donas da escola. Tinham uma resistência grande em abrir a escola à noite, por entenderem que nesse turno só estudavam os desajustados, como os drogados. Não conseguiam entender que muitas das pessoas que estudavam à noite eram os pais e irmãos dos alunos do dia. A nossa primeira ação foi romper com essa idéia e abrir as escolas para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Batíamos nas portas das vilas para cadastrar pessoas. Ah! Tinha uma outra coisa: as diretoras que abriam a escola à noite trancavam tudo. Os alunos tinham acesso somente ao banheiro e a sala de aula. Eu mexi em algumas escolas e em outras não deu. É a questão do pacto da hipocrisia: onde se finge que está fazendo, mas não se faz nada. (S1)

A mesma questão ganha na fala de S2 a seguinte posição:

Os objetivos são muito simples e claros, aumentar a escolaridade da população. Nós entendemos que ingressar no ambiente letrado ainda é um sonho para muitas pessoas. E a escola pública é o objeto de desejo da população. E essa escola tem que estar organizada da melhor maneira possível. Temos um olhar especial na organização da educação de jovens e adultos. Logo que assumimos tivemos que investir de quinta a oitava série em função de um contrato mal resolvido com o Instituto Integrar. Nós herdamos o rescaldo desse contrato que não foi cumprido até 30 de dezembro de 2004. O contrato era para 1600 pessoas e em dezembro 580 ainda não tinham seu certificado. Elas não podiam ser penalizadas. Por isso, tivemos que fazer uma série de acordos e assumir a conclusão do curso com os professores do município. Os alunos receberam a certificação pelo CEFET de Pelotas (RS), porque nós não tínhamos como certificar esses alunos. (S2)

Torna-se possível a partir dessas falas definir que nos caminhos traçados para atender aos objetivos da EJA cada um dos entrevistados teve um desafio inicial. Para S1, a questão da resistência das professoras em abrir as escolas à noite, não entendendo o significado de se estender oportunidades para jovens, adultos e idosos nas escolas municipais, constitui-se numa barreira inicial. Para S2,

o entrave inicial colocou-se na necessidade de se resolver questões pendentes da administração anterior que atrasaram a implantação dos objetivos definidos para o primeiro segmento do ensino fundamental. Na verdade, o que fica é que as dificuldades são herdadas ou estão enraizadas em comportamentos repetitivos.

No que concerne à questão da resistência a mudanças, o pensamento de Edgar Morin (GENTILI, 2003) surge como orientador, ele reflete: “Nenhuma mudança é feita de uma só vez. Não adianta um ministro querer revolucionar a escola se os espíritos não estiverem preparados. A reforma vai começar por uma minoria que sente necessidade de mudar”.

Os depoimentos também registram outras manifestações que se enquadram no campo das dificuldades para se estabelecer os rumos considerados mais positivos para a EJA, em cada momento administrativo. Por exemplo, S1 diz que:

Quando falamos em abrir as escolas à noite, muita gente quis se encostar na educação de jovens e adultos para resolver questões pessoais. Para vencer essa dificuldade, investimos na educação continuada. As professoras trabalhavam de segunda a quinta-feira e nas sextas-feiras participavam de reuniões na secretaria. Nós trabalhamos a metodologia de Paulo Freire. E muitas das que começaram sem querer, hoje estão integradas às classes de jovens e adultos. Eu lembro que em uma das reuniões eu disse: a escola existe para a comunidade. Tenho a lembrança viva do momento em que uma diretora olhou para a outra e disse: que os pais não saibam disso. Eu imediatamente me posicionei: Vocês não sabem que são servidoras da comunidade! Eu pergunto: Como é que surge uma escola na comunidade? Surge de um aglomerado de casas, de uma organização que começa no início da povoação. Esse grupo se reúne e vai ao poder público e pede uma escola. O poder público constrói a escola e manda para lá alguém para servir à comunidade. Isso é básico e alguns funcionários públicos não têm clareza da questão. Lentamente fomos acabando com aquela visão dos pais não terem direito a nada, de serem tratados do portão para fora. Eu queria que todos tivessem claro que nós temos que atender à população.

É outro ponto que compromete a qualidade de um trabalho. Quando alguém se coloca num ambiente de ensino somente quando vê possibilidades de tornar sua vida mais fácil, está desvinculado do significado (prazer) de ensinar e do comprometimento com aqueles que voltam para a escola, no caso, para aprender

ou re-aprender o que a sociedade impõe para o momento – a qualificação para o mercado de trabalho. A indignação representada na fala leva a lição de que o professor precisa entender a relação de compromisso da escola com a comunidade. Ou seja, o professor precisa estar consciente de sua importante presença nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Por isso, a fala traduz o significado do professor estar continuamente aprendendo para o seu desenvolvimento pessoal e para o conjunto da educação.

Para a questão da qualidade, um objetivo que ainda é um desafio para todos os níveis de ensino do país, as entrevistadas têm falas que se aproximam. Elas concordam que o caminho da qualidade passa pelo empenho do Estado em relação às questões da educação na área e pela imprescindível formação de profissionais identificados com as questões da alfabetização voltada para jovens, adultos e idosos. Também entendem que a alfabetização é necessária para a integração do indivíduo à sociedade e, sobretudo, ao mundo do trabalho cada vez mais seletivo. Nesse aspecto, o estudo registra a fala de F2 que diz:

Os alunos precisam estar mobilizados para aprender e chegar a bom termo na sua escolaridade. E os professores precisam estar mobilizados para ensinar. Sensibilizados para atender a essa parcela da população que não teve acesso à escola.

Considera-se também importante nessa orientação de qualidade, a presença de um professor com perfil adequado às exigências das classes de alfabetização para a população jovem e adulta de todas as idades. Aqui, o estudo registra o perfil traçado na resposta de S1:

É um professor que deve ter um compromisso social muito forte. Ter sensibilidade para entender ao povo. Preparar aulas dinâmicas. Gostar muito de estar na sala de aula. Identificar-se com os valores das classes de jovens e adultos. Ter uma visão de sociedade muito democrática e engajada. Ser extremamente crítico e dinâmico. Ler muito. Gostar de ouvir a história do

velho. Entender a cultura do operário. Gostar muito das pessoas e, principalmente, gostar de pobre. Isto porque a maioria dos alunos que estão na alfabetização vem dessa classe social.

A leitura da fala permite ver um sentido freireano no perfil traçado do professor alfabetizador. Somando-se aos valores da fala pode-se incluir a contribuição da professora-doutora Regina Leite Garcia, da Universidade Federal Fluminense (RJ), que, desde 1998, desenvolve projeto de pesquisa sobre alfabetização de alunos das classes populares, ela assinala que o professor tem de ser criativo e ter sensibilidade para saber quais os interesses do aluno, tentando transformá-los em conteúdos de alfabetização numa perspectiva de potencialização, para que queiram saber mais.

Definindo-se como freireanas, as entrevistadas colocam a metodologia do ensino a partir de uma abordagem crítica, mobilizadora, para que os alunos reflitam sobre os conteúdos estudados, recriando histórias e situações. Aqui, a contribuição de F2 registra que;

É a possibilidade da leitura de mundo, utilizando-se o conteúdo como meio e não como fim. Ou seja, um meio para o desenvolvimento da habilidade da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão de seu grupo social, da sua história de vida, do mundo do trabalho. É a professora estar sempre observando o aluno para que ele aprenda mais e melhor.

Outro momento de aproximação de idéias das entrevistadas está na orientação da importância do trabalho desenvolvido em sala de aula. Para elas, deve haver um elo significativo na relação professor e aluno e vice-versa. Na opinião de S1, o gosto de aprender tem ligação com o jeito de ensinar. Ela diz:

Eu vejo assim: as professoras deveriam trabalhar mais a linguagem, a leitura de textos. Ou seja, trabalhar de maneira diferente com cada grupo. Isto porque os alunos de alfabetização estão em níveis diferentes de aprendizado na sala de aula. Uns sabem ler e escrever, outros sabem um pouco e alguns

nada. O professor pode trabalhar com música, poesia, texto literário e de jornal. Abrir discussão sobre cada conteúdo, partindo então para um trabalho diversificado. Ir mexendo com o reconhecimento de letras até que eles possam se apropriar do conjunto da mensagem do texto. Esse trabalho coletivo é também importante na matemática. O aluno pode não saber escrever, mas faz conta de cabeça. Aí é ir trabalhando com eles até ensinar o traçado dos números. Eu posso ensinar português num texto de história, geografia, de ciências e de matemática. O que nós temos que fazer na [E]ja é dar competências para o aluno desenvolver suas habilidades na leitura, na escrita e na matemática.

Como se pode verificar na fala há a valorização da construção coletiva do conhecimento, a partir da leitura de textos. É o professor dialogando com o grupo e passando conhecimento em todas as áreas, apoiando-se em diferentes possibilidades de leitura. O que se supõe aqui é a formação de um ambiente prazeroso de ensino e aprendizagem, na busca da informação e do conhecimento. Na sugestão do trabalho com a leitura de textos, a fala aponta o professor como o elo dessa construção coletiva de conhecimento. Isto porque a ele cabe apresentar para os alunos a leitura, em seus mais variados jeitos, livros, poemas, notícias, receitas, imagens, mapas e gráficos.

Acompanhando ainda o exemplo da fala que propõe a necessidade de dar competências para o aluno desenvolver suas habilidades na leitura, na escrita e na matemática, a contribuição que se aproxima desse caminho vem de Ferreira (2005, p. 2), que diz:

É acompanhando o interesse, as necessidades específicas e o ritmo de sua classe que o professor pode construir, gradativamente, uma ação pedagógica cada vez mais eficaz, na qual o processo de alfabetização seja trabalhado, simultaneamente, em suas duas dimensões – a do significado e a do significante, em contextos de fato significativos para os alunos.

Nas falas que orientam a questão central do estudo, ou seja, o significado de aprender e ensinar a ler e a escrever, as entrevistadas posicionam-se da seguinte maneira.

É entender que as pessoas não aprendem de fora para dentro, mas de dentro para fora. Ela está pensando, elaborando. A partir do trabalho com a realidade do aluno, o professor vai passando os conteúdos e dando um salto qualitativo no seu conhecimento. Passando do senso comum para o científico. É o ensino dialético, crítico, problematizado. O professor precisa entender por que motivo o aluno quer aprender a ler e a escrever. Na escola, por exemplo, entre os adultos há muitas pessoas religiosas. Então, o professor pode sair da escola para que ele se aproprie desse universo de forma diferente. Num dia assiste uma missa, no outro um culto ou qualquer outra manifestação religiosa. E a partir daí abrir discussões para vencer preconceitos. Fazer o aluno entender que as pessoas são diferentes e que nós temos que respeitar o diferente”. (S1)

O prazer especial está em presenciar o êxito nessa que é uma das tarefas mais nobres da educação. Isto porque uma pessoa que vive no ambiente letrado e não domina o mundo da leitura e da escrita, da apropriação crítica de conteúdos está alijada do processo de cidadania ou está com o exercício da cidadania limitado. É o significado do compromisso e da responsabilidade. Quando alguém desabrocha para o mundo da leitura e da escrita, esse momento representa o incentivo para um prazeroso encontro com outras conquistas. Desvendar o mundo da leitura é desvendar o mundo letrado. É se tornar alfabético. Tornar-se de fato um leitor com compreensão crítica daquilo que lê, bem como uma pessoa que escreve com clareza e objetividade. (S2)

Nesse ponto, encontra-se bem visível a presença da contribuição de Paulo Freire, para quem é impossível compreender o ensino sem aprendido e ambos sem conhecimento. A alfabetização tem um traçado de prazer quando, como observa Freire, o aluno no momento em que é convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. Portanto, no processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. Freire diz: “É impossível escapar do conhecimento de que o que é importante é saber exatamente o que significa saber” (2003, p. 79)

E aqui se chega a outro ponto central da pesquisa, a questão do tempo como provável fator do fracasso do aprender e ensinar a ler e a escrever, dentro de uma perspectiva mais ampla, ou seja, de garantia de autonomia e cidadania. A respeito da questão S1 e S2 dizem, respectivamente:

Uma das visões que ficou foi a de Paulo Freire mostrando adultos que aprendiam a ler, rapidamente. Quer dizer, em 40 dias, eles aprendiam a perceber como a língua funcionava. Então, ele passava de uma palavra

para outra. Eles sabiam ler. Sabiam que aquilo era básico na língua. Mas com as discussões e os textos, ele passava para outro nível, que a gente chama de alfabetização significativa. Ou seja, aquilo que se denomina atualmente de letramento. O que é um sujeito letrado? É um sujeito que tem a leitura e a escrita como prática social. Ele começa a se interessar por aqueles temas que estudava e vai buscar cada vez ler mais. A alfabetização tem o momento em que o sujeito tem que aprender e depois o outro de busca de novos conhecimentos.

Eu não acredito em alfabetização rápida. A secretaria devolveu um recurso do MEC destinado à alfabetização porque era uma proposta para seis meses. Não basta alfabetizar tem que escolarizar. A pressa apenas maquia dados estatísticos e essa não é nossa visão. Até porque eu acredito que a alfabetização ocorre ao longo da vida. Ela não ocorre num determinado momento. É, realmente, cumulativa. Precisa ocorrer ao longo de todo o processo de escolarização. Alfabetizar com uma apropriação crítica de conteúdos. Não basta ter o certificado de alfabetização e apenas saber decodificar alguma coisa. É preciso incorporar uma compreensão do que é lido e escrito. Tem ritmos e ritmos de aprendizado. Mas, o que se aprende em oito meses se perde imediatamente na frente.

A experiência de Paulo Freire mostra que para ser libertador os programas de alfabetização alimentam-se de momentos históricos na luta pela cidadania. O que significa que ele também não acredita em propostas baseadas em um tempo desprovido de motivação. Para ele, o significado de um programa vincula-se ao momento em que o alfabetizando tem consciência da importância daquilo que aprendeu para crescer em seu processo de libertação. Paulo Freire marca bem a questão, quando diz: “eu não creio em programas de alfabetização de adultos que sejam simplesmente organizados, por alguns educadores em algum lugar e depois oferecidos para analfabetos de todo o país. Isso não funciona”. (2003, p. 94)

A melhor forma de ensinar e de aprender está no respeito ao tempo necessário para a aquisição do conhecimento. Como se percebe através das falas, o ler e o escrever com significado exige uma atenção que supera a ligeireza. Além do mais as pessoas precisam estar motivadas para aprender a ler e a escrever. Ver no ambiente de aprendizagem um caminho de respeito às suas necessidades e expectativas de construção de uma vida melhor. Há que se ver, como ensina Freire,

uma coincidência, de um lado, pessoas necessitando, querendo aprender; e de outro uma pessoa e sua equipe, abertas para as necessidades do povo.

Outra contribuição importante relacionada às falas das entrevistadas vem de Sérgio Haddad, citado por Bardanachvili, 2005, quando diz:

A história tem mostrado que, para superar o analfabetismo de jovens e adultos, é necessária a combinação de pelo menos três fatores: uma escola fundamental para todos de qualidade, programas estruturados de longo prazo voltados para jovens e adultos e processos de mobilidade social que permitam vincular o desenvolvimento educacional com o desenvolvimento social.

Nesse mesmo sentido pode-se citar Weise (2004) que diz: “A despeito de todas as boas intenções, o atual esforço de transformação da educação brasileira será sugado pelo buraco negro da nossa incapacidade de alfabetizar alunos no início da escolaridade básica. Para tanto, orientando-se nas falas, percebe-se que a diminuição e o fim do analfabetismo no país exige uma ação orientada para o ensino significativo e voltado para a formação de um cidadão crítico e consciente de sua capacidade de discernir e agir na sociedade em que vive. Há também a indicação da necessidade da valorização do aprendizado ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor desta pesquisa está ligado à preocupação em se compreender um pouco do ambiente da alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, recorreu-se a contribuições teóricas de autores ligados à área, para dar suporte à idéia central do estudo, ou seja, a de registrar na contribuição de alunos, professores, coordenadores de EJA e secretários municipais de educação na compreensão do significado do aprender e ensinar a ler e a escrever nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Também se orientou na preocupação com a pressa que marca o ritmo das campanhas de alfabetização do país.

Depois de ler e pesquisar sobre a questão e de estar na companhia de alunos e professores da alfabetização de Adultos da Escola Municipal Flávio Carvalho Guimarães, pode-se ter um registro mais real sobre essa inquietação. E, nesse sentido, na análise da pesquisa, levou-se em consideração o estudo como um todo – da teoria, passando pela observação em sala de aula até chegar nas entrevistas.

Na parte da observação e das entrevistas, registrou-se que para o aluno de mais idade, o aprender a ler e a escrever é uma oportunidade de se sentir ainda presente na vida. Eles até falam de trabalho, mas colocam mais atenção no fato de poder estar na escola aprendendo. O adulto da terceira idade traduz a sua imagem de vida e de vontade de aprender através da experiência que traz dos anos de cada etapa vencida num mundo cada vez mais exigente e negligente com sua população idosa. Os mais jovens vêm a escola como um caminho para a conquista de um

espaço melhor no mercado de trabalho. Eles têm sempre a preocupação de ajudar a família.

É perfeitamente compreensível essa preocupação do jovem e dos adultos com menos idade porque hoje as empresas e os empregos, enfim, exigem escolaridade. A sensação de insegurança dos jovens e adultos e também o sonho da conquista de um trabalho mais recompensador têm um referencial. Atualmente, dos quase 30 milhões de brasileiros que têm carteira assinada, a maioria não concluiu o ensino fundamental e ganha menos de três salários mínimos. O fato é registro da pesquisa do Serviço Social da Indústria (SESI) divulgada pela mídia impressa e televisiva, no início de outubro de 2005. Destes trabalhadores, 60% são homens e mais da metade tem entre 30 e 49 anos.

Como a leitura ocupa um papel importante nas sociedades, torna-se difícil para uma pessoa analfabeta ter acesso a espaços bem remunerados no mercado de trabalho. Isto porque os empregos mais qualificados exigem um certo nível de escolaridade. Por isso, hoje, os jovens e adultos vêm na escola uma saída para uma vida melhor através da possibilidade de um emprego mais compensador. Percebe-se nas falas que a mesma necessidade de trabalho que tirou os jovens, adultos e idosos da sala de aula na idade escolar representa a motivação de sua volta aos bancos escolares.

Portanto, aqui se vê a responsabilidade da escola em orientar esse aluno para que ele entenda o valor do aprender a ler com prazer, ler para escrever melhor. Ler para entender os desafios da vida e se encontrar como um cidadão, num processo contínuo de aprendizado. Ler para estender-se nas possibilidades da vida, porque na palavra de Pinto (1989, p. 79) o trabalho define a essência do homem em

todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana.

Para a faixa mais jovem, o emprego é sempre uma luta maior. Isto porque o mercado quer o escolarizado e com experiência. Eles estão na escola também com o olhar voltado para o trabalho. Mais da metade da população mundial é formada por jovens de até 24 anos, segundo relatório divulgado pela ONU também em outubro de 2005. Dos jovens do mundo, 85% vivem em países em desenvolvimento, como o Brasil. O relatório assinala que entre os problemas que atrapalham o desenvolvimento da juventude estão o desemprego e a violência.

A situação de necessidade diante da vida se constitui na essência de simplicidade das respostas dos alunos que definem o significado de estar na escola aprendendo. Para eles, a expectativa de saber ler e de escrever tem a ver com alegria, com firmeza para conversar, com coisas boas, com um modo de viver e de ser inteligente. Nessa busca pelo significado do saber, eles deixam uma indicação positiva da presença da família incentivando a sua volta à escola.

Na busca de consolidar os caminhos que determinam o significado no ato de aprender e de ensinar a ler e a escrever, os professores demonstram a sua preocupação em tornar a sala de aula um espaço gostoso, traduzindo os resultados positivos desse relacionamento na motivação. Na fala das professoras, esse significado define o momento de ver o aluno ser mais, lançando-se rumo a novos conhecimentos. É, portanto, como traduzem, o momento mágico de abrir janelas para o mundo. A mesma sensação de recompensa pelo resultado de um trabalho prevalece nas outras falas.

Fica, ainda, marcado no estudo o perfil do professor adequado para o trabalho com jovens, adultos e idosos. Há uma aproximação nas respostas que, no

geral, definem o professor como dinâmico, crítico, criativo, paciente, comprometido com o social e com sensibilidade para entender o povo.

Outro ponto importante nesse processo é o fato de que à medida que a ciência avança e coloca mais anos na vida de homens e mulheres torna-se maior a responsabilidade dos governos na garantia de ações de proteção para a população idosa do país. Afinal, eles são a presença viva de gerações que contribuíram para o desenvolvimento de suas comunidades.

Quando se fala em alfabetização de jovens e adultos a figura de Paulo Freire se sobressai entre outras vozes. A sensação que fica é a de que ele é sinônimo de alfabetização na área. Todos os profissionais ouvidos trazem consolidadas em sua fala as idéias de Paulo Freire. Não há uma mescla da contribuição do ilustre pedagogo com a prática da sala de aula. O professor, principalmente, parece ter receio de colocar a sua visão do ensinar a ler e a escrever nas classes de alfabetização.

Na pesquisa, os professores sempre pautam as suas respostas em Paulo Freire. Eles não se posicionam como os mais legítimos trabalhadores da sala de aula e, portanto, como aqueles que têm a prática para construir novas teorias. Aqui dá para fazer uma comparação: o aluno vê no professor um Deus, o professor assume essa mesma posição em relação a Paulo Freire. Os professores precisam valorizar mais a sua prática para contribuir com novos conhecimentos para a educação de jovens, adultos e idosos.

Ainda a partir da presença na Escola Flávio Carvalho Guimarães deu para perceber que os professores tinham dificuldades para manter a sala com um número real de alunos. O máximo de presença que se conseguia eram dez alunos na sala de aula, num universo de 25 matriculados. Nas quartas-feiras sempre a média era

seis alunos na sala. Para as professoras, esse é um dos grandes problemas do cotidiano da alfabetização de jovens e adultos. Os conteúdos são repassados e quando os alunos conseguem aprender vêm as faltas, alguns ficam até duas semanas fora da sala de aula.

A pressa é vista como uma falha na comunicação para as classes de alfabetização. A maioria dos entrevistados não acha possível alfabetizar em programas de um ano, por exemplo. Eles até registram que na pressa dá para os alunos aprenderem a desenhar o nome e ler pouca coisa. Mas isso, segundo elas, não reflete o que sugerem os objetivos da EJA. Sem dúvida alguma, os alfabetizados da pressa serão os números negativos das estatísticas que vão comprometer os esforços para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Também no estudo foi possível marcar que o resultado de cada atividade proposta em sala aula está centrado no professor. Os alunos adultos parecem mais seguros quando o professor está ali próximo da carteira orientando, ajudando. Nenhum exercício parece fácil sem o olhar e a proximidade com o professor.

Quando os alunos erram, eles sempre pedem desculpa. Eles não precisam pedir desculpas. O professor precisa fazer o aluno sentir isso. Afinal, eles estão na escola com idades variadas. Também o tempo de aprendizado é diferente para cada um. Por exemplo: um aluno adulto de mais idade para abrir o estojo, pegar no lápis é uma ação mais lenta daquela do aluno adulto mais jovem.

O caminho para o êxito nas classes de alfabetização tem referência na qualidade. Não há alicerce que sustente o aprendizado na direção da busca de novos saberes, sem a qualidade em todas as suas fases. Simplesmente colocar alunos nas salas de aulas, adequar as notas e fingir que tudo está bem, não leva a lugar algum. O Brasil (leia-se os políticos e quem mais tem influência na nação)

dorme em berço esplêndido e quando acorda sempre tem pressa. Por isso, as estatísticas são tão ruins na educação, em todos os seus níveis.

Carlos Drummond de Andrade concedeu uma entrevista ao Suplemento Idéias do Jornal do Brasil (dias 20 e 30 de julho de 1987), 17 dias antes de morrer. Na entrevista, o poeta mineiro fala: “a decadência do ensino no Brasil é uma coisa que tem pelo menos trinta a quarenta anos — e talvez mais”. Em um dos trechos da poesia Hino Nacional, que ilustra o texto, Drummond diz: “Precisamos descobrir o Brasil/escondido atrás das florestas/com as águas dos rios no meio/o Brasil está dormindo, coitado”. Esse abandono não permite, ainda hoje, que o país ofereça educação para todos.

E o pior nesse quadro é que a grande maioria dos brasileiros que está fora da escola vive abaixo da linha de pobreza. Nesse aspecto, a contribuição de Gerhardt (2004) é providencial, ela diz:

Diante de projetos de alfabetização de adultos que faliram, este agora (referindo-se ao Brasil Alfabetizado) pelo visto, parece caminhar para o mesmo lugar, porque se recusa a por o dedo nas chagas profundas da miséria, da fome, do desemprego e da corrupção, que são a verdadeira causa do analfabetismo, bem como de tudo o de ruim que toma conta do Brasil, um país sem justiça.

Todas essas reflexões levam a outras perguntas. Por exemplo: O que significam realmente os analfabetos para os idealizadores de campanhas e programas de alfabetização? Por que os professores não exigem a sua presença e voz na elaboração dos programas de alfabetização para jovens, adultos e idosos analfabetos ou semi-analfabetos? Como a questão da alfabetização é vista pelos alunos?

A Argentina resolveu o problema do analfabetismo no país no século XIX; enquanto o Brasil segue rolando a sua dívida e pelos números nada favoráveis da

educação em todos os níveis ainda vai longe na negociação dessa dívida. Não é possível apenas dar o mínimo de qualidade para a educação de jovens e adultos. A dívida é histórica e, portanto, exige mais do que o mínimo, ou seja, qualidade efetiva em suas ações.

De nada adianta dar um pouco do significado do saber ler e escrever, é preciso dar qualidade para o aluno seguir na busca de outros caminhos na educação. Caso contrário, tira-se os analfabetos das estatísticas, mas eles permanecem fora do processo que as sociedades exigem, letradamente falando. A maquiagem de números significa jogar os já escassos recursos públicos no ralo.

A partir da reflexão a cerca de cada uma das contribuições teóricas e das falas dos sujeitos da pesquisa, torna-se evidente que o Brasil precisa dar qualidade e ensino de verdade para a população. Não dá mais para empurrar tudo com a barriga, esconder a realidade em estatísticas que seduzem aos olhos, mas são prejuízo para aqueles que continuam como alfabetizados analfabetos.

É preciso dar conteúdos e conhecimentos capazes de fazer valer na prática o exercício da cidadania. Permitir que os jovens, adultos e idosos sintam-se seguros nas classes de alfabetização e conscientes de sua contribuição para o desenvolvimento do país. E, mais, com a auto-estima elevada e a vontade de ir além no seu processo de aprendizagem.

Mas para que isso aconteça é preciso um trabalho consciente da importância dos espaços de educação para jovens, adultos e idosos. Notadamente, nas classes de alfabetização incentivar o aluno a permanecer na sala de aula, fazer com que ele se sinta à vontade para perguntar, aprender bem. E, para os professores, uma atenção para a sua qualificação na área e o apoio efetivo em cada uma de suas necessidades em sala de aula.

Hoje, o que se vê ainda é um aluno que se culpa pela sua incapacidade de aprender. Aqui é preciso um trabalho de conscientização da importância de se estar na escola como sujeito de uma situação. Tirar do aluno esse sentimento de inferioridade, de incapacidade e de culpa pelo próprio fracasso. Somente assim ele poderá perder o medo e ter atitude para diante de uma situação de dificuldade em aprender pedir para o professor um novo jeito de ensinar. Isto porque a dificuldade de aprender às vezes está associada a uma maneira equivocada de ensinar.

Os professores precisam valorizar mais a sua prática através da construção de conhecimentos. Também precisam se unir e formar uma rede de influência nos espaços da educação de jovens e adultos, especialmente na alfabetização. Partilhando conquistas, fracassos, frustrações, angústias e tudo mais que se forme no ambiente do ensino-aprendizado, os professores somam para marcar a sua presença e valorizar a sua prática pedagógica..

Portanto, depois de fazer um roteiro rápido por alguns dos mais importantes momentos da educação de jovens e adultos do país o que fica é um sentimento de frustração. Aqui, como em todos os outros palanques, percebe-se que por trás dos “esforços” dos políticos de cada momento há um jogo do faz-de-conta. Hoje, para vencer o analfabetismo que se arrasta no país é preciso simplesmente a ação de programas de alfabetização com qualidade e não projetos relâmpagos para cumprir metas e exigências de organismos internacionais.

Se antes bastava escrever umas mínimas palavras e ler aos trancos e barrancos para ser considerado alfabetizado, atualmente a impressão que fica é que serve simplesmente estar na sala de aula. É a troca da qualidade pela quantidade. E nesse jogo de números pode-se perder tudo.

Nos depoimentos de professores e profissionais da área, percebe-se que a maioria não acredita ser possível alfabetizar num ritmo acelerado. Sem um planejamento prévio e sério, a alfabetização fica sempre perdida pelo caminho. É por isso que o olhar no espaço do aluno e do professor foi essencial para definir uma posição sobre o que faz uma ação para a alfabetização.

No tempo de presença na sala de aula, foi possível entender que num espaço com alunos em diferentes estágios de aprendizado é impossível alfabetizar na pressa os que sabem pouco e aqueles que não sabem nada. É um esforço que exige tempo e respeito ao ritmo de cada aluno em suas dificuldades.

No fundo não se acredita na eficácia das campanhas de alfabetização em massa. Alguns podem até dizer que são os únicos caminhos para as comunidades mais distantes do país. Mas, sabem que poucos têm chance de aprender. Se os governos que se sucedem e colocam a educação como o foco principal de suas ações, não se sentem na obrigação de ir além do discurso, o país ainda vai ter um longo caminho a percorrer até marcar a qualidade necessária para a área.

Mas, enquanto se espera uma atitude diferenciada no compromisso com a educação, o que se exige é uma maior atenção para as classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos, para realmente dar dignidade aos cidadãos brasileiros que sabem pouco ou ainda não sabem ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, V. O que pensam os alunos sobre a escola noturna. São Paulo: Cortez, 2004.

ALENCAR, S. Dez idéias principais do livro “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire. <<http://usershottlink.com.br/fico/ref10155.htm>> Acesso em: 6 set. 2005.

ALFABETIZAÇÃO de adultos na pauta das políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/histadul.htm>> Acesso em: 23 jul. 2004.

ALMANAQUE Abril 89. Ensino no Brasil. p. 190.

ANDREOLI, M. L. M. N. Família, escola e sociedade (Coluna Leitura em Ação). Disponível: <<http://www.correioescola.com.br/artigos>> Acesso em: 6 set. 2002.

ANTUNES, C. Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, C. Vygotsky, quem diria? Em minha sala de aula. Fascículo 12. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARAÚJO, D. S. Uma metodologia dialógica e proativa para a alfabetização de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20050623_metodologia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2006.

ARAÚJO, T.C.N.A; ALVES, M.I.C. Perfil da população idosa no Brasil. Disponível em: <<http://www.unati.uerj.br/tse/cicle.p.h.p>> Acesso em: 31/12/2004.

ARMELLINI (Coord.) Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político-pedagógica. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.73, nº 175, p-577-582.

ARNAL, M. Saber. Disponível em: <<http://www.elalmanaque.com/enero/ene-11-eti.htm>> Acesso em: 22 jul. 2004.

BARDANACHVILI, E. Para alfabetizar, boa escola e boas condições sociais. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/analfa.htm>> Acesso em: 21 fev. 2006.

BARRETO, C. A importância do ato de ler para aquele que escreve. <Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/aimportanciadoatodeler_02.shtml> Acesso em: 9 mar. 2005.

BELLOZO, R. C. B. Educação para o conhecimento. Disponível em: <<http://www.usc/graduação/pedagogia/texto.regina.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

BLATTMANN, U. et. Al. A aprendizagem, a biblioteca e a Internet. In BLATTMANN, U.; FRAGOSO, G. M. O Zapear a informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 104p.

BOLETIM eletrônico nº 37. Especial analfabetismo. Disponível em: <<http://infranet.ensp.fiocruz.br/informe/arquivos/boletimeletronicoNEDH36.doc>> Acesso em: 5 ago. 2004.

BOLETIM Eletrônico nº 36. Especial analfbetismo. Nedh Online. Núcleo de Estudos em Direitos Humanos e Saúde do C.S.E.G.S.F. (mapeamento Nacional da situação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: <<http://infranet.Ensp.fiocruz.br/informe/arquivos/boletimNEDH36doc>> Acesso em: 5 ago. 2004.

BORGES, L. O conceito de alfabetização no Brasil e no mundo. Disponível em : <<http://www.unb.br/brasilalfabetizado/art.1.htm>> Acesso em: 27 jul. 2004.

BREVE História educação de adultos – alfabetização de adultos na pauta das políticas públicas. Disponível em: <<http://www.centroeducacional.pro.br/histadul.htm>> Acesso em: 1º jun. 2004.

BUARQUE, C.; WETHEIN, J. Alfabetização para todos: um grito de guerra. Texto publicado no Jornal do Brasil em 20 de maio e divulgado no Blog “Tecendo Diários Digitais”. Disponível em: <http://www.cedi.G12.br/article.php.3?id_article=3022>. Acesso em: 9 de set. 2003.

CAINELLE, M. R. A história ensinada na alfabetização de jovens e adultos: os parâmetros curriculares nacionais e o sentimento de passado na educação popular. In: Educar em Revista, nº 19, 2002, Editora UFPR, Curitiba.

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. Produção de textos & usos da linguagem: guia de redação. São Paulo: Saraiva, 1998.

CANÁRIO, R. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educar, 2000.

CONI, N.; DAVISON, W.; WEBSTER, S. O envelhecimento. São Paulo: Experimento, 1996.

COVELLO, S. C. Comenius: a construção da pedagogia. São Paulo: Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1991.

DIMESNTEIN, G. A idade da burrice. Disponível em <http://www.uol.com.br/aprendiz/colunas/gilberto_dimestein/id.40200.htm> Acesso em: 4 set. 2002.

_____. Quem tem medo de repetir é a escola. Folha de São Paulo, C8, 8 de setembro de 2002.

EDUCAÇÃO e o analfabeto. Jornal do Brasil. Entrevista Simon Schwartzman. Repórteres Rodrigues Alves; Fernando Rabelo. Disponível em: <<http://www.geocities.com/micreconomia.geo/blogger.dez.2001.html>> Acesso em: 9 ago. 2005.

EDUCAÇÃO: Importante ou Prioritária? (Coletânea dos 100 trabalhos selecionados no Concurso de Redação para Universitários Brasileiros). Rio de Janeiro: Unesco-Folha Dirigida, 2006.

ESTÍMULO à leitura começa no berço. Gazeta do Povo. Domingo, 20 de fevereiro de 2005, p. 6.

ESTUDANTES de baixa renda receberão bolsa. Gazeta do Povo, nº 16 (Brasil), quarta-feira, 15 de julho de 2005.

FERNANDES, D. G. Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERRARI, Márcio. Lourenço Filho: o educador paulista, defensor da educação para todos, antecipou o atual conceito de diversidade. Disponível em:

<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensdores> Acesso em: 29 jul. 2004.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: as crianças e adolescentes, jovens e adultos. In: Cadernos de Educação, nº 10, jan/jun. 1998.

FERREIRA, M. B. Alfabetização: um processo de dupla dimensão. Texto elaborado para o trabalho com os alunos do Curso Normal Superior. Universidade Eletrônica, na disciplina metodologia da alfabetização. (2004).

FLICK, U. Pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

FRAIMAN, A. P. Coisas da idade. São Paulo: Gente, 1995.

FREIRE, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos – 1534-1930. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A trajetória de Paulo Freire. Disponível: <<http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>> Acesso em: 21 out. 2003.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P.; SHOR, Ira. O cotidiano do professor – medo e ousadia. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

_____. A educação na cidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Extensão ou comunicação? 12.ed. Rio de Janeiro: Paze e Terra, 2002.

_____. A importância do ato de ler. 32.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 33.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Escola é... Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores Acesso em 29 jul. 2004.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. Disponível em <http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>> Acesso em 21/10/2003.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação e mudança. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotcho. 3.ed. São Paulo: Bom Livro, 1986.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGHETTO, N. Como sair da linha sem perder a linha. Disponível em http://techway.com.br/techway/revista_idoso/comportamento/comportamento_nelson.htm>. Acesso em: 27 ago. 2004.

GENTILE, Paola. Edgar Morin – entrevista. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166_out03/html/pensadores> Acesso em: 29 jul. 2004.

GERHARDT, A.F. L. M. Brasil alfabetizado: a mimese do sistema pelo popular. Disponível em: <http://www.duplipensar.net/artigos/2004-q4/brasil.alfabetizado.html>>

Acesso em: 22 set 2005.

GHIRALDELLI JR., P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

GOVONI, M. Mudança sociocultural e mobral. In: Síntese – Síntese Política Econômica Social (SPES) – Nova Fase, nº 20, vol. VII, setembro/dezembro 1980. P-65-88.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&id=s012-88392000000100005>> Acesso em: 27 jul. 2004.

HAMZE, A. Letramento. Disponível em: <<http://www.pedagogiabrasilecola.com/alfabetizacao.htm>> Acesso em: 9 ago. 2004.

HELVÉCIA, H. O cérebro trocado em miúdos. Folha SINAPSE, São Paulo, p. 8-11, 27 de agosto de 2002.

HISTÓRIA da alfabetização de adultos em questão. Entrevista com Osmar Fávero. Disponível em: <<http://www.tve.brasil.com.br/salto/entrevista/osmarfavelo.htm>> Acesso em: 25 out. 2005.

HISTÓRIA da educação no Brasil: período do regime militar - Movimento Brasileira de Alfabetização – Mobral. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.a.htm>> Acesso em: 30 mar. 2004.

“IDOSO, no Brasil é Sobrevivente”. Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 10/7/2003. Disponível em: <<http://www.direitoidoso.com.br/08/not0703-04.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2005.

INFORMAÇÕES parte dos Indicadores sociais municipais, uma análise do censo demográfico de 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/idosos>> Acesso em: 31 jan. 2005.

KACHAR, V. Jornal Computador: um projeto de construção de cidadania para a terceira idade. In: Kachar, Vitória (org). Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Terceira Idade & Informática: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITURA: educadores e escritores avaliam inclusão pela leitura. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp/unicamphoje/ju/julho2003/jun222pg06.htm>> Acesso em: 21 fev. 2005.

LER e escrever: compromisso da escola. Programa Salto para o Futuro da TV Escola (12 a 16 de agosto 2002). Equipe do Núcleo de Integração Universidade-Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS – NIVE/UFRGS. Disponível em: <<http://tve/brasil.com.br/salto/boletins.2002/ler/lerOhtm>>. Acesso em: 27 jul. 2004.

LIMA, S. Meta do governo é a erradicação até 2010. Disponível em: <http://www.puc.rio.br/sobrepuc/depto/direito/pet_jur/dlprenat.html> Acesso em: 2 jun. 2004.

LIMA, M. O. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In Kachar, V. (org). Longevidade: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES. C. Uma proposta do saber com sabor do prazer. Entrevista Renato Decache. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/015/15linhares.htm>> Acesso em: 9 jul 2004

LINHARES, M. Os cuidados com o Brasil alfabetizado. Disponível em: <http://www.anup.com.br/txt/cadernos/014_caderno.htm>. Acesso em: 22 jul. 2005.

MARANHÃO, M. A.. Jovens, adultos e idosos. Disponível em: <<http://www.tribuna.infbr/anteriores/2002/julho/19coluna.asp?coluna=opinioao>>. Acesso em: 9 set. 2002.

MESSY, J. A pessoa idosa não existe: uma abordagem psicanalítica da velhice. 2.ed. São Paulo: ALEPH, 1999.

MIRANDA, Sérgio. A herança maldita de FHC. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/brasilcontemp.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2005

NOVAES, M. H. Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias. Paulo de Frontin (RJ): Nau, 1997.

OLIVEIRA, K. de O. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. P. 15-43. In: Ribeiro, V. M. (org). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Associação de Leitura do Brasil-ALB; SÃO PAULO: Ação Editora, 2001. (Coleção Leituras no Brasil), 202.

OLIVEIRA, R. de C. da S. Universidade Aberta para a Terceira Idade na Universidade Estadual de Ponta Grossa. (Tese de Doutorado). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1988.

OLIVEIRA, R. C. da Silva; OLIVEIRA, F. da Silva. Diferentes concepções sobre a velhice e a visão otimista da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). In: Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa, v. 1, n° 1, p. 30-33, 2005.

PAÍS paga alfabetização, mas ignora resultados. Folha de São Paulo, 6 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=2891>>. Acesso em: 31 jan. 2005.

PAIXÃO, R. Senador do PT diz que Lula sabe destino do Brasil. Disponível em: <<http://crisovam.com.br?pace=37&idcanal=10>>. Acesso em: 22 set. 2005.

PARANÁ alfabetizado encerra segunda etapa. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/inerna/0011536144-EI306-00.html>>. Acesso em: 29 maio 2005.

PEREIRA, G. de B. P. ; GOMES, L. M. F. EJA: uma caminhada ... um projeto em construção. In: Revista do Programa Alfabetização Solidária/Programa Alfabetização Solidária. V 2, n. 2, jan/jun. 2002. São Paulo: UNIMARCO, 2002.

PIOLLA, Gilmar. Os analfabetos que se danem. Disponível em: <<http://.vol.com.br/aprendiz/mcolunas/gpolla/ido0800900.htm>>. Acesso em: 9 set. 2002.

POLETTI, E. J. Las paradojas de la atención gerontológico. Disponível em <<http://www.portaltercera.com.ar/sections.php?op=viewarticle&artrid=22>>. Acesso em: 9/11/2002.

PONTA GROSSA (PR). Disponível em:
<<http://www.caminhos.ufms.br/matrizados/pr/pontagrossa.html>>. Acesso em: 30 maio 2005.

POPULAÇÃO de idosos deverá dobrar em 20 anos no Brasil. Disponível em:
<http://www.uol.com.br/aprendiz/quiadeempregos/especial/artigos_250702.htm>.
Acesso em: 9 set. 2002.

PROCESSOS de envelhecimento. Entrevista de Silvânia de Cássia Lima com Anita Liberalesso Néri. Disponível em:
<<http://www.techway.com.br/techway/revistaidoso/entrevista/entrevista.anita.htm>>.
Acesso em: 27 ago. 2004.

PROFESSOR vai aprender a ensinar – entrevista do ex-ministro Paulo Renato Souza publicada no Jornal A Notícia, em 18 de dezembro de 2000. Disponível em:
<<http://www.educacao.gov.br/acs/jornalis/entrevist./01000.shtm>>. Acesso em: 16 set. 2002.

PUIGGRÓS, A. Volta a educar: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RENASCER – Programa de Alfabetização e Escolarização de Adultos e Idosos da Associação dos Aposentados e Pensionistas de Volta Redonda (RJ). Disponível em:
<<http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/3seminario/renascer-400palavras>>.

RETRATO da leitura no Brasil. Opinião. Diário dos Campos. Ponta Grossa, quinta-feira, 3 de junho de 2004. 2.A.

ROCCO, M. T. F. O prazer possível: literatura, leitura e escola. In: Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. V.15, nº 2, julho/dezembro 1989. P-123-132.

SANTOS, A. M. de O.liveira Sena de. O imaginário do envelhecer – desaprendendo mitos, preconceitos e idéias errôneas. Trabajo monográfico para el curso virtual Educación para l Envejecimiento. Disponível em:
<<http://psicomundo.com.tiempo/monografia/imaginario.htm>> Acesso em: 9/12/2004.

SCHÜLTZ, R. Vygotski & Language Acquisition. Disponível em:
<<http://www.sk.com.br/sk.ycot.htm>> Acesso em: 28 set. 2003.

SÉRIE Brasil Alfabetizado em movimento. Salto para o futuro/TV Escola. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2004/bam/meio>>. Acesso em: 4 out. 2004.

SILVA, E. M. da. No topo da vida e no fundo do coração. Tempo de Ciência. Campus de Toledo, v.7, n° 13, p.7-21, 2000.

SILVA, O. da. A leitura como fonte de prazer e de saber. In: Iniciação – Revista de Divulgação Científica da Universidade do Contestado – UNC. V.10, n°2, jul/dez 2001. P-91-99.

SIMKA, S. Clubes de leitura. In: Ensino Superior. Ano 7, n° 79, abril de 2005. P.50.

SIMSON, O. R. de M. Von; NÉRI, A.nita L.; CAHIONI, M. (org). As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas: Alínea, 2003.

SIQUEIRA, M. E. de; MOI, R. C. Estimulando a memória em instituições de longa permanência. In: SINSON, Olga Rodrigues de Moraes, NÉRI, Anita Liberalesso; CACHONI, Meire. As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas: Alínea, 2003.

SOUSA, M. de F. G. de. O sabor do saber na educação infantil. Disponível em: <<http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/osabordesaber>>. Acesso em 13 maio 2005.

SOUZA, M. M. C. de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. In: Cadernos de Pesquisa – Revista Quadrimestral. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n° 107, jul. 1999, p. 169-182.

STEFANO, M. ONU e a velhice: mudança de paradigmas. Disponível em: <<http://www.techway.com.br/techway/revistaidoso/politica/politica.marcel2.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2004.

LA TERCERA edad aprende a leer y escribir. Disponível em: <<http://www.Gerontologia.uchile.cl/docs/entre.1htm>>. Acesso em: 4 dez. 2004.

TORRES, R. M. T. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artemd Editora, 2001.

TRECHOS da última entrevista de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/mais02.htm>>. Acesso em: 8 out. 2005.

UMA PROPOSTA para a busca do saber com o sabor de aprender. Entrevista com Célia Linhares por Renato Deccache. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/015/15clinhares.htm>>. Acesso em: 9 de jul 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISE, T. De boas intenções o inferno está cheio ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo. Disponível em: <<http://www.artemed.com.br/patioline/fr.conteudodopatio.php?código=1913pai=190>> Acesso em: 27 de jul. 2004.

WOLF, S. M. R. As idades do homem – crises e transformações. In: Vertentes. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, nº 3, p.1-153, 1997.

ZACHARIAS, V. L. C. VYGOTSKY. Disponível em: <<http://centroredeeducacional.com.br/vygotsky>>. Acesso em: 18 set. 2003.

ANEXOS

ANEXO A – DISCURSO DO PRESIDENTE LULA – BRASIL ALFABETIZADO

Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na Cerimônia de lançamento do Programa Brasil Alfabetizado

Palácio do Planalto

Excelentíssimo companheiro José Alencar, vice-presidente da República,
Excelentíssimo companheiro Cristovam, ministro da Educação,
Minha querida companheira Marisa,
Ministros e ministras aqui presentes,
Representantes da UNESCO,
Deputados e deputadas aqui presentes,
Empresários,

Eu vou terminar não fazendo o meu discurso habitual, porque eu vou ser muito breve, para dizer para vocês que o problema de alfabetizarmos o Brasil é um problema muito menos de dinheiro, muito menos de recursos, muito menos da ausência de sala de aula, muito menos da ausência de educadores, e muito mais da disposição política de alfabetizarmos o nosso país. Porque têm várias formas para que possamos alfabetizar o Brasil.

Uma delas é que nós tivéssemos todo o dinheiro do mundo, pudéssemos contratar todos os educadores necessários, fazermos todas as salas de aula confortáveis que precisa, para que os alunos se sintam bem, e teríamos o problema resolvido.

Outra forma é você ter uma lei, como já temos a Constituição, que assegura que a educação é um direito de todos e que, portanto, cabe ao Estado garantir.

Então, está tudo pronto. Nós já temos a lei, nós temos uma rede pública, muitas vezes subutilizada, que poderia ser melhor utilizada, e precisamos tomar essa decisão política que estamos tomando.

No Brasil, nós precisamos parar com a idéia de que o Estado pode tudo e o governo pode tudo. É preciso, de vez em quando, parar e nos perguntarmos: E o nosso papel enquanto cidadãos e cidadãs da sociedade civil? Qual a nossa responsabilidade enquanto brasileiro ou brasileira, enquanto empresário ou empresária, enquanto igreja católica ou igreja evangélica? Ou seja, o que que, no fundo, no fundo, nós fazemos para dar a nossa contribuição? Certamente tem muita gente dando contribuição. Tem muita gente.

Eu digo sempre, Roberto Marinho, que o nosso companheiro Vicentinho, que eu pensei que iria estar aqui, ele só conseguiu fazer o vestibular e estudar direito, porque teve a ousadia de levantar todo dia de madrugada, para assistir o cursinho que vocês colocam na Rede Globo de Televisão. Mas nem toda televisão tem isso ainda e nem a nossa TV Educativa tem, com a força que precisa ter.

Então nós precisamos, a partir dessa disposição política, a partir desse acordo, desse decreto, assumirmos quase que como uma profissão de fé. Muito menos por conta das leis ou dos decretos, mas muito mais por uma vocação nossa. Ou seja, nós temos que alfabetizar os nossos corações para que a gente possa ter um pouco de sentimento com aquele que não teve a mesma oportunidade que nós tivemos.

Eu dizia, na última reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social: Se cada empresário brasileiro resolvesse alfabetizar 10% dos funcionários que cada um tem, certamente nós, em um ano, acabaríamos com o analfabetismo nesse país. Se os estudantes, como a UNE agora, assumirem o compromisso de sair para a rua, de verdade, procurando onde estão os analfabetos, porque, Cristovam, um problema que nós vamos ter é que tem gente que tem vergonha de dizer que é analfabeto. Então, nós não podemos ficar na escola da cidade, ou mesmo no campo, esperando que o analfabeto nos procure. Nós temos que adotar essa política quase como se fosse uma campanha de vacinação em massa. Ou seja, uma campanha de vacinação onde o vírus que nós queremos matar é o analfabetismo. Aí nós vamos ter que, quem sabe Cristovam, eu vi você falando de um prefeito aqui, que alfabetizou, quem sabe criar a semana da alfabetização, em que a sociedade brasileira toda se mobiliza nos seus municípios, para detectar um analfabeto e fazer com que ele deixe de ser analfabeto.

Nós podemos instituir prêmios para as prefeituras que alfabetizarem, todo prefeito gosta de receber um prêmio. Eu vejo, as pessoas vão para o exterior, ganham uma medalha porque cuidam bem daqui. É maravilhoso. Quem não gosta de ganhar um prêmio? Mas imagina se nós instituíssemos no governo federal, um prêmio para as prefeituras que alfabetizarem os seus municípes.

O que nós precisamos, é assumir a responsabilidade que essa não é uma tarefa do ministro da Educação, essa não é uma tarefa do secretário da Educação do estado, essa não é apenas uma tarefa do secretário municipal de Educação, essa é uma tarefa nossa. Brasileiros e brasileiras, que aprenderam a ler e a escrever, precisam socializar os seus conhecimentos dedicando uma parte do seu tempo disponível para que possamos levar esse direito a alguma pessoa.

A minha mãe morreu com 64 anos sem saber fazer um “o” com o copo, e meu pai morreu analfabeto. E o meu pai era uma coisa inusitada. Eu morava em Vicente de Carvalho, ali na divisa Guarujá e Santos, meu pai trabalhava num armazém de café. Era daquele tempo em quem o trabalhador ia trabalhar de terno, gravata e chapéu todo santo dia, e meu pai não sabia diferenciar um “o” de um “i”.

Entretanto, todo santo dia ele comprava um jornal em Santos e atravessava de barco, como se estivesse lendo o jornal. Só não via de cabeça para baixo, coitado, porque tinha figura, fotografia e ele não se enganava. Mas isso era a demonstração da vontade que ele tinha de ler e não adiantava ter vontade naquele instante, porque nem sempre o poder público está preparado para atender a vontade das pessoas.

Em várias áreas, muitas vezes as pessoas querem mas o poder público não está preparado para atender essas pessoas e eu acredito que nós temos a obrigação moral, ética, humana de criarmos as condições para que aqueles que desejam, tenham um lugar certo para se alfabetizar.

Aliás, eu acho, que a pessoa pode ter o direito de comer, e não querer comer, a pessoa pode ter o direito de querer viajar ou não viajar, mas de ser alfabetizado, eu acho que ele não tem que ter direito, ele tem que ter obrigação de se alfabetizar e contribuir para a alfabetização dos seus filhos.

Aí, meu caro Cristovam, eu tenho reivindicado muito ao Cristovam, brigado como companheiro com o Cristovam, porque nós precisamos cuidar dos nossos educadores. Eu acho que os educadores brasileiros muitas vezes são mal remunerados, muitas vezes estão desmotivados e precisam ser motivados, porque também a gente não pode, por conta do baixo salário que a gente ganha, ou não das melhores condições de trabalho, a gente não pode permitir que o educador jogue sobre as costas do aluno aquilo que o estado não lhe oferece.

Por que eu estou dizendo isso? Porque hoje, muitas vezes, uma criança entra às 8 horas na escola, ele ouve vários professores durante 4 horas seguidas e não tem nenhum momento em que o professor se preocupa em perguntar se ele aprendeu aquela aula que ele está dando.

Agora, com a aprovação continuada, ou seja, significa que não tem um tempo de medir se esse aluno está aprendendo ou não. E por isso que hoje muitas crianças chegam à 4ª ou 5ª série com muitas dificuldades de saber ler ou de interpretar um texto, por menor que seja, e muitas vezes não sabe fazer sequer as 4 operações.

Então, essa revolução Cristovam, que você falou, ela é uma revolução que começa a partir de nós, ou seja, cada um de nós tem que assumir a responsabilidade de perguntar, não o que o governo está fazendo apenas. É importante perguntar e cobrar todo santo dia, mas é importante a gente se perguntar, todo santo dia, levantar de manhã, se olhar no espelho e falar o que eu estou fazendo?

Ou toda noite a hora que for dormir, a hora que encostar a cabeça no travesseiro perguntar. O que eu fiz hoje? Além daquilo que é a minha obrigação profissional, o que eu dei para o meu país, o que eu dei para o meu povo? O que eu dei para alguma pessoa – porque não são poucos os casos em que nós temos empregadas domésticas analfabetas, trabalhando com pessoas que são professores de pós-graduação em universidades brasileiras. Não são poucos os casos.

Então, eu acho que nós temos que resolver um problema dentro de nós, para que a gente possa passar para a sociedade esta força que nós precisamos passar. Ou seja, nós precisamos ensinar as pessoas a voltarem a acreditar que não tem exemplo, na História da humanidade, de um país que

conseguiu dar um salto de qualidade, que conseguiu se desenvolver, sem antes ter apostado na educação. Não existe. E não vai ser o Brasil que vai dar esse salto. É por isto que essa campanha tem que dar certo, independentemente do governo.

As universidades brasileiras terão que discutir como participar de uma campanha como essa. Sabe, todos nós precisamos. O movimento sindical precisa discutir como participar, afinal de contas, não são poucos os trabalhadores de carteira ainda analfabetos.

Então, não é uma responsabilidade de um ou de outro, é uma responsabilidade histórica deste país. E eu sempre disse que, muitas vezes, no Brasil, não se alfabetizou no tempo certo, porque a ignorância era um instrumento de dominação política por uma parte da elite brasileira, ao longo de muitos e muitos séculos. Não é à toda que o Peru, já em 1550, tinha universidade. E o Brasil só veio ter universidade na década de 20, no século XX, ou seja, nós perdemos 400 anos. Então nós temos que recuperar. Nós temos que recuperar isso com os exemplos que você citou, de vários institutos que contribuem para que a gente possa dar esse salto de qualidade.

Eu saio deste ato convencido de que muito mais do que o decreto, muito mais do que uma lei, eu acho que é preciso que a gente saia daqui convencido de que nós podemos, juntos, mais do que todas as leis.

Imagina se toda igreja evangélica deste país, toda igreja católica deste país, toda sede de sindicato, pudessem, durante quatro ou cinco meses, se transformar num centro alfabetizador deste país. Imagina se cada empresa pudesse, nas cercanias da própria empresa, detectar os analfabetos e começar a, dentro do próprio espaço da empresa, ou quem sabem em convênio com a prefeitura, alfabetizar. Nós iremos descobrir, num curto espaço de tempo, que as soluções para esses problemas que se arrastam há séculos, podem ser resolvidos num tempo muito pequeno.

É preciso, primeiro, que haja revolução interna, dentro de nós, para depois a gente conseguir despertar nos outros a mesma vontade que nós temos. Porque existem alguns direitos tão elementares, como o direito a saúde, o direito a habitação, o direito a comer, o direito a viver, o direito a ler. São tão elementares que todos nós devemos nos sentir envergonhados de saber que no Brasil ainda tem tantos e tantos jovens e adultos que não sabem ler, nem escrever.

Eu quero, Cristovam, dar os parabéns por essa iniciativa e quero dizer a todos vocês, meus amigos e amigas que estão aqui: não é mérito, mas pela primeira vez na História da República, a República tem um presidente e um vice-presidente que não têm diploma universitário. Pela primeira vez na História da República. Possivelmente se nós tivéssemos, poderíamos fazer muito mais, mas eu estou convencido de que, para o político, o mais importante é ele saber o que é importante para o seu povo. E ele não é obrigado a saber, ele tem apenas que ter mais capacidade de ouvir do que de falar, porque se a classe política começar a ouvir um pouco mais e a atender um pouco mais aquilo que é o clamor do seu povo, podem ficar certos que chance da gente acertar é muito maior do que se a gente continuar governando achando que sabe tudo. Se a gente continuar governando achando que aqueles que nos criticam já não valem mais da nossa consideração.

Deus, na sua inteligência suprema, fez o homem com uma boca e duas orelhas, dois ouvidos. Ou seja, isso significa dizer: escutem mais do que falem. Significa dizer isso. E nós, Cristovam, só temos que aprender essa lição elementar da nossa estrutura física, para que a gente possa, quem sabe o ano que vem, ter aqui exemplos extraordinários como esse que nós tivemos hoje, aqui, desse alfabetizados nos acampamentos dos sem-terra e desse metalúrgico que aprendeu a ler tardiamente, mas aprendeu.

Eu acho, Cristovam, que o teu papel revolucionário é “soltar” a sociedade organizada para que ela se sinta ministro da Educação, para que ela se sinta presidente da República, para que ela se sinta com mais responsabilidade do que nós dois juntos, para fazer essa tarefa que, eu diria, será a grande revolução deste país.

Por isso, muito obrigado gente. Agora a bola não está só com o Cristovam, mas também está com vocês.

http://www.radiobras.gov.br/integras/03/integra_080903_01.htm - 14/7/2005

ANEXO B – LEIS - IDOSOS

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO

Lei Nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994

Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I - Da finalidade

Art. 1º A Política Nacional do Idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.

Art. 2º Considera-se o idoso, para todos os efeitos desta Lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade.

CAPÍTULO II - Dos Princípios e das Diretrizes

Seção I - Dos Princípios

Art. 3º A Política Nacional do Idoso reger-se-á pelos seguintes princípios:

I - a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem estar e o direito a vida;

II - o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos;

III - o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza;

IV - o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política;

V - as diferenças econômicas, sociais, regionais, e, particularmente, as contradições entre o meio rural e urbano do Brasil deverão ser observadas pelos poderes públicos e pela sociedade em geral, na aplicação desta Lei.

Seção II - Das diretrizes

Art. 4º Constituem diretrizes da Política Nacional do Idoso:

I - viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, que proporcionem sua integração as demais gerações;

II - participação do idoso, através de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação das políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;

III - priorização do atendimento ao idoso através de suas próprias famílias, em detrimento do atendimento asilar, à exceção dos idosos que não possuam condições que garantam sua própria sobrevivência;

IV - descentralização político-administrativa;

V - capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia e na prestação de serviços;

VI - implementação de sistema de informações que permita a divulgação da política, dos serviços oferecidos, dos planos, programas em cada nível do governo;

VII - estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicosociais do envelhecimento;

VIII - priorização do atendimento ao idoso em órgãos públicos e privados prestadores de serviços quando desabrigados e sem família;

IX - apoio à estudos e pesquisas sobre as questões relativas ao envelhecimento;

Parágrafo único. É vedada a permanência de portadores de doenças que necessitem de assistência médica ou enfermagem em instituições asilares de caráter social.

Art. 5º Competirá ao órgão ministerial responsável pela assistência e promoção social a coordenação geral da política nacional do idoso, com a participação dos conselhos nacionais, estaduais, do Distrito Federal e municipais do idoso.

Art. 6º Os conselhos nacional, estaduais, do distrito Federal e municipais do idoso serão órgãos permanentes, paritários e deliberativos, compostos por igual número de representantes dos órgãos e entidades públicas e de organizações representativas da sociedade civil ligadas à área.

Art. 7º Compete aos conselhos de que trata artigo anterior a formulação, coordenação, supervisão e avaliação da política nacional do idoso, no âmbito das respectivas instâncias político-administrativas.

Art. 8º À União, por intermédio do ministério responsável pela assistência e promoção social, compete:

I - coordenar a Política Nacional do Idoso;

II - participar na formulação, acompanhamento e avaliação da Política Nacional do Idoso;

III - promover as articulações intraministeriais e interministeriais necessárias à implementação da Política Nacional do Idoso;

IV - (VETADO)

V - elaborar a proposta orçamentária no âmbito da promoção e assistência social a submetê-la ao Conselho Nacional do Idoso;

Parágrafo único. Os ministérios das áreas de saúde, educação, trabalho, previdência social, cultura, esporte e lazer devem elaborar proposta orçamentária, no âmbito de suas competências, visando ao financiamento de programas nacionais compatíveis com a política nacional do idoso.

Art. 9º - (VETADO)

Parágrafo único. (VETADO)

CAPÍTULO IV - Das Ações Governamentais

Art. 10. Na implementação da Política Nacional do Idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos.

- prestar serviços e desenvolver ações voltadas para o atendimento das necessidades básicas ao idoso, mediante a participação das famílias, da sociedade e de entidades governamentais e não-governamentais.
- estimular a criação de incentivos e de alternativas de atendimento ao idoso, como centros de convivência, centros de cuidados diurnos, casas-lares, oficinas abrigadas de trabalho, atendimentos domiciliares e outros.
- promover simpósios, seminários e encontros específicos;
- planejar, coordenar, supervisionar e financiar estudos, levantamentos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso;
- promover a capacitação de recursos para atendimento ao idoso.

II - na área de saúde:

- garantir ao idoso a assistência à saúde, nos diversos níveis de atendimento ao idoso;
- prevenir, promover, proteger e recuperar a saúde do idoso, mediante programas e medidas profiláticas;
- adotar e aplicar normas de funcionamento às instituições geriátricas e similares, com fiscalização pelos gestores do Sistema único de Saúde;
- elaborar normas de serviços geriátricos hospitalares;
- desenvolver formas de cooperação entre as Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal, e dos Municípios e entre os Centros de Referência em Geriatria e Gerontologia para treinamento de equipes interprofissionais;
- incluir a Geriatria como especialidade clínica, para efeito de concursos públicos federais, estaduais, do Distrito Federal e municipais;
- realizar estudos para detectar o caráter epidemiológico de determinadas doenças do idoso, com vistas a prevenção, tratamento e reabilitação; e
- criar serviços alternativos de saúde para o idoso.

III - na área da educação

- adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- inserir currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimento sobre o assunto;
- incluir a gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- desenvolver programas que adotem a modalidade de ensino a distância, adequados às condições do idoso;
- apoiar a criação de universidade aberta para terceira idade, como meio de universalizar o acesso a diferentes formas de saber.

VI - na área de trabalho e previdência social:

- garantir mecanismos que impeçam a discriminação do idoso quanto a sua participação no mercado de trabalho, no setor público e privado;
- priorizar o atendimento ao idoso nos benefícios previdenciários;
- criar e estimular a manutenção de programas de preparação para a aposentadoria nos setores público e privado com antecedência mínima de dois anos antes do afastamento.

V - na área de habitação e urbanismo

- destinar, nos programas habitacionais, unidades em regime de comodato ao idoso, na modalidade de casas-lares;
- incluir nos programas de assistência ao idoso formas de melhoria de condições de habitabilidade e adaptação de moradia, considerando seu estado físico, e sua Independência de locomoção;
- criar serviços alternativos de saúde para o idoso.

III - na área da educação

- adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- inserir currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimento sobre o assunto;
- incluir a gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- desenvolver programas que adotem a modalidade de ensino a distância, adequados às condições do idoso;
- apoiar a criação de universidade aberta para terceira idade, como meio de universalizar o acesso a diferentes formas de saber.

VI - na área de trabalho e previdência social:

- garantir mecanismos que impeçam a discriminação do idoso quanto a sua participação no mercado de trabalho, no setor público e privado;
- priorizar o atendimento ao idoso nos benefícios previdenciários;
- criar e estimular a manutenção de programas de preparação para a aposentadoria nos setores público e privado com antecedência mínima de dois anos antes do afastamento.

V - na área de habitação e urbanismo

- destinar, nos programas habitacionais, unidades em regime de comodato ao idoso, na modalidade de casas-lares;
- incluir nos programas de assistência ao idoso formas de melhoria de condições de habitabilidade e adaptação de moradia, considerando seu estado físico, e sua Independência de locomoção;
- elaborar critérios que garantam o acesso da pessoa idosa à habitação popular;
- diminuir barreiras arquitetônicas e urbanas.

VI - na área de justiça:

- promover e defender os direitos da pessoa idosa;
- zelar pela aplicação das normas sobre o idoso determinado ações para evitar abusos e lesões a seus direitos.

VII - na área de cultura, esporte e lazer:

- garantir ao idoso a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;
- propiciar ao idoso o acesso aos locais e eventos culturais, mediante a preços reduzidos, em âmbito nacional;
- incentivar os movimentos de idoso a desenvolver atividades culturais;
- valorizar o registro da memória e a transmissão e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuidade e a identidade intelectual;
- incentivar e criar programas de lazer, esportes e atividades físicas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do idoso para gerir seus bens, ser-lhe-á nomeado Curador especial em juízo;

§ 1º É assegurado ao idoso o direito de dispor de seus bens, proventos pensões e benefícios. Salvo nos casos de incapacidade judicialmente comprovada.

§ 2º Nos casos de comprovada a incapacidade do idoso para gerir seus bens, ser-lhe-á nomeado Curador especial em juízo,

§ 3º Todo cidadão tem o dever de denunciar à autoridade competente qualquer forma de negligência ou desrespeito ao idoso.

CAPÍTULO V - Do Conselho Nacional

Art. 11. ao Art. 18. (VETADO)

CAPÍTULO VI - Das Disposições Gerais

Art. 19. Os recursos financeiros necessários à implantação das ações afetas às áreas de competência dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e municípios serão consignados em seus respectivos orçamentos.

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação,

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 4 de janeiro de 1994

- 23/8/2005

DECRETO Nº 1.948, DE 3 DE JULHO DE 1996.

Regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, DECRETA:

Art. 1º Na implementação da Política Nacional do Idoso, as competências dos órgãos e entidades públicas são as estabelecidas neste Decreto.

Art. 2º Ao Ministério da Previdência e Assistência Social, pelos seus órgãos, compete:

- I - coordenar as ações relativas à Política Nacional do Idoso;
- II - promover a capacitação de recursos humanos para atendimento ao idoso;
- III - participar em conjunto com os demais ministérios envolvidos, da formulação, acompanhamento e avaliação da Política Nacional do Idoso;
- IV - estimular a criação de formas alternativas de atendimento não-asilar;
- V - promover eventos específicos para discussão das questões relativas à velhice e ao envelhecimento;
- VI - promover articulações inter e intraministeriais necessárias à implementação da Política Nacional do Idoso;
- VII - coordenar, financiar e apoiar estudos, levantamentos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso, diretamente ou em parceria com outros órgãos;
- VIII - fomentar junto aos Estados, Distrito Federal, Municípios e organizações não-governamentais a prestação da assistência social aos idosos nas modalidades asilar e não-asilar.

Art. 3º Entende-se por modalidade asilar o atendimento, em regime de internato, ao idoso sem vínculo familiar ou sem condições de prover à própria subsistência de modo a satisfazer as suas necessidades de moradia, alimentação, saúde e convivência social.

Parágrafo único. A assistência na modalidade asilar ocorre no caso da inexistência do grupo familiar, abandono, carência de recursos financeiros próprios ou da própria família.

Art. 4º Entende-se por modalidade não-asilar de atendimento:

- I - Centro de Convivência: local destinado à permanência diurna do idoso, onde são desenvolvidas atividades físicas, laborativas, recreativas, culturais, associativas e de educação para a cidadania;
- II - Centro de Cuidados Diurno: Hospital-Dia e Centro-Dia - local destinado à permanência diurna do idoso dependente ou que possua deficiência temporária e necessite de assistência médica ou de assistência multiprofissional;
- III - Casa-Lar: residência, em sistema participativo, cedida por instituições públicas ou privadas, destinada a idosos detentores de renda insuficiente para sua manutenção e sem família;
- IV - Oficina Abrigada de Trabalho: local destinado ao desenvolvimento, pelo idoso, de atividades produtivas, proporcionando-lhe oportunidade de elevar sua renda, sendo regida por normas específicas;
- V - atendimento domiciliar: é o serviço prestado ao idoso que vive só e seja dependente, a fim de suprir as suas necessidades da vida diária. Esse serviço é prestado em seu próprio lar, por profissionais da área de saúde ou por pessoas da própria comunidade;
- VI - outras formas de atendimento: iniciativas surgidas na própria comunidade, que visem à promoção e à integração da pessoa idosa na família e na sociedade;

Art. 5º Ao Instituto Nacional do Seguro Social-INSS compete:

- I - dar atendimento preferencial ao idoso, especificamente nas áreas do Seguro Social, visando à habilitação e à manutenção dos benefícios, exame médico pericial, inscrição de beneficiários, serviço social e setores de informações;
- II - prestar atendimento, preferencialmente, nas áreas da arrecadação e fiscalização, visando à prestação de informações e ao cálculo de contribuições individuais;
- III - estabelecer critérios para viabilizar o atendimento preferencial ao idoso.

Art. 6º Compete ao INSS esclarecer o idoso sobre os seus direitos previdenciários e os meios de exercê-los.

§ 1º O serviço social atenderá, prioritariamente, nos Postos do Seguro Social, os beneficiários idosos em via de aposentadoria.

§ 2º O serviço social, em parceria com os órgãos governamentais e não-governamentais, estimulará a criação e a manutenção de programas de preparação para aposentadorias, por meio de assessoramento às entidades de classes, instituições de natureza social, empresas e órgãos públicos, por intermédio das suas respectivas unidades de recursos humanos.

Art. 7º Ao idoso aposentado, exceto por invalidez, que retornar ao trabalho nas atividades abrangidas pelo Regime Geral de Previdência Social, quando acidentado no trabalho, será encaminhado ao Programa de Reabilitação do INSS, não fazendo jus a outras prestações de serviço, salvo às decorrentes de sua condição de aposentado.

Art. 8º Ao Ministério do Planejamento e Orçamento, por intermédio da Secretaria de Política Urbana, compete:

I - buscar, nos programas habitacionais com recursos da União ou por ela geridos, a observância dos seguintes critérios:

identificação, dentro da população alvo destes programas, da população idosa e suas necessidades habitacionais;

alternativas habitacionais adequadas para a população idosa identificada;

previsão de equipamentos urbanos de uso público que também atendam as necessidades da população idosa;

estabelecimento de diretrizes para que os projetos eliminem barreiras arquitetônicas e urbanas, que utilizam tipologias habitacionais adequadas para a população idosa identificada;

II - promover gestões para viabilizar linhas de crédito visando ao acesso a moradias para o idoso, junto:

às entidades de crédito habitacional;

aos Governos Estaduais e do Distrito Federal;

a outras entidades, públicas ou privadas, relacionadas com os investimentos habitacionais;

III - incentivar e promover, em articulação com os Ministérios da Educação e do Desporto, da Ciência e Tecnologia, da Saúde e junto às instituições de ensino e pesquisa, estudos para aprimorar as condições de habitabilidade para os idosos, bem como sua divulgação e aplicação aos padrões habitacionais vigentes;

IV - estimular a inclusão na legislação de:

mecanismos que induzam a eliminação de barreiras arquitetônicas para o idoso, em equipamentos urbanos de uso público;

adaptação, em programas habitacionais no seu âmbito de atuação, dos critérios estabelecidos no inciso I deste artigo.

Art. 9º Ao Ministério da Saúde, por intermédio da Secretaria de Assistência à Saúde, em articulação com as Secretarias de Saúde dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, compete:

I - garantir ao idoso a assistência integral à saúde, entendida como o conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, nos diversos níveis de atendimento do Sistema único de Saúde - SUS;

II - hierarquizar o atendimento ao idoso a partir das Unidades Básicas e da implantação da Unidade de Referência, com equipe multiprofissional e interdisciplinar de acordo com as normas específicas do Ministério da Saúde;

III - estruturar Centros de Referência de acordo com as normas específicas do Ministério da Saúde com características de assistência à saúde, de pesquisa, de avaliação e de treinamento;

IV - garantir o acesso à assistência hospitalar;

V - fornecer medicamentos, órteses e próteses, necessários à recuperação e reabilitação da saúde do idoso;

VI - estimular a participação do idoso nas diversas instâncias de controle social do Sistema Único de Saúde;

VII - desenvolver política de prevenção para que a população envelheça mantendo um bom estado de saúde;

VIII - desenvolver e apoiar programas de prevenção, educação e promoção da saúde do idoso de forma a:

- estimular a permanência do idoso na comunidade, junto à família, desempenhando papel social ativo, com a autonomia e independência que lhe for própria;
- estimular o auto-cuidado e o cuidado informal;
- envolver a população nas ações de promoção da saúde do idoso;
- estimular a formação de grupos de auto-ajuda, de grupos de convivência, em integração com outras instituições que atuam no campo social;
- produzir e difundir material educativo sobre a saúde do idoso;

IX - adotar e aplicar normas de funcionamento às instituições geriátricas e similares, com fiscalização pelos gestores do Sistema Único de Saúde;

X- elaborar normas de serviços geriátricos hospitalares e acompanhar a sua implementação;

XI - desenvolver formas de cooperação entre as Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, as organizações não-governamentais e entre os Centros de Referência em Geriatria e Gerontologia, para treinamento dos profissionais de saúde;

XII - incluir a Geriatria como especialidade clínica, para efeito de concursos públicos federais;

XIII - realizar e apoiar estudos e pesquisas de caráter epidemiológico visando a ampliação do conhecimento sobre o idoso e subsidiar as ações de prevenção, tratamento e reabilitação;

XIV - estimular a criação, na rede de serviços do Sistema Único de Saúde, de Unidades de Cuidados Diurnos (Hospital-Dia, Centro-Dia), de atendimento domiciliar e outros serviços alternativos para o idoso.

Art. 10. Ao Ministério da Educação e do Desporto, em articulação com órgãos federais, estaduais e municipais de educação, compete:

- I - viabilizar a implantação de programa educacional voltado para o idoso, de modo a atender o inciso III do Art. 10 da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994;
- II - incentivar a inclusão nos programas educacionais de conteúdos sobre o processo de envelhecimento;
- III - estimular e apoiar a admissão do idoso na universidade, propiciando a integração intergeracional;
- IV - incentivar o desenvolvimento de programas educativos voltados para a comunidade, ao idoso e sua família, mediante os meios de comunicação de massa;
- V - incentivar a inclusão de disciplinas de Gerontologia e Geriatria nos currículos dos cursos superiores.

Art. 11. Ao Ministério do Trabalho, por meio de seus órgãos, compete garantir mecanismos que impeçam a discriminação do idoso quanto à sua participação no mercado de trabalho.

Art. 12. Ao Ministério da Cultura compete, em conjunto com seus órgãos e entidades vinculadas, criar programa de âmbito nacional, visando à:

- I - garantir ao idoso a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais;
 - II - propiciar ao idoso o acesso aos locais e eventos culturais, mediante preços reduzidos;
 - III - valorizar o registro da memória e a transmissão de informações e habilidades do idoso aos mais jovens, como meio de garantir a continuidade e a identidade cultural;
 - IV - incentivar os movimentos de idosos a desenvolver atividades culturais.
- Parágrafo único. Às entidades vinculadas do Ministério da Cultura, no âmbito de suas respectivas áreas afins, compete a implementação de atividades específicas, conjugadas à Política Nacional do Idoso.

Art. 13. Ao Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria dos Direitos da Cidadania, compete:

- I - encaminhar as denúncias ao órgão competente do Poder Executivo ou do Ministério Público para defender os direitos da pessoa idosa junto ao Poder Judiciário;
- II - zelar pela aplicação das normas sobre o idoso determinando ações para evitar abusos e lesões a seus direitos.

Parágrafo único. Todo cidadão tem o dever de denunciar à autoridade competente qualquer forma de negligência ou desrespeito ao idoso.

Art. 14. Os Ministérios que atuam nas áreas de habitação e urbanismo, de saúde, de educação e desporto, de trabalho, de previdência e assistência social, de cultura e da justiça deverão elaborar proposta orçamentaria, no âmbito de suas competências, visando ao financiamento de programas compatíveis com a Política Nacional do Idoso.

Art. 15. Compete aos Ministérios envolvidos na Política Nacional do Idoso, dentro das suas competências, promover a capacitação de recursos humanos voltados ao atendimento do idoso. Parágrafo único. Para viabilizar a capacitação de recursos humanos, os Ministérios poderão firmar convênios com instituições governamentais e não-governamentais, nacionais, estrangeiras ou internacionais.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional da Seguridade Social e aos conselhos setoriais, no âmbito da seguridade, a formulação, coordenação, supervisão e avaliação da Política Nacional do Idoso, respeitadas as respectivas esferas de atribuições administrativas.

Art. 17. O idoso terá atendimento preferencial nos órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população.

Parágrafo único. O idoso que não tenha meios de prover à sua própria subsistência, que não tenha família ou cuja família não tenha condições de prover à sua manutenção, terá assegurada a assistência asilar, pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, na forma da lei.

Art. 18. Fica proibida a permanência em instituições asilares, de caráter social, de idosos portadores de doenças que exijam assistência médica permanente ou de assistência de enfermagem intensiva, cuja falta possa agravar ou por em risco sua vida ou a vida de terceiros.

Parágrafo único. A permanência ou não do idoso doente em instituições asilares, de caráter social, dependerá de avaliação médica prestada pelo serviço de saúde local.

Art. 19. Para implementar as condições estabelecidas no artigo anterior, as instituições asilares poderão firmar contratos ou convênios com o Sistema de Saúde local.

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 3 de Julho de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República.

Nelson A. Jobin/ Paulo Renato Souza/ Francisco Weffort/ Paulo Paiva/ Reinhold Stephanes/ Adib Jatene/ Antonio Kandir.

<http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/politicafederaledec/1948.htm> - 23/8/2005.

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO Nº 4.227, DE 13 DE MAIO DE 2002

Cria o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre a criação, competência e composição do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI.

Art. 2º Fica criado, na estrutura básica do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso - CNDI, órgão de caráter consultivo.

Art. 3º Ao CNDI compete:

- I - supervisionar e avaliar a Política Nacional do Idoso;
- II - elaborar proposições, objetivando aperfeiçoar a legislação pertinente à Política Nacional do Idoso;
- III - acompanhar a implementação da política nacional do idoso, no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- IV - estimular e apoiar tecnicamente a criação de conselhos de direitos do idoso nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios;
- V - propiciar assessoramento aos conselhos estaduais, do Distrito Federal e municipais, no sentido de tornar efetiva a aplicação dos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei no 8.842, de 4 de janeiro de 1994;
- VI - zelar pela efetiva descentralização político-administrativa e pela participação de organizações representativas dos idosos na implementação de política, planos, programas e projetos de atendimento ao idoso;
- VII - zelar pela implementação dos instrumentos internacionais relativos ao envelhecimento das pessoas, dos quais o Brasil seja signatário; e
- VIII - elaborar o seu regimento interno.

Art. 4º O CNDI será composto:

- I - por um representante de cada Ministério a seguir indicado:
 - a) da Justiça;
 - b) das Relações Exteriores;
 - c) do Trabalho e Emprego;
 - d) da Educação;
 - e) da Saúde;
 - f) da Cultura;
 - g) do Esporte e Turismo;
 - h) do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- II - por dois representantes do Ministério da Previdência e Assistência Social; e
- III - por nove representantes da sociedade civil organizada atuantes no campo da promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa.

§ 1º Os membros governamentais do CNDI serão indicados pelos titulares dos respectivos órgãos e designados pelo Ministro de Estado da Justiça.

§ 2º O Ministério da Previdência e Assistência Social indicará um representante da área da Previdência e outro da área da Assistência Social.

§ 3º Haverá um suplente para cada titular do CNDI.

Art. 5º O Presidente e o Vice-Presidente do CNDI serão escolhidos, mediante votação, dentre seus membros, por maioria simples, e designados pelo Ministro de Estado da Justiça.

§ 1º Nas ausências simultâneas do Presidente e do Vice-Presidente, a presidência será exercida pelo conselheiro mais idoso.

§ 2º O Presidente do CNDI terá voto nominal e de qualidade.

§ 3o O Presidente do CNDI poderá convidar para participar das reuniões ordinárias e extraordinárias membros do Congresso Nacional e do Ministério Público Federal.

Art. 6º Os membros do CNDI terão mandato de dois anos, permitida a recondução por igual período.

Art. 7º A função de membro do CNDI não será remunerada e seu exercício será considerado de relevante interesse público.

Parágrafo único. Eventuais despesas com diárias e passagens dos membros do CNDI correrão à conta dos órgãos ou entidades que representam.

Art. 8º O CNDI reunir-se-á trimestralmente, em caráter ordinário, e extraordinariamente, por convocação do seu Presidente ou por requerimento da maioria dos seus membros.

Art. 9º Para a instalação do CNDI, o Ministro de Estado da Justiça convocará, por meio de edital, os integrantes da sociedade civil organizada de que trata o art. 4o, inciso III, que serão escolhidos em assembléia a se realizar no prazo máximo de vinte dias após a publicação do referido edital.

Art. 10. A primeira indicação dos representantes governamentais será feita pelos titulares dos respectivos órgãos no prazo de vinte dias após a publicação deste Decreto.

Art. 11. O CNDI elaborará o seu regimento interno no prazo máximo de sessenta dias a contar da data de sua instalação, o qual será aprovado em ato do Ministro de Estado da Justiça.

Parágrafo único. O regimento interno disporá sobre o funcionamento do CNDI e as atribuições de seus membros.

Art. 12. A Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça proporcionará o apoio técnico-administrativo necessário ao funcionamento do CNDI.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de maio de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Miguel Reale Júnior

<http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/politicafederaledec/1948.htm> - 23/8/2005.

Estado do Paraná
Município de Ponta Grossa

LEI N.º 3850/85

Os quatro primeiros lugares dos transporte coletivo serão destinados para gestantes, mulheres com crianças no colo, idosos e deficientes físicos.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Os quatro primeiros lugares sentados, na parte dianteira dos veículos de transporte coletivo, serão reservados para gestantes, mulheres com crianças de colo, idosos e deficientes físicos.

Parágrafo Único – Os quatro primeiros lugares, serão indicados por placa e seu uso livre somente será permitido se não houver no coletivo de passageiros as pessoas citadas no artigo desse parágrafo.

Art.2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação; revogadas as disposições em contrário.

(Esta lei foi decretada pela Câmara Municipal, na sessão ordinária realizada no dia 27 de novembro de 1985, conferindo com o original que consta no Livro de Registro de Leis, deste legislativo.)

Secretaria da Câmara Municipal de Ponta Grossa,

em 28 de novembro de 1985.

Mário Bittencourt de Oliveira

Presidente da Câmara Municipal.

http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/parana/ponta_grossa/pontagrossa-lei3850-85.htm. 23/8/2005.

Estado do Paraná
Município de Ponta Grossa

LEI N° 4018/87

Gratuidade de transporte coletivo para os maiores de 65 (sessenta e cinco) anos e deficientes físicos.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - A Viação Campos Gerais S/A, atual concessionária, e outras empresas que eventualmente venham explorar o serviço público de transporte coletivo urbano no Município de Ponta Grossa, ficam obrigadas a conduzir gratuitamente pessoas com mais de 65 (sessenta e cinco) anos de idade e as deficientes físicas.

Art.2º - Para fazer jus ao benefício previsto nesta lei os interessados deverão cadastrar-se na empresa concessionária apresentando:

I – Idosos:

- a) Certidão de nascimento ou cédula de identidade;
- b) Prova de rendimento mensal de até 1 e ½ (um e meio) salário mínimo;
- c) 2 (duas) fotografias 3x4.

II – Deficientes físicos:

- a) atestado médico;
- b) 2 (duas) fotografias 3x4.

Parágrafo Único – é facultado a empresa concessionária exigir a renovação periódica da prova que alude a letra "b", do inciso I, deste artigo.

Art.3º - As disposições desta Lei constituirão cláusula contratual a ser mediante termo aditivo, inserido no contrato em vigor.

Art.4º - Esta Lei entrará em vigor no dia 1º de julho de 1987.

Art.5º - Revogam-se todas as Leis n.ºs. 3622 e 3623, de 06 de abril de 1984 e demais disposições em contrário.

(Esta Lei foi decretada pela Câmara Municipal, na sessão ordinária realizada no dia 22 de junho de 1987, conferindo com o original que consta no Livro de Registro de Leis, deste Legislativo.)

Secretaria da Câmara Municipal de Ponta Grossa,

Em 23 de junho de 1987.

José Ruitter Cordeiro
Presidente

Rogério de Paula Quadros
Primeiro Secretário.

Estado do Paraná
Município de Ponta Grossa
LEI N° 4536/91

Autoriza o poder executivo a instituir a fundação municipal de promoção ao idoso de ponta grossa – FAPI e dá outras providências.

O Presidente da Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir a Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa – FAPI , entidade sem fim lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado e prazo de duração indeterminado, sede e foro em Ponta Grossa, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social.

Art.2º - São objetivos gerais da a Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa – FAPI, além de outros específicos a serem definidos no respectivo estatuto:

I – Centralizar a captação de recursos financeiros e materiais destinados a prover o atendimento aos idosos de Ponta Grossa;

II – Promover o repasse de recursos financeiros materiais às entidades de assistência ao idoso, regularmente constituídas no Município, para manutenção e execução de planos e projetos de obras e serviços que possibilitem a melhoria, a ampliação e a capacitação das instituições para atendimento dos seus objetivos;

III – Incentivar a colaboração e a participação da comunidade m favor de programas e projetos de assistência ao idoso, visando, através das entidades, buscar a melhoria das condições de saúde, alimentação, educação e formação religiosa para garantir a sua assistência e promoção social.

IV – Realiza permanente trabalho de conscientização da sociedade e das instituições privadas na oferta de recursos em geral para o cumprimento de seus objetivos;

V – Dar preferência na distribuição de recursos financeiros e materiais às entidades assistenciais que promovam a assistência e recuperação do idoso, cujos protestos sejam julgados prioritários pela Fundação

Art.3º - O patrimônio da Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa será integrado pelos bens móveis e imóveis dotados pelo Município de Ponta de Grossa e pessoas físicas ou jurídicas para sua constituição e outros bens e direitos que por ela venham ser adquiridos com finalidade patrimonial específica.

Parágrafo Único – Extinta a Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa – FAPI o seu patrimônio reverterá ao Município de Ponta Grossa, a excussão dos bens adquiridos por doação gravada com cláusulas especiais de reversão.

Art.4º - Constituirão receitas da fundação:

I – auxílios e subvenções constantes dos Orçamentos da União do Estado e do Município;

II – Auxílios e contribuições de entidades públicas ou privadas;

III – Empréstimos, legados e doações;

IV – Saldos anuais, apurados em balanço;

V – Rendimentos patrimoniais;

VII – Informação dos serviços prestados;

VIII – Outras rendas decorrentes de suas atividades.

Art.5º - O patrimônio e as receitas da Fundação serão utilizados e aplicados exclusivamente na realização de seus objetivos;

Art.6º - A fundação será administrada por um conselho de Curadores, constituído dos seguintes membros e respectivos suplentes:

a) (.....)

b) Secretário Municipal de Saúde e Bem-Estar Social, vice-presidente nato;

c) 01 (um) representante do Poder Legislativo Municipal;

d) 01 (um) representante da Fundação da Universidade Estadual de Ponta Grossa;

e) 01 (um) representante da Associação Comercial e Industrial de Ponta Grossa;

f) 01 (um) representante da União das Associações de Moradores de Bairros;

g) 07 (sete) representantes de entidades de assistência ao Idoso, sediadas no Município;

§1º - Os membros do Conselho de Curadores serão nomeados pelo Prefeito Municipal, para mandato de 02 (dois) anos, permitida a recondução, dos representantes indicados, oficialmente, pelas instituições referidas neste artigo.

§2º - Os Membros do Conselho de Curadores não receberam remuneração, a qualquer título, sendo desempenho do mandato considerado serviço de relevante valor social.

Art.7º - Compete ao Conselho de Curadores elaborar o Estatuto da Fundação, estabelecendo as diretrizes gerais administração planejamento e organização da entidade, de acordo com os objetivos e normas desta lei, as formas e critérios de repasse de recursos financeiros e materiais às entidades de assistência ao Idoso, bem como o respectivo procedimento de prestação de contas.

Parágrafo Único – O Estatuto da Fundação Será aprovado e reformado mediante decreto do Prefeito Municipal, sob proposta do Conselho de Curadores.

Art.8º - A Fundação poderá contratar pessoal para serviços administrativos e contábeis de sua economia interna e ainda para serviços especializados inerentes às suas atividades, limitando o valor dos salários aos níveis atribuídos na Administração Municipal para Funções equivalentes ou assemelhadas.

Art.9º - Em decorrência de sua autonomia administrativa e financeira, a fundação é competente para firmar acordos e convênios com os poderes públicos e instituições públicas ou privadas de nível Estadual, Federal e Internacional.

Art.10 – Fica o Poder Executivo autorizado a abrir no Orçamento Geral do Município, no corrente exercício um crédito adicional especial no valor de Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de Cruzeiros), assim discriminado:

I – Subvenções sociais – Constituição da Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa.

a) Subvenções Sociais – Cr\$2.000.000,00

Art.11 – Para dar cobertura ao crédito aberto na Forma do artigo anterior, será utilizado excesso de arrecadação, de conformidade com o disposto no artigo 43, §1º, inciso II, da Lei Federal n.º 4320, de 17 de março de 1964:

I – Excesso de Arrecadação – Cr\$2.000.000,00

Art.12 – No exercício de 1991 o Poder Executivo definirá o valor da subvenção social a ser concedida à fundação, mediante aprovação legislativa do respectivo crédito adicional especial.

§1º - Nos exercícios subsequentes, serão consignados no Orçamento do Município os recursos financeiros pertinentes à subvenção social da Fundação, em montante não inferior, em cada ano, ao percentual do orçamento geral consignado no exercício de 1991.

§2º - O cronograma mensal de liberação dos recursos de que trata o parágrafo anterior será definido em convênio celebrado entre o Município e a Fundação.

Art.13 – A Fundação encaminhará, mensalmente, ao Poder Executivo, prestação de contas dos recursos recebidos no mês anterior, e, anualmente, aos Poderes Executivo e Legislativo, relatório circunstanciado de suas atividades, acompanhado do balanço do respectivo exercício.

Art.14 – A Fundação prestará contas ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná, por exercício encerrado na forma da legislação em vigor.

Art.15 – Para a Constituição do patrimônio inicial da Fundação, fica o Poder Executivo autorizado a doar o bem imóvel de propriedade do Município, constituído de uma casa mista, sob o n.º 470, e respectivo lote de terreno s/n.º, situado na zona central, medindo 13,15 m. de frente para a Rua Tenente Hiron Silva, confrontando, de quem da rua olha, do lado direito com propriedade de Antenor Gonçalves Pereira, onde mede 25 m., do lado esquerdo com a Rua Benjamim Constant, onde faz esquina e mede 25 m., fechando o perímetro no fundo, onde confronta com a propriedade de Muchaileh Sassine Mouchaileh, medindo 10,70 m. e perfazendo a área de 298,12 m².

Art.16 – Fica a Fundação Municipal de Promoção ao Idoso de Ponta Grossa – FAPI considerada de utilidade pública, a partir da data de sua Constituição, não se lhe aplicando as disposições da Lei n.º 3136, de 14 de maio de 1979.

Art. 17 – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(Esta Lei foi decretada pela Câmara Municipal, na sessão ordinária realizada no dia 20 de março de 1991, conferindo com original que consta no Livro de Registro de Leis, deste Legislativo.)

Departamento Legislativo,

em 21 de março de 1991.

Odivaldo Alves
Presidente

Aluizio José Ferreira
Primeiro Secretário.

http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/parana/ponta_grossa/pontagrossa-lei4018-87.htm. 23/8/2005.

Estado do Paraná
Município de Ponta Grossa

LEI N° 5140/94

Dispõe sobre a criação do conselho municipal de defesa do idoso e dá outras providências.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Fica criado o Conselho Municipal de Defesa do Idoso, com sede e foro em Ponta Grossa, com a composição e competência fixadas por esta Lei.

Art.2º - O conselho Municipal de Defesa do Idoso tem a seguinte composição:

- I – Secretário Municipal de Ação Social, Presidente Nato;
- II – 2 (dois) representantes de cada uma das seguintes entidades:
 - a) Câmara Municipal de Ponta Grossa ;
 - b) Associação dos Aposentados e Pensionistas de Ponta Grossa;
 - c) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Universidade aberta a Terceira Idade;
 - d) Fundação Municipal de Promoção ao Idoso;
 - e) Asilo São Vicente de Paula;
 - f) Lar das Vovozinhas Balbina Branco;
 - g) Casa do Idoso Vovó Margarida.

§1º - Os Conselheiros referidos no inciso II serão nomeados pelo Prefeito Municipal, após a indicação das entidades que representam, por mandato de 1 (um) ano permitida a recondução.

§2º - No caso do parágrafo anterior cada conselheiro será indicado com um suplente que o substituirá em suas faltas e/ou impedimentos e o sucederá na vacância.

§3º - Em caso de vacância, e não havendo suplente, a entidade representada indicará o substituto no prazo de 10 (dez) dia , o qual completará o mandato de seu antecessor.

Art.3º - Compete ao Conselho Municipal de Defesa do Idoso:

- I - Promover uma política global para o idoso no âmbito do Município;
- II - Apresentar a que é de direito projetos, planos programas que contribuam para a concretização de políticas voltadas ao idoso, definindo prioridades.
- III - Promover estudos, debates e pesquisas sobre a condição do idoso;
- IV - Receber sugestões manifestadas pela sociedade e opinar sobre denúncias que lhe sejam encaminhadas;
- V - Colaborar com órgãos da Administração Municipal e outros, no que se refere ao planejamento e execução concernentes à condição do Idoso;
- VI - Criar instrumentos que permitam organização e mobilização do idoso, dando total e irrestrito apoio à organizações já existentes ou que venham a existir;
- VII - Zelar pelo respeito e ampliação dos direitos do idoso no que concerne ao exercício de sua cidadania e desempenho de suas atividades;
- VIII - Eleger, no impedimento ocasional do Presidente, um membro para presidir a reunião.

§1º - O Conselho Municipal de Defesa do Idoso deliberará com presença da maioria simples membros.

§2º - Toda a matéria a ser submetida à discussão do Conselho Municipal de Defesa do Idoso será levada ao conhecimento dos conselheiros com antecedência mínima de 3 (três) dias úteis.

Art.4º - Para viabilizar o funcionamento do Conselho Municipal de Defesa do Idoso serão criadas tantas Comissões técnicas de trabalho quantas forem julgadas necessárias, para atendimento de programas específicos aprovados pelo Conselho.

Art.5º - O Conselho poderá conceder por motivo de saúde ou por outra razão de natureza relevante, licença por tempo determinado, ao Conselheiro que a solicitar.

Parágrafo Único - A licença de que trata este artigo poderá ser prorrogada a critério do Conselho.

Art.6º - As entidades referidas no inciso II, do artigo 2º, desta Lei, indicarão seus representantes junto ao Conselho Municipal de Defesa do Idoso no prazo de 20 (vinte) dias, contados da publicação desta Lei.

Art.7º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(Esta Lei foi decretada pela Câmara Municipal, na sessão ordinária realizada no dia 09 de novembro de 1994, conferindo com original que consta no Livro de Registro de Leis, deste Legislativo.)

Departamento do Processo Legislativo,

em 10 de novembro de 1994.

Ver. Rogério de Paula Quadros
Presidente da Câmara Municipal

Ver. Valfredo Dzazio
Primeiro Secretário.

http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/parana/ponta_grossa/pontagrossa-lei4018-87.htm. 23/8/2005.

Estado do Paraná
Município de Ponta Grossa

LEI Nº 5227/95

Dispõe sobre a criação do conselho municipal do idoso, e da outras providências.

A Câmara Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Fica criado o Conselho Municipal do Idoso, órgão colegiado, de caráter consultivo e fiscalizador das ações desenvolvidas em prol dos idosos, vinculado administrativamente à Secretaria Municipal de Ação Social, com a composição e competência fixadas por esta Lei.

Art.2º - O conselho Municipal de Defesa do Idoso é formado por 14 (quatorze) membros de notória idoneidade, sendo composto partidariamente de:

I – Secretário Municipal de Ação Social, como presidente Nato;

II – 01 (um) representantes de cada uma das seguintes entidades:

- a) Gabinete do Prefeito ;
- b) Secretaria Municipal de Saúde;
- c) Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- d) Secretaria Municipal de Esportes e Recreação;
- e) Universidade Estadual de Ponta Grossa.;
- f) Fundação Municipal de Assistência e Promoção do Idoso de Ponta Grossa;

III - 07 (sete) membros integrantes da sociedade civil, indicados pela seguintes entidades:

- a) 01 (um) representante da Associação dos Aposentados e Pensionistas de Ponte Grossa;
- b) 03 (três) representantes das Entidades de Atendimento ao Idoso em meio fechado, legalmente constituídas, indicadas dentre as entidades atuantes no Município, de escolha bi-anual;
- c) 03 (três) representantes das Entidades de Atendimento ao Idoso em meio aberto, legalmente constituídas, indicadas dentre entidades atuantes no Município, de escolha bi-anual.

§1º - Os Conselheiros referidos no inciso II serão nomeados pelo Prefeito Municipal, após a indicação das entidades que representam, por mandato de 1 (um) ano, permitida a recondução.

§2º - No caso do parágrafo anterior cada conselheiro será indicado com um suplente que o substituirá em suas faltas e/ou impedimentos e o sucederá na vacância.

§3º - Em caso de vacância, e não havendo suplente, a entidade representada indicará o substituto no prazo de 10 (dez) dia , o qual completará o mandato de seu antecessor.

Art.3º - Compete ao Conselho Municipal do Idoso:

- I - Promover uma política global para o idoso no âmbito do Município;
- II - Apresentar a que é de direito projetos, planos programas que contribuam para a concretização de políticas voltadas ao idoso, definindo prioridades.
- III - Promover estudos, debates e pesquisas sobre a condição do idoso;
- IV - Receber sugestões manifestadas pela sociedade e opinar sobre denúncias que lhe sejam encaminhadas;
- V - Colaborar com órgãos da Administração Municipal e outros, no que se refere ao planejamento e execução concernentes à condição do Idoso;
- VI - Criar instrumentos que permitam organização e mobilização do idoso, dando total e irrestrito apoio à organizações já existentes ou que venham a existir;

VII - Zelar pelo respeito e ampliação dos direitos do idoso no que concerne ao exercício de sua cidadania e desempenho de suas atividades;

VIII - Eleger, no impedimento ocasional do Presidente, um membro para presidir a reunião.

§1º - O Conselho Municipal do Idoso deliberará com presença da maioria simples membros.

§2º - Toda a matéria a ser submetida à discussão do Conselho Municipal de Defesa do Idoso será levada ao conhecimento dos conselheiros com antecedência mínima de 3 (três) dias úteis.

Art.4º - Para viabilizar o seu funcionamento, serão criadas tantas Comissões Técnicas quantas forem necessárias, para atendimento de programas específicos aprovados pelo Conselho Municipal do Idoso.

Art.5º - O Conselho Municipal do Idoso poderá conceder por motivo de saúde ou por outra razão de natureza relevante, licença por tempo determinado, ao Conselheiro que a solicitar.

Parágrafo Único - A licença de que trata este artigo poderá ser prorrogada a critério do Conselho.

Art.6º - As entidades referidas no inciso II, do artigo 2º, desta Lei, indicarão seus representantes junto ao Conselho Municipal do Idoso no prazo de 60 (sessenta) dias, contados da publicação desta Lei.

Art.7º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente da Lei 5140, de 10 de novembro de 1994.

(Esta Lei foi decretada pela Câmara Municipal, na sessão ordinária realizada no dia 21 de junho de 1995, conferindo com original que consta no Livro de Registro de Leis, deste Legislativo.)

Departamento do Processo Legislativo,

em 22 de junho de 1995.

Ver. Delmar José Pimentel
Presidente da Câmara Municipal

Ver. Nilson Paulino de Oliveira.
Primeiro Secretário.

http://www.pbh.gov.br/leisdeidosos/parana/ponta_grossa/pontagrossa-lei4018-87.htm. 23/8/2005.

ANEXO C – CARTAZ CAMPANHA NEY BRAGA

RECITA-PAGINA DIÁRIO DOS CAMPOS

Paraná, Curitiba, terça-feira, 5 de abril de 1963

Mensagem aos paranaenses:

ALFABETIZAR TODOS É DEVER DE CADA UM!

O índice de analfabetismo em nosso Estado é elevadíssimo - 44,68% de nossos concidadãos não tiveram a oportunidade de aprender a ler! Mas se cada um de nós instruir um único analfabeto que seja, em menos de um ano esta cifra cairá a zero! Apelo ao espírito cívico e cristão do povo do meu Estado, no sentido de que reserve parte do seu tempo diário para colaborar com a MECA (Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo), ensinando alguém a ler, contribuindo com material escolar ou salas de aula, facilitando e estimulando a educação de dependentes e empregados. O resultado desse esforço coletivo reverterá em nosso próprio benefício, pois somente a um povo instruído e consciente abrem-se as portas do progresso e do bem-estar social!



Ney Braga
GOVERNADOR DO ESTADO



MOBILIZAÇÃO ESTADUAL CONTRA O ANALFABETISMO

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA DOS ALUNOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

(Alunos)

- (1) Por que você não estudou ou abandonou a escola?
- (2) O que motivou você a voltar à escola?
- (3) Quais os fatores que impedem a sua presença na sala de aula?
- (4) As pessoas do seu convívio (familiares, amigos, conhecidos) incentivam você a estar na escola aprendendo a ler e a escrever?
- (5) Para você, qual o significado de aprender a ler e a escrever?
- (6) Como você define o sabor de aprender a ler e a escrever?

APÊNDICE B – ENTREVISTA DOS PROFESSORES E COORDENADORES DA EJA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

(Professores e Coordenadores de EJA)

- (1) Qual o perfil do professor para atuar nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (2) Quais as dificuldades que o professor enfrenta no cotidiano do processo ensino-aprendizagem na alfabetização da EJA?
- (3) Como os alunos são incentivados a permanecerem nas classes de alfabetização?
- (4) Qual a fase mais difícil do processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (5) Em que sentido a palavra motivação ganha espaço na sala de aula?
- (6) Qual o significado do aprender a ler e a escrever nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (7) Como o professor traduz o momento da conquista do ensinar a ler e a escrever nas classes de alfabetização da EJA?
- (8) Na sua opinião, é possível ensinar a ler e a escrever em programas de oito meses a um ano?

APÊNDICE C – ENTREVISTA DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

(Secretários Municipais de Educação)

- (1) Quais as principais dificuldades que o secretário(a) enfrentou na implantação do programa de objetivos traçados para a alfabetização na EJA?
- (2) Como se dá a construção dos caminhos de qualidade nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (3) Qual o perfil do professor para atuar nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (4) Como se dá o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização da EJA?
- (5) Quais as principais características da alfabetização de jovens, adultos e Idosos?
- (6) Qual o significado do ensinar e aprender a ler e a escrever nas classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos?
- (7) Como o professor traduz o momento da conquista do ensinar a ler e a escrever nas classes de alfabetização da EJA?
- (8) Na sua opinião, é possível ensinar a ler e a escrever em programas de oito meses a um ano?