

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO**

**DESAFIOS DOS EDUCADORES DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS, VINCULADOS
AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA,
JUNTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS
DO PROGRAMA: ANÁLISE DO PERÍODO 2011 – 2015**

Janilda Silva Pinho

**CRUZ DAS ALMAS - BAHIA
2017**

**DESAFIOS DOS EDUCADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA – UEFS, VINCULADOS AO PROGRAMA
TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA, JUNTO AO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA: ANÁLISE DO
PERÍODO 2011 – 2015**

Janilda Silva Pinho

Administradora

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, 2007

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior

**CRUZ DAS ALMAS - BAHIA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

P654d

Pinho, Janilda Silva.

Desafios dos educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, junto ao processo de formação dos bolsistas do Programa: análise do período 2011 – 2015 / Janilda Silva Pinho._ Cruz das Almas, BA, 2017.

118f.; il.

Orientador: Alexandre Américo Almassy Junior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.

CDD: 374.7

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL - PPGGPPSS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**DESAFIOS DOS EDUCADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA – UEFS, VINCULADOS AO PROGRAMA
TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA, JUNTO AO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA: UMA ANÁLISE
DO PERÍODO 2011 – 2015**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Janilda Silva Pinho

Aprovada em: 17 de março de 2017.

Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador

Prof. Dr. José Pereira Mascarenhas Bisneto
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Maria Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, o guia da minha jornada. Aos meus pais, pelo amor, incentivo e confiança de sempre! Aos meus sobrinhos, presentes de Deus em minha vida, que Eu possa inspirá-los a se dedicarem aos estudos e a não medirem esforços para enfrentarem os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me agraciado com um espírito de força e perseverança, fundamentais para conclusão desta dissertação.

A minha família, pessoas indispensáveis na minha formação profissional e, principalmente, pessoal, sem as quais o caminho trilhado teria sido ainda mais árduo.

A todas as pessoas amigas, que com sugestões, críticas e idéias trouxeram o incentivo e a motivação necessária para a construção e conclusão deste trabalho, a elas, meu sincero MUITO OBRIGADA! Em especial aos amigos, Edna Hora, Derneval Lisboa e Rogério Carvalho, que mesmo à distância ajudaram a superar os obstáculos e enfrentar as dificuldades que iam surgindo ao longo do caminho e que nas horas de desânimo, souberam me motivar com palavras de incentivo e encorajamento, irmãos de jornada que terão meu carinho e amizade, sempre!

Aos professores e a turma 2015.1 do Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social pela convivência, risos, troca de experiências e, principalmente, pela amizade, foi um presente de Deus tê-los conhecido e partilhado de momentos tão importantes e enriquecedores para minha vida.

Ao Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior, pela dedicação, confiança e paciência, me mostrando sempre uma luz aos meus questionamentos com uma docilidade singular, um exemplo de profissional, que me estimulou e encorajou no desenvolvimento deste trabalho.

A todos que fizeram parte desta etapa da minha vida o meu MUITO OBRIGADA!!

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”
(Guimarães Rosa)*

DESAFIOS DOS EDUCADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS, VINCULADOS AO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA, JUNTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA: UMA ANÁLISE DO PERÍODO 2011 – 2015

RESUMO: A pesquisa foi realizada com o propósito de investigar os desafios enfrentados pelos professores formadores, docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, no processo de formação dos bolsistas do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA. O resultado permitiu compreender como é estruturado o Programa e o processo de formação dos bolsistas, sob responsabilidade da UEFS como Unidade Formadora, desde o momento de seleção de professores formadores, do planejamento metodológico e pedagógico da formação, até as etapas de formação propriamente ditas e como se processa a atuação destes formadores nas fases de planejamento e durante as aulas formativas, bem como as dificuldades enfrentadas. Para cumprir os objetivos, o método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, exploratório-descritiva, por meio de análise documental e pesquisa *ex-post-facto* a partir da análise de documentos oficiais, o plano de trabalho e os relatórios das formações, elaborados pela coordenação do TOPA/UEFS e encaminhados à SEC com os resultados das ações desenvolvidas, como também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores docentes da UEFS, que atuaram em, ao menos, 02 (dois) anos consecutivos do Programa, entre aos anos de 2011 e 2015. Os fatores relevantes destacados na pesquisa foram a forma como são planejadas as formações, o compromisso dos professores formadores na realização da ação formativa, os procedimentos, ou a falta deles, para promover a seleção dos bolsistas do Programa, as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a metodologia de aprendizado utilizada pela coordenação pedagógica da UEFS para desenvolver um plano de formação adequado ao público alvo do TOPA e, por fim, a percepção dos professores formadores a respeito do processo de formação dos bolsistas, quais suas lacunas e, a partir das contribuições da pesquisa, como o programa pode se reestruturar a fim de cumprir seu papel social enquanto política pública estadual de promoção da inclusão socioeconômica e cultural dos alfabetizando.

PALAVRAS CHAVE: Políticas Públicas; Educação; Alfabetização e Letramento.

CHALLENGES OF THE EDUCATORS OF THE STATE UNIVERSITY OF FEIRA DE SANTANA - UEFS, LINKED TO THE PROGRAM ALL BY THE LITERACY - TOPA, TOGETHER WITH THE TRAINING PROCESS OF THE PROGRAM BOLSISTS: ANALYSIS OF THE PERIOD 2011 - 2015

ABSTRACT: This research was carried out with the purpose of investigating the challenges faced by the teacher trainers, teachers of the State University of Feira de Santana - UEFS, in the process of training the scholarship students of the Program for the Literacy of All - TOPA. The result allowed us to understand how the Program and the training process of the Fellows are structured, under the responsibility of the UEFS as a Training Unit, from the moment of selection of teacher trainers, methodological and pedagogical planning of the training, to the training stages themselves and as the activities of these trainers are carried out in the planning stages and during the training classes, as well as the difficulties faced. In order to fulfill the objectives, the research method used was the case study, in a qualitative, exploratory-descriptive approach, through documentary analysis and *ex-post facto* research from the analysis of official documents, the work plan and the training reports, prepared by TOPA / UEFS coordination and forwarded to the SEC with the results of the actions carried out, as well as semi-structured interviews with UEFS faculty members who have acted for at least two (2) consecutive years of the Program between the years 2011 and 2015. The relevant factors highlighted in the research were the way the training, the training teachers' commitment to the training action, the procedures, or the lack of them, to Program, the specificities of Youth, Adult and Elderly Education and the learning methodology used by the UEFS pedagogical coordination to develop a training plan appropriate to TOPA's target audience and, finally, , the teachers' perception regarding the training process of the scholarship holders, their gaps and, from the research contributions, how the program can be restructured in order to fulfill its social role as a state public policy to promote the socioeconomic and cultural inclusion of the literacy students.

KEY WORDS: Public Policies, Education, Literacy and Literacy.

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária
BB – Banco do Brasil
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC – Centro Popular de Cultura
DIREC – Diretoria Regional Educação e Cultura
EJA – Educação para Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MCP – Movimento de Cultura Popular
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE – Núcleo Regional de Educação
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PPAlfa – Plano Plurianual de Alfabetização
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político – Pedagógico
PRAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RUF – *Ranking* Universitário Folha
SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TOPA – Todos pela Alfabetização
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UF – Unidade Formadora
UNE – União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas.....	22
Figura 2: Atores envolvidos no processo de alfabetização do TOPA/UEFS	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2000/2010.....52

Tabela 2: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por Regiões. Brasil, período: 2002– 2007.58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais de idade entre os censos demográficos 1940/2010.	45
Gráfico 2: Taxa de analfabetismo, segundo os grupos de idade - Região Nordeste e Brasil – 2007.	58
Gráfico 3: Balanço TOPA 2007/2016: Meta X Resultados Alcançados	61
Gráfico 4: Comparativo de experiência na EJA – 7ª e 8ª Etapas.....	79
Gráfico 5: Egressos do TOPA na EJA: 2007/2016.	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	20
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	20
2.2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NO BRASIL	26
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS	35
3.1. EDUCAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM.....	35
3.2. PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL	43
4. PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO – TOPA	56
5. PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO TOPA: ESTUDO DE CASO – UEFS	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	114
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido	115
Apêndice B: Roteiro de Entrevista.....	116

1. INTRODUÇÃO

O analfabetismo é um problema que afeta o desenvolvimento e a dignidade do sujeito enquanto ser social. Estruturar políticas públicas que visem à inclusão social, a partir de um processo de alfabetização e letramento, que considere as vivências e o contexto social dos indivíduos, é um dos desafios da sociedade contemporânea. O desafio do Brasil é criar novas estratégias de desenvolvimento social, de forma a permitir a democratização da cidadania em todas as regiões do País. No estado da Bahia, o programa Todos pela Alfabetização – TOPA, em parceria com prefeituras municipais, entidades dos movimentos sociais e sindicais e universidades públicas e privadas, se propõem a contribuir para a redução do analfabetismo e conseqüente melhoria das condições de vida da população baiana (SEC/BA-TOPA, 2016).

O Programa apresenta uma proposta pedagógica de valorização das experiências de vida e conhecimentos dos alfabetizandos e busca promover a cidadania e a reintegração entre jovens, acima de 15 anos, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de acesso à escola, ao meio escolar e, conseqüentemente, ao social, com o objetivo não só de alfabetizá-los, mas também, dar-lhes a motivação para a continuidade de seus estudos. É um mecanismo para a inclusão social e dignificação da pessoa humana, pois, permite que a partir do acesso à leitura e à escrita, estes sujeitos, tenham uma melhor compreensão da sua realidade social: “[...] a alfabetização e a conscientização jamais se separam (...) enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2011, p. 11).

A Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Instituição Pública e gratuita, encontra-se localizada no Portal do Sertão, área que integra o semi-árido baiano, no município de Feira de Santana. Além da região do semi-árido, a influência da UEFS também se faz presente em municípios de outros territórios de identidade, a exemplo da região sisaleira, da Bacia do Jacuípe, do Vale do Jequiçá, Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte, Médio Rio de Contas e da Chapada Diamantina.

Mantida, desde 31 de maio de 1976, pelo governo do estado da Bahia, sob o regime de autarquia, nasceu com o propósito de interiorizar a educação superior antes restrita à capital do estado, Salvador. Atualmente, ocupa a segunda posição

do *Ranking* Universitário Folha (RUF), como a melhor instituição de ensino superior da Bahia, e a quadragésima sexta posição no *ranking* nacional de produção científica, tais reconhecimentos demonstram que a UEFS vem cumprindo sua função social e a sua relevância junto à comunidade acadêmica.

Sua missão é “produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semi-árido”¹ e, na condição de unidade formadora do TOPA, atua na disseminação do conhecimento entre as camadas mais carentes da população, possibilitando-lhes o acesso à leitura e à escrita, ou seja, a uma escolarização básica, que lhes proporcione condições objetivas para uma maior participação na sociedade letrada.

A UEFS, desde 1997, vem firmando parcerias com entidades governamentais, não-governamentais, da sociedade civil e movimentos sociais: Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC; Prefeituras Municipais; ALFASOL – Alfabetização Solidária; Fundação Banco do Brasil; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a título de exemplo, para efetivar programas de educação tais como: o Programa Brasil Alfabetizado; PRAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos; do Projeto Fortalecendo a EJA – Educação para Jovens e Adultos; o BB Educar, do Banco do Brasil; o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, um projeto de educação em áreas de assentamento de reforma agrária e o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA; orientados a reduzir os índices de analfabetismo entre a população de jovens e adultos da região semi-árida do nordeste brasileiro.

Desde 2007 a UEFS mantém contrato administrativo com o governo estadual, através da Secretaria da Educação - SEC, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto ao TOPA, com o intuito de garantir a população carente o acesso a uma educação básica que possibilitasse a formação do cidadão crítico, capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e/ou produzidos e o mundo à sua volta. Assim, considerando a relevância social da UEFS e seu projeto de melhoria da qualidade de vida dos habitantes do semi-árido baiano, através de uma proposta acadêmica – científica pautada, também, em questões pedagógicas

¹Disponível em < <http://www.uefs.br> > Acesso em: 24/09/2016.

voltadas para a alfabetização de jovens e adultos e na idéia da formação continuada destes sujeitos, a situação problema levantada por este trabalho é: quais desafios são enfrentados pelos educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, vinculados ao TOPA, junto ao processo de formação dos bolsistas do programa?

Para subsidiar a investigação desta problemática levantada, definiram-se objetivos para auxiliar na construção deste trabalho. Desta forma, a dissertação tem como objetivo principal investigar os desafios enfrentados pelos educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, vinculados ao TOPA, junto ao processo de formação dos bolsistas do programa, como forma de avaliar esta etapa de execução desta Política Pública.

E por objetivos secundários: avaliar a eficiência do processo de seleção dos bolsistas do TOPA sob o prisma dos Professores Formadores; analisar a percepção dos Professores Formadores, docentes da UEFS, quanto ao nível de formação dos bolsistas; identificar os fatores que podem afetar o desempenho dos bolsistas; investigar se existem limitações financeiras e estruturais que possam interferir no alcance dos resultados esperados pela UEFS, enquanto unidade formadora e avaliar se a UEFS, a partir da experiência acumulada ao longo dos anos como unidade formadora, apresenta a *expertise* e os meios necessários para continuidade do Programa, a nível institucional, caso o governo opte, em um dado momento, pela descontinuação das atividades do TOPA, enquanto política pública estadual.

Para a realização da pesquisa a metodologia utilizada foi a de caráter qualitativo, exploratório-descritivo, por meio da análise documental e pesquisa *ex-post-facto* já que a investigação ocorre mediante dados coletados a partir dos Planos de trabalhos definidos pela coordenação do TOPA/UEFS, da análise dos Relatórios das Formações, após a ocorrência dos acontecimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e por intermédio de entrevistas semi-estruturadas com docentes formadores vinculados ao quadro funcional da UEFS. Segundo YIN (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica cujo objetivo é investigar um fenômeno dentro de seu contexto da vida real.

[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO, 2004, p.51).

A escolha pela realização de um estudo empírico para validar este trabalho de pesquisa deu-se pelo escopo de abrangência deste método que compreende desde o planejamento do estudo até a análise e compreensão dos dados, o que possibilita a pesquisadora resultados mais próximos da realidade do contexto de estudo, garantindo a fidedignidade e fidelidade dos dados. Para este estudo de caso foi realizado um mapeamento dos professores formadores que atuaram no TOPA/UEFS nos anos de execução referente ao período de 2011 a 2015 e o tempo de vinculação destes ao Programa. Assim, para este período, arrolou-se o número de 20 (vinte) educadores, participantes de, no mínimo, 02 (dois) anos, não necessariamente consecutivos, das formações. Deste universo, 08 (oito) são docentes pertencentes ao quadro da UEFS, distribuídos entre os Departamentos de Educação, Exatas e de Letras e Artes, com formação acadêmica em Matemática, Letras com Inglês, História, Geografia e Pedagogia, estes foram os que efetivamente participaram das entrevistas.

Acredita-se que a amostra estudada foi de grande valia para fundamentar este trabalho acadêmico, pois: “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...]” (GOLDENBERG, 1997, p.34 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A realização da entrevista semi-estruturada deve-se à importância da análise da temática por meio das impressões e interpretações das pessoas diretamente envolvidas com o contexto de estudo. A entrevista é uma das principais etapas do estudo de caso, por meio dela se obtém informações subjetivas à análise, ou seja, contidas na fala dos atores, já que estes por vivenciarem a realidade que esta sendo objeto de estudo, inserem na entrevista suas impressões pessoais.

[...] Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2004 p. 57).

A dissertação está organizada em seis capítulos, iniciados pela Introdução. O segundo capítulo versa sobre o tema políticas públicas educacionais no Brasil, sendo dividido em dois tópicos. O primeiro trata do conceito e faz uma breve contextualização sobre a matéria políticas públicas, para no tópico seguinte apresentar o assunto políticas públicas educacionais no Brasil.

O terceiro capítulo aborda a alfabetização e o letramento de jovens e adultos, a educação como o processo de formação do homem e o panorama histórico e atual da alfabetização de jovens e adultos. Trata também das configurações sofridas pelas políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, ao longo dos anos, para cumprir seu papel social considerando a multiplicidade de contextos dos educandos. No quarto capítulo apresenta-se o Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA, objeto de estudo desta pesquisa, política pública educacional que, segundo dados da SEC, é o maior programa de alfabetização em andamento no País que, através da parceria entre o governo e a sociedade, já beneficiou 1,3 milhões de pessoas, nos 417 municípios baianos.

O quinto capítulo trata do Processo de Formação dos Bolsistas a partir da análise do Programa na perspectiva dos docentes formadores da UEFS. Com a análise das informações levantadas foi procedida a revisão do conjunto das experiências vivenciadas pela UEFS, no período estudado, para que fosse possível analisar os principais desafios enfrentados pelos educadores, no processo de formação dos bolsistas do TOPA, para, a partir das lições apreendidas, formular ações estratégicas, na forma de orientações à SEC e a coordenação do TOPA/UEFS, que possam ser replicadas nas formações futuras a fim de auxiliar os gestores públicos na condução eficaz desta política pública.

Além disso, se, por algum motivo, em um dado momento, não for mais do interesse do governo do estado manter essa política pública, a pesquisa manterá sua relevância e importância, já que oferta a UEFS subsídios para implantação de programas de alfabetização e letramento de caráter semelhante ao do TOPA, porém com uma proposta reformulada, considerando a percepção dos docentes que vivenciaram suas etapas formativas junto aos alfabetizadores e coordenadores de turma e conhecem os pontos positivos e os problemas enfrentados pelo TOPA ao longo destas etapas e podem efetivamente apoiar a PROEX - Pró-Reitoria de Extensão da UEFS na reestruturação de novos projetos.

A formação dos bolsistas do TOPA ao longo dos anos, em virtude de determinações e orientações da SEC, passou por mudanças em sua proposta formativa, assim, optou-se, com base nos planos de trabalhos e relatórios (2011 a 2015), por considerar, na explanação que se segue, o modelo estrutural, pedagógico e metodológico adotado na 8ª etapa da formação do Programa, referente ao ano de execução 2015, período final da análise temporal da pesquisa.

Não significa que os formatos dos anos anteriores foram desconsiderados, muito pelo contrário, estes são relevantes e se fazem presentes também na 8ª etapa, entretanto, julgou-se mais produtivo focar nesta etapa visto que ela é o resultado da construção e aperfeiçoamento dos modelos anteriores. Além disso, optou-se por traçar o perfil dos bolsistas considerando os dados apresentados nas 7ª e 8ª etapas, anos de execução 2014 e 2015, respectivamente, por conta dos dados mostrarem-se mais completos e padronizados.

O sexto capítulo, das considerações finais, apresenta uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, do que foi encontrado a partir da análise das informações levantadas com o estudo de caso. Além disso, traz uma análise geral sobre o tema estudado, responde se a pesquisa contribuiu para compreensão do problema proposto e conseqüentemente para sua solução, esclarece se as hipóteses inicialmente levantadas foram confirmadas ou refutadas, se os objetivos, o geral e os específicos, foram alcançados e se a metodologia e as referências utilizadas foram suficientes para embasar e se corresponderam às expectativas da pesquisa. Ao final exponho minha posição e impressões sobre o trabalho e seus resultados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, tanto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, CAAE: 59568716.4.0000.0056, parecer nº 1.895.243, como pelo da UEFS, CAAE: 59568716.4.3001.0053, parecer nº 1.942.384. Nos apêndices A e B, respectivamente, encontram-se modelos do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE e do Roteiro de Entrevistas utilizados na coleta dos dados. Salienta-se que houve a preocupação em manter o sigilo do nome dos entrevistados, por se tratar de uma pesquisa de opinião e por considerar que desta forma os participantes se sentiriam mais a vontade para abordar o assunto.

Ao longo de 05 (cinco) anos como servidora efetiva da UEFS, não desenvolvi atividades funcionais junto ao TOPA, entretanto, tive interesse pessoal em pesquisar o tema buscando melhor compreender a relevância das políticas públicas educacionais e do papel desempenhado pela UEFS na região do semi-árido baiano. Acredito que a pesquisa servirá de base para uma melhor compreensão das ações do TOPA e, conseqüentemente, para melhorar seu desempenho e seus resultados, em prol de uma efetiva transformação social. Tais crenças foram fatores motivacionais para a escolha do tema e realização desta pesquisa.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para um melhor entendimento do que são as chamadas políticas públicas faz-se necessário definir primeiramente o que é a Política. O termo vem do grego, *politikós* que significa: “pertencente aos cidadãos”. É derivada da palavra *polis*, termo utilizado para designar as chamadas cidades-estado gregas da Antiguidade, e faz referência as variadas formas de governá-las. Na Idade Moderna, o termo Política passa a imprimir a idéia de poder, ou seja, a capacidade do indivíduo de influenciar o comportamento de outro indivíduo, e a ser compreendida como “ciência do Estado”, a atividade, ou o conjunto delas, de organizar, administrar a Nação/Estado.

Em se tratando das políticas públicas, a Política é entendida como as ações empreendidas na e pela sociedade, no que se refere aos bens públicos, para auxiliá-la na resolução pacífica de conflitos, em prol do bem-estar da coletividade (RODRIGUES, 2010).

Assim,

Política Pública é o *processo* pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (RODRIGUES, 2010, p.13).

O estudo das políticas públicas surge na Europa, a partir de trabalhos sobre o papel do Estado como produtor e seu principal executor. Nos EUA, ao contrário, a política pública apresenta-se “[...] enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica [...]” (SOUZA, 2006. p. 2 e 3), dando ênfase aos estudos dos fatores que levam os governos a optarem por determinadas ações de políticas públicas em detrimento de outras. Variam de acordo com o contexto político e social no qual estão sendo desenhadas assim, podem apresentar variados conceitos para explicar o seu significado considerando circunstâncias ou situações de uma determinada conjuntura. Desse modo, também podemos definir Políticas Públicas como,

[...] a ação desenvolvida por uma autoridade (só ou em parceria) com o objetivo de solucionar dada situação percebida como um problema. Mais do que o enfrentamento caso a caso dos desafios sociais, as políticas públicas são ações coletivas que participam da criação de determinada ordem social, política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da

integração dos grupos e da resolução dos conflitos (LASCOUMES & LE GALÈS, 2012, p.31 e 32).

Segundo Rodrigues (2010), o Estado, através das decisões políticas é o responsável pela concretização das políticas públicas, ou seja, detém o poder e a autoridade para estabelecê-las num dado território de acordo com os interesses, necessidades e demandas da sociedade. Contudo, para Lascoumes e Le Galès (2012) considerar o Estado como único responsável pelas decisões relacionadas às políticas públicas é uma idéia obsoleta, isso por que, é cada vez mais efetiva a participação dos atores políticos, agentes quem podem ser individuais ou coletivos; públicos ou privados, interagindo e se articulando com a Administração Estatal na condução de ações cujo propósito é o de resolver algum problema público.

Os atores privados são os que exercem influência no processo de concepção e estruturação da política pública junto ao governo. São os consumidores, empresários, servidores públicos, mídia, centrais sindicais, entidades não-governamentais, instituições financeiras, entre outros, que a depender do contexto, podem demandar alterações nos rumos da política pública a fim de que esta possa atender as demandas e interesses da sociedade. Para isso definem estratégias, mobilizam recursos e pessoas, em direção a um objetivo comum.

Os atores públicos atuam na criação e execução de tais políticas, cabe a eles o papel decisório em relação às ações que serão desenvolvidas para que a política atinja os resultados esperados. São eles os gestores públicos, parlamentares, políticos, instituições do Governo e internacionais, dentre outros.

[...] para que essas ações surtam efeito positivo – ou seja, para que as políticas públicas transformem uma sociedade (diversificada e complexa) de forma pacífica -, é preciso que os atores políticos demonstrem capacidade não só para diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que vivem, mas também para interagir e negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo (RODRIGUES, 2010, p.25).

Dentre os atores políticos, os gestores são os que participam ativamente de todas as etapas de estruturação de uma política pública. Destarte, a eficácia da política pública depende em grande parte da eficiência dos seus gestores em diagnosticar necessidades e planejar as ações que serão efetivamente colocadas em prática pelo poder público bem como, dos meios e recursos que este utilizará para minimizar possíveis desigualdades e distorções que esta política venha a propagar, com o propósito de favorecer a governança democrática, a equidade

social, o desenvolvimento humano e econômico e a responsabilização política (*accountability*) (RODRIGUES, 2010).

Segundo Rodrigues (2010), nos últimos anos, o modelo dos ciclos das políticas públicas tem tomado especial atenção de estudiosos sobre esse assunto, isto por que sua análise, embora não reproduza fielmente o que ocorre na prática no processo de gestão e ação das políticas, leva a uma melhor compreensão e fundamentação de como se dá a formação das mesmas. De acordo com a autora, o ciclo das políticas públicas corresponde a um conjunto de etapas que “[...] visam a atender às demandas e interesses da sociedade [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 47). São elas: preparação da decisão política, *agenda setting*, formulação, implementação, monitoramento e avaliação, conforme figura 01:

Figura 1: Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Rodrigues, 2010.

A preparação da decisão política é a fase em que o Governo define o problema que será investigado, bem como, suas possíveis soluções ou formas de minimizar seus efeitos. Devido os recursos escassos, que limitam a capacidade de atuação do Estado, a decisão sobre qual problema será incluído como pauta

principal da ação do governo pode ocasionar divergências de opiniões e atritos entre os grupos envolvidos no processo.

Na etapa da *agenda setting*, o problema definido no estágio anterior torna-se uma questão política (*issue*), ou seja, um problema público que, com a mobilização e apoio dos atores políticos, transformar-se-á em programas ou políticas que posteriormente serão implementadas.

A formulação é o terceiro estágio do processo de formação das políticas públicas, nela ocorre a análise do ambiente e definição das ações que serão empregadas para solucionar o problema.

Em suma, para que o programa/política saia do papel é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação. Nessa fase desenvolve-se apoio político à política em pauta de maneira que ela seja autorizada e legítima (RODRIGUES, 2010, p.51).

Na fase de implementação, são tomadas as decisões e realizadas as ações que farão com que o programa/política seja, efetivamente, colocado em prática, isto é, o momento em que os programas e os projetos são implantados. Pode-se dizer que o papel de pôr em prática as políticas públicas é tarefa compartilhada entre o Estado e a sociedade, com o propósito de disponibilizar aos cidadãos acesso a serviços públicos eficientes e de boa qualidade, tais como: saúde, moradia, educação, transporte, infraestrutura, dentre outros benefícios. A participação da população no processo de formulação e implementação das políticas públicas determina o nível de aceitação destas, ou seja, quanto maior o envolvimento da sociedade, mais consistentes e estratégicas serão as decisões empreendidas durante a concepção dessas políticas e, conseqüentemente, mais duradouros e legitimados serão os resultados alcançados das atividades desenvolvidas.

O monitoramento consiste em avaliar a etapa anterior, a fim de que possíveis distorções sejam corrigidas. A última etapa consiste na avaliação dos efeitos produzidos pelo programa/política como um todo, se as metas e os resultados esperados foram satisfatórios ou não, com a intenção de nortear decisões e ações futuras.

Para Parente & Parente (2011), há duas formas de se avaliar uma política pública: a *ex-ante* e a *ex-post*. A primeira ocorre antes do início do projeto e possibilita a análise prévia do custo-benefício e do custo-efetividade da política, tais

estudos permitem que os gestores públicos tenham condições de identificar problemas e antecipar soluções e, se for o caso, optar pela não implementação da política. A *ex-post* ocorre quando um projeto está sendo executado ou já foi concluído, sendo que decisões são tomadas com base nos resultados alcançados. Subdivide-se em avaliação de processo e de impacto. A avaliação de processo direciona sua análise para a fase de implementação, fase operacional, da política, enquanto a avaliação de impacto estuda os resultados, se a política alcançou seus objetivos.

Os sistemas de avaliação são uma importante ferramenta de controle e acompanhamento das políticas públicas e o seu papel como mecanismo de *accountability* pode contribuir para uma maior transparência da gestão pública, bem como para a responsabilização dos atores políticos quando suas ações, ou a ausência delas, incorrerem em políticas e programas governamentais ineficazes.

Segundo Souza (2006), o estudo na área de conhecimento voltado para a política pública visa compreender e analisar as práticas norteadoras das ações do governo na definição e implementação dessas políticas, bem como a participação de agentes externos, “[...] tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo [...]” (SOUZA, 2006, p. 8), para, a partir daí, propor melhorias e mudanças. Significa que, depois de formuladas e de definidos os projetos e/ou programas, que serviram de base para sua implementação, essas políticas são submetidas a avaliações para que tenham o *feedback* da sociedade civil sobre a efetividade e credibilidade das ações empreendidas.

Falhas e/ou negligenciamentos na condução e acompanhamento destas etapas resultará no fracasso das políticas. Um planejamento inadequado resultará em políticas públicas mal formuladas e executadas e, conseqüentemente, perda de apoio dos grupos da sociedade civil, interessados na implantação das reformas. Neste momento, para se evitar ou minimizar possíveis falhas e assim comprometer o andamento de um determinado programa/projeto, o conceito de governança vem sendo amplamente difundindo no contexto das políticas públicas. Isto por que ele prega a prática da colaboração entre os atores envolvidos no processo a fim de que cheguem a um consenso sobre os objetivos, metas e resultados pretendidos em uma dada política pública (LASCOUMES & LE GALÈS, 2012).

Vale salientar também, que alguns autores incluem mais uma etapa ao ciclo, a de extinção da política pública. Nesta fase a política pública tem um fim ou porque o problema que a originou foi solucionado ou por ser considerada ineficaz ou, a mais comum, devido a perda de importância política do problema que a ocasionou.

Diante do que já foi dito, pode-se constatar que as políticas públicas estruturam o sistema político, traçam o caminho que o governo e a sociedade devem percorrer para atender as demandas que emergem da sociedade e do próprio Estado e, em vários aspectos, afetam os interesses dos cidadãos. Seus resultados, se decorrente de uma gestão eficaz, são capazes de transformar um determinado contexto social, pois distribui benefícios e serviços a população (LOWI, 1964 apud RODRIGUES, 2010).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º descreve alguns dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil dentre os quais: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais. O papel do Estado, em parceria com a sociedade civil, é o de desenvolver ações estratégicas eficazes a fim de concretizá-los. Contudo, não há como negar que devido a limitações da máquina governamental tais como: recursos limitados, considerando às demandas sociais crescentes, ou alocados de maneira incorreta; estratégias imprecisas e decisões contraditórias; atores políticos sem legitimidade institucional e descomprometidos com os interesses coletivos, dentre outros; a muitos destes desafios não é dada a devida atenção.

Tal fato contribui para que muitas das mazelas sociais se perpetuem ao longo do tempo sem uma ação efetiva do Estado.

Como os direitos sociais implicam custos financeiros extremamente altos, a ação pública se vê diante de imposições orçamentárias e do controle das despesas para atender satisfatoriamente as prestações estatais. Muitas vezes os recursos alocados para determinada política pública são insuficientes para atingir os resultados esperados, razão pela qual o desafio público pode persistir por alguns anos, no nível de proteção deficiente. Num cenário em que as despesas não param de crescer para financiar políticas públicas cada vez mais diversificadas e dispendiosas, o uso racional dos recursos implica escolhas políticas difíceis e, até mesmo, escolhas trágicas (LASCOUMES & LE GALÈS, 2012, p. 27).

A situação é modificada quando, por algum motivo, os atores políticos são estimulados e voltam sua atenção para um determinado contexto social, transformando-o em problema público, passando a agir efetivamente sobre ele e

propondo medidas para enfrentá-lo. Todavia, tal ação não é determinante para a resolução definitiva da situação, e sim se configura como um compromisso de desenvolver medidas efetivas para tentar solucionar e/ou minimizar o problema.

No tópico seguinte traçamos uma linha do tempo com os antecedentes históricos do surgimento da política pública educacional no Brasil até os dias atuais, para auxiliar o leitor numa melhor compreensão das ações de política pública voltadas para educação e como se deu a participação da sociedade civil organizada na definição destas.

2.2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NO BRASIL

No período colonial, que durou de 1500 até a Independência em 1822, a educação escolar do Brasil colônia ou o que poderia se configurar como tal, vivenciou três fases: a da época dos padres jesuítas; a pós - jesuítas, caracterizada pelas reformas implantadas pelo Marquês de Pombal; e a do período da Corte no Brasil (1808-1821).

Na primeira fase o Brasil estava sob o regime das Capitânicas Hereditárias (1534-1759) e coube a Tomé de Souza a condução do governo e aos padres jesuítas a responsabilidade de instrução e catequização dos indígenas. Neste período foi formulado o primeiro plano de estudos que continha, entre outros programas, o ensino do português, da doutrina cristã e a “[...] escola de ler e escrever” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p.06). Além dos indígenas os colégios jesuítas voltavam sua atenção aos jovens de famílias ricas, porém, se concentravam na educação dos jovens já instruídos, cuja educação infantil tinha sido delegada a preceptores e a educação de nível superior às instituições europeias de ensino.

Mas não se pode negar que o trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar, e colégios. Porém, mesmo no campo educacional observamos que, por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica e aos costumes europeus (PILETTI, 2002, p. 23).

O marco da segunda fase foi a expulsão dos jesuítas de Portugal e, conseqüentemente, de suas colônias, em 1759, pelo, então ministro de Estado de Portugal, o Marquês de Pombal. Neste momento, o Estado tomou para si a incumbência de implantar um sistema educacional mais robusto tanto em Portugal

como em suas colônias, sob forte influencia das idéias liberais do Iluminismo. O objetivo das reformas pombalinas foi o de tornar as escolas servíveis aos interesses do Estado e não aos da Igreja Católica como estava ocorrendo no trabalho desenvolvido pelos padres jesuítas, entretanto o ensino brasileiro sofreu um duro golpe com a expulsão da Companhia de Jesus já que o Estado não conseguiu substituir de forma eficiente e ordenada o trabalho realizado pelos jesuítas (PILETTI, 2002).

Só em 1807, com a invasão de Portugal pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte e a fuga da família real para o Brasil é que podemos visualizar a expansão e o desenvolvimento da estrutura institucional da educação no Brasil. Temos aí a terceira fase. Este período é marcado pela criação de inúmeros cursos profissionalizantes e de nível superior, pela fundação da imprensa régia (1808) e da primeira biblioteca pública (1814). Uma vez que D. João VI e sua Corte achavam-se instalados no Rio de Janeiro, a nova sede do governo, era necessário montar uma estrutura interna capaz de atender as demandas da família real portuguesa.

Em 1821, a Corte retorna para Portugal e um ano mais tarde D Pedro I lidera o processo de Independência e já em 1824 outorga primeira Constituição do Brasil que em seu texto, mesmo que timidamente, fazia menção a alguns direitos sociais a exemplo da educação, cabendo ao Estado o papel de prover o acesso dos cidadãos à educação gratuita, entretanto, tal máxima não refletia a realidade já que a educação estava restrita às elites aristocráticas da época.

Em 1850 o Império se consolida e o campo educacional é marcado por importantes progressos, a exemplo da criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte com o propósito de “[...] orientar e supervisionar o ensino tanto público quanto o particular” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p.11).

Ainda assim, apesar das conquistas e avanços, o sistema educacional do Império ainda era incipiente e sem embasamento científico, voltado para a formação dos jovens das famílias ricas, pouco preocupado com o ensino primário já que concentrava suas ações políticas no ensino secundário e superior. Segundo PILETTI (2002), neste período o ensino primário era pouco difundido, isso porque a educação primária não era exigida como pré - requisito para ingresso na secundária, além disso, como a maioria da população deste período era composta por escravos e

estes eram impedidos de frequentar a escola, não havia preocupação em se investir e promover a difusão do ensino primário.

Em 1889 é instaurada a Primeira República, um movimento militar apoiado pelos chamados “barões do café”, a elite aristocrática de São Paulo, que por alternância de poder, passaram a dividir o controle da Presidência com a elite aristocrática de Minas Gerais, os chamados “coronéis do leite”. O novo regime de governo proporcionou importantes conquistas democráticas: “[...] desapareceu o Poder Moderador do Imperador, foi o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização de poder” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p.16).

Nesse mesmo período teve-se o início da urbanização efetiva do país o que levou à necessidade de abertura de novas escolas para que a população pudesse se instruir a fim de acompanhar o desenvolvimento. O foco das decisões do governo volta-se para a educação, para as formas de regular e orientar os sistemas de ensino, visando “[...] à melhoria da qualidade da escola, bem como a construção de uma sociedade crítica, solidária e consciente” (VALLE, 2003. p. 19).

O século XX impulsionou significativas mudanças na forma de organização da educação brasileira. O fortalecimento do capitalismo, a globalização, a abertura dos mercados e os investimentos de instituições financeiras internacionais são alguns dos acontecimentos que concorreram para a implantação de políticas públicas e para um realinhamento da gestão educacional no Brasil (PARENTE & PARENTE, 2011).

Apesar disso, “[...] em 1920, 75% ou mais de nossa população em idade escolar era analfabeta. [...], o ensino público não aparecia como uma prioridade” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p.17), na verdade o modelo educacional experimentado era o herdado do Império.

Com a globalização, a educação passou a desempenhar papel de destaque no desenvolvimento e aumento da competitividade econômica das nações e no Brasil não foi diferente. Entretanto, o País registra um grande déficit educacional, resultado de uma herança que vem se perpetuando desde o período colonial até os dias de hoje. Não obstante, a construção de políticas públicas voltadas para minimizar este atraso não vem sendo fácil e tem se mostrado inconsistentes, apesar dos avanços alcançados, isso por que a trajetória da educação no Brasil sempre foi negligenciada, assim, um sistema educacional eficiente, que fomente a justiça social

e o desenvolvimento do cidadão é a meta a ser atingida pela sociedade brasileira (VALLE, 2003).

Em 1930, por meio de uma revolução política, outros grupos tomam o poder encerrando-se a alternância de comando entre os estados de Minas Gerais e São Paulo sendo instaurada a Segunda República (1930 – 1937) conhecida também como a “Era Vargas”. Neste momento, o Brasil apresenta um grande desenvolvimento industrial e o processo de urbanização se acentua, o número da população nos centros urbanos aumenta consideravelmente e com isso a demanda por serviços e produtos cresce. Para se adaptar a este novo contexto o Estado precisou dispor de ações que preparassem a população para os desafios que estavam por vir e uma dessas medidas foi a difusão do ensino público (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003).

Segundo Piletti & Piletti (1990), na esfera educacional, a Revolução de 1930 possibilitou a implantação de uma política nacional de educação. Foram inúmeras as produções legais deste período que contribuíram para a estruturação do sistema educacional brasileiro: criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, formação do Conselho Nacional de Educação e do chamado “Regime Universitário”, a redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 que pregava a não dissociação entre as reformas econômicas e as educacionais e a Constituição de 1934, gerada por uma Assembléia Nacional Constituinte, que apresentou um capítulo dedicado à educação intitulado: “Da educação e da Cultura”.

O Brasil rompe com a Carta Magna de 1934 quando, por um golpe militar, Getúlio Vargas torna-se ditador no chamado “Estado Novo” (1937 – 1945) impondo uma nova Constituição elaborada por Francisco Campos, Ministro da Educação na “Era Vargas”. No campo educacional foram criadas as “leis orgânicas do ensino”, que pregava o dualismo educacional.

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de setores menos favorecidos economicamente que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 87).

Em 1945 Vargas é deposto e no ano seguinte uma nova Assembléia Nacional Constituinte promulga a Constituição do período conhecido como Quarta República ou República Populista (1945-1964) que, segundo Ghiraldelli Junior (2003), em seu

ordenamento manteve alguns resquícios do regime ditatorial, porém, sua principal marca foi a aprovação, em 1961, apesar das críticas e de movimentos contrários, do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No campo educacional, a participação popular também avançou: o ensino técnico-profissional conseguiu ao menos legalmente, sua equivalência com o secundário; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, foi discutida durante treze anos no Congresso Nacional, ao contrário de todas as anteriores, impostas pelo Poder Executivo; desenvolveu-se intensa luta no sentido de ampliar o acesso à escola pública e gratuita; difundiram-se campanhas e movimentos de educação popular, especialmente de alfabetização de adultos, entre os quais destaca-se o método Paulo Freire (PILETTI, 2002, p. 98).

No novo período de Ditadura Militar de 1964, que perdurou por 21 anos, os setores da sociedade, voltaram a conviver com o autoritarismo governamental. As reformas empreendidas em todos os setores, inclusive no campo educacional, foram impostas, sem a participação dos interessados o que fez agravar ainda mais o quadro de problemas da educação: “[...] elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo” (PILETTI, 2002, p. 114).

Na década de 1970, o regime militar, que, apesar da censura imposta aos meios de comunicação, das práticas de tortura e da imposição de exílio aos dissidentes, atingia seu período de maior popularidade com o chamado “milagre brasileiro”. Contudo, a crise mundial do petróleo, iniciada em 1973, repercutiu de forma negativa sobre a economia do país o que provocou a necessidade da implantação de mudanças nas temáticas de organização e direcionamento dos serviços públicos até então estabelecidos.

A crise econômica além de influenciar o pensamento de reforma do aparelho estatal evidenciou a necessidade da adoção de novos parâmetros para a formulação das futuras políticas sociais do Estado, bem como para a condução das já vigentes, considerando o novo contexto sociopolítico e econômico do Brasil (AZEVEDO, 1997).

Segundo Azevedo (1997), foi na década de 1980 que questões ligadas às políticas públicas passaram a ter papel de destaque e notoriedade no Brasil. Isso por que nos períodos anteriores as discussões travadas acerca do assunto eram incipientes e em alguns momentos da história política e econômica do país, a

exemplo do período militar, “[...] contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria [...]”. (AZEVEDO, 1997, p. 01).

A década de 1980 foi marcada pela mobilização da sociedade civil, por meio da atuação em associações e sindicatos, na busca por melhores condições de vida, ou seja, por cidadania, um exemplo disso foi a participação dos brasileiros no movimento popular pelas “Diretas Já”, após anos de eleições indiretas.

[...], o início da década de 80 é marcado por movimentos sociais, pela organização de diferentes categorias em associações, pela mobilização dos professores por melhores salários, melhores condições de trabalho, melhor formação profissional, melhores escolas. Surgem, em todo o Brasil, entidades nacionais representativas dos educadores, sem contar com inúmeros sindicatos e outras associações estaduais, e até municipais, que passaram a congregar grupos de professores por especificidade de atuação pedagógica (VALLE, 2003, p. 09).

Na segunda metade desta década, como resposta aos apelos da sociedade civil, é instaurada a Assembléia Constituinte para elaborar a Constituição do Brasil, promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente José Sarney em 05 de outubro de 1988, denominada “Constituição cidadã”, diferenciava-se das anteriores por ser a primeira a dispensar atenção à educação pública e em seu artigo 205 afirmar:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil o estudo sistematizado e efetivo de políticas públicas iniciou-se com o fim do governo militar, com a redemocratização do Governo e a promulgação da Constituição de 1988, que nasceu com o propósito de garantir os direitos sociais dos brasileiros. Prova disso é que em seu art. 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Em 1990, temos como marcos para a política educacional brasileira, a implantação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cujo principio básico era o do direito universal à educação para todos.

Com o advento da sociedade da informação no final do século XX e com ela das tecnologias da informação, o Brasil, passou por transformações estruturais tanto no campo político-econômico como no social. Na educação verificou-se que a sociedade da informação ao estabelecer certas habilidades e conhecimentos, para o seu entendimento e aplicabilidade ao contexto social, criou uma camada de excluídos.

[...] a educação, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, deve permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral (IMBERNÓN, 2000, p. 24 e 25).

Diante das transformações trazidas pela sociedade da informação e pelas transformações econômicas, ideológicas e políticas que tem assolado nossa sociedade surgem questionamentos acerca do papel das escolas e neste momento fala-se em crise na educação. É nesse cenário que surgem propostas para adaptar as práticas de aprendizagem ao contexto de vida que seu público alvo esta inserido, significa que “[...] cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla”. (IMBERNÓN, 2000, p. 29).

Sob essa perspectiva verifica-se também, o fracasso do sistema educacional tradicional em responder às necessidades de uma parcela da população que, devido às desvantagens sociais e econômicas, comparada as camadas dominantes da sociedade, não tiveram acesso ou tiveram que se ausentar da escola nas fases iniciais do processo de aprendizagem, o que comprometeu seu desenvolvimento como ser social.

Segundo KLEIMAN; SIGNORINI et. al. (2001, p. 75), “[...] após as interrupções e/ou fracassos na escolarização regular [...]” o número de jovens que retornam ao ambiente escolar é cada vez mais crescente. E, tal fato, na grande maioria das vezes, é em razão da busca por emprego e progressão no trabalho.

[...] *tem que ter leitura (...)* até pra cortar cana, (...) apesar de na maioria das vezes essa ser, de fato, uma razão necessária para fazê-los voltar à escola, ela não parece ser uma razão suficiente para fazê-los perseverar em suas tentativas de recuperar o tempo perdido. As ausências, as interrupções e mesmo o abandono continuam significativos nos cursos de alfabetização de jovens e adultos (KLEIMAN; SIGNORINI et. al., 2001, p. 75).

Entretanto, devido a problemas que escapam à competência da escola, tais como: desajuste familiar, disfunção neurológica e falta de habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem, muitos dos que retornam a escola na fase adulta acabam desistindo ao longo do caminho e entre os que não são afetados por estes problemas, muitos não querem aprender “[...] porque são demasiado displicentes, ou porque são mesmo mal-intencionados, como no caso de agressivos e revoltados.” (KLEIMAN; SIGNORINI et. al., 2001, p. 75). Assim, o desafio apresentado aos agentes alfabetizadores é o de estimular os alfabetizandos durante a prática educativa para que estes possam operar sobre as questões sociais que afetam sua realidade de vida.

Por outro lado, a falta de comprometimento político para a sustentabilidade dos projetos, independente da composição partidária de quem esteja no poder, faz parte da realidade de muitos municípios brasileiros e dificulta a implantação e continuidade de muitos projetos voltados para a alfabetização da população carente e, conseqüentemente, torna-se um entrave para a participação mais crítica e reflexiva destes atores na realidade social que estão inseridos (KLEIMAN; SIGNORINI et. al., 2001).

Apesar das dificuldades encontradas, as políticas públicas de educação, mais precisamente as voltadas para a Alfabetização de Jovens e Adultos veem, ao longo dos anos, ampliando seu campo de abrangência. Isso por que a promoção da educação a jovens e adultos, considerando as desigualdades sociais existentes e as discussões referentes à implementação de uma política inclusiva nas escolas, representa um elemento estratégico para o desenvolvimento do país.

A ampliação de investimentos em educação e, particularmente, na formação de professores, é o fator chave para a ampliação das taxas de alfabetização, para a qualificação profissional dos trabalhadores e para que cresça, junto à população, a consciência de cidadania, principalmente, entre a população mais carente que, muitas vezes, pela própria condição de vida, não possui perspectivas de mudanças para um futuro melhor, mas que a partir do contato inicial com a leitura e a escrita passa a refletir, ainda que timidamente, acerca de suas vivências, da realidade política e social na qual estão inseridos, iniciando assim o despertar para o exercício da cidadania (VALLE, 2003).

No que se refere às políticas públicas educacionais, é preciso apoiar o trabalho das instituições e dos movimentos sociais e populares, já que a atuação

desses segmentos contribui para a construção de uma sociedade democrática. Sendo o foco de atuação do seu trabalho os setores mais carentes da sociedade, no âmbito da educação, buscaram formas de disseminar o conhecimento para orientar e fortalecer, junto aos educandos, as práticas de políticas públicas direcionadas ao bem - estar e ao desenvolvimento social (BRASIL, 1987).

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

3.1. EDUCAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DO HOMEM

Pinto (2010) conceitua educação sobre a perspectiva de dois significados: um restrito, considerado convencional, que compreende as fases infantis e juvenis da vida de um indivíduo. O outro significado refere-se a um conceito mais amplo, e considerado o mais genuíno e aceito já que não limita a educação a uma determinada fase ou ao ambiente escolar, ou seja, leva em consideração as experiências humanas vivenciadas dentro e fora dele.

O conceito mais amplo do que é educação, diz respeito à formação do homem pela e para sociedade. Pela sociedade quer dizer que o contexto social, ou melhor, os interesses do grupo social que detém o comando em uma dada sociedade, são determinantes para o desenvolvimento do homem uma vez que dita o caminho a ser trilhado pela educação para que esta continue servindo aos seus interesses. Desta forma, “[...] a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 2010, p. 31 e 32).

Já a formação do homem para a sociedade refere-se tanto ao aspecto de transformação do educando, para que este se torne membro útil ao transmitir conhecimentos que lhe possibilite desempenhar funções de trabalho no âmbito de sua comunidade, bem como, ao enfoque de fazê-lo progredir nesta condição, como no caso da educação de jovens e adultos, por exemplo.

Objetiva também provocar no educando a consciência de si e do mundo por meio do saber adquirido no ambiente escolar e nas experiências e interações sociais deste ao longo de sua vida. Isto nos leva a crer que “[...] a educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um *processo* de formação do homem para o *novo* da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência” (PINTO, 2010, p. 37).

Quanto ao conteúdo do aprendizado transmitido aos alfabetizandos, este não deve se limitar ao conhecimento escolar, já que o ato educacional, em particular o método de alfabetização, envolve, também, as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, bem como, suas experiências pessoais e sociais, ou seja, seus contextos de mundo. Porém, este conteúdo deve ser adaptado à condição real de

aprendizagem do educando e às suas possibilidades de compreensão, caso contrário, a educação não estará cumprindo seu papel social (PINTO, 2010).

Linden (2005) compactua com a idéia de Pinto (2010) ao afirmar que os programas de alfabetização para adultos têm que apresentar um plano curricular relevante, pertinente e flexível às suas reais necessidades de vida, só assim os tais programas poderão contribuir efetivamente para o empoderamento do educando adulto, possibilitando-o assumir seu papel como membro da sociedade. O contato inicial com as noções básicas da leitura, escrita e cálculo, propicia o estímulo para a participação do homem nas práticas sociais do meio em que se encontra inserido.

Esclarece ainda que o processo de alfabetização não deve ser entendido como o simples ato de ensinar e aprender a ler, escrever e calcular e sim como algo mais abrangente, como uma prática social que considera o contexto mutável de vida dos alfabetizandos, desenvolve suas potencialidades pessoais e de interação social com seus pares e que proporciona melhorias em sua qualidade de vida.

Assim, percepções de alfabetização são percepções de uma prática social, da importância desta prática para a vida das pessoas, tanto a vida actual como o futuro desejado. Não podem ser implementados novos programas de alfabetização apenas com base nas idéias e desejos dos educadores e técnicos de educação. É necessária uma reflexão do ponto de vistas do participante no contexto da sua vida (Brookfield, 1986; Merriam e Caffarella, 1999; Longworth, 2003). Qual é a visão do participante sobre a importância da alfabetização? Por que decide participar ou não participar? O que é que espera das aulas de alfabetização? [...] (LINDEN, 2005, p. 27 e 28).

A motivação é a mola impulsionadora para a participação e continuação do educando no processo de alfabetização, “[...] é a chave do êxito de alfabetização de adultos” (LINDEN, 2005, p. 28). Para o autor, a motivação inicial do indivíduo está no entusiasmo coletivo dos seus pares para participar das aulas de alfabetização, depois deste estágio muitas pessoas desistem e as que continuam é devido a incentivos individuais tais como: escrever o próprio nome, ler e/ou escrever cartas para parentes/amigos distantes; ler o destino no letreiro do ônibus; falar com um médico; interagir com outras pessoas da comunidade e adquirir novos conhecimentos, e na melhoria de vida, já que a alfabetização dá perspectivas para se obter um emprego melhor, transpor as barreiras impostas pela falta de habilidade lingüística, ou seja, possibilita ao indivíduo ter controle sobre algum aspecto de sua vida, “[...] ser alguém [...] quer dizer ser respeitado, ser valorizado, ser ouvido” (LINDEN, 2005, p. 31).

Seja qual for o estímulo, ele é fundamental para que as chamadas “barreiras de aprendizagem” (LINDEN, 2005, p. 28) sejam ultrapassadas. Há barreiras “externas” ou “situacionais” e “internas” ou “disposicionais”.

As externas estão relacionadas à família do indivíduo, quando na idade infantil, este não teve no seio familiar o estímulo para sua inserção no processo formal de educação, muitas vezes seus pais eram analfabetos e não tinham recursos para custear os estudos dos filhos; a escola não se configurava como uma prioridade em seu contexto de vida, já a procura por renda familiar, sim.

Em muitos casos, o ambiente social que um potencial alfabetizando viveu em sua infância não propiciou um ambiente favorável para a aprendizagem, a exemplo de muitas comunidades remanescentes de quilombos, cujo índice de analfabetismo é historicamente alto, já que eram impedidos pelos donos de escravos, à época da escravidão, de terem acesso à instrução de qualquer tipo (LINDEN, 2005).

As barreiras internas são os fatores impeditivos relativos à própria pessoa: problemas de saúde, resistência de algum familiar e as barreiras socioeconômicas, que fazem com que o indivíduo priorize o trabalho em detrimento das questões de aprendizagem.

Os programas de alfabetização de adultos para lograrem êxito devem considerar as diferenças e as experiências dos participantes para que, senão superadas, tais dificuldades sejam minimizadas e o acesso a educação possibilite o desenvolvimento pessoal do alfabetizando, bem como sua participação mais efetiva e consciente na sociedade, já que, na visão de LINDEN (2005), mesmo que timidamente, pessoas alfabetizadas apresentam mais autoconfiança, consciência política e dignidade humana, dentre outras características.

O tipo de educação distribuída aos membros de uma sociedade depende do seu nível de desenvolvimento cultural e socioeconômico, o que determina tanto sua qualidade, em termos de conteúdo e métodos de ensino, como quem e quantos terão acesso. E o acesso a uma educação de qualidade está diretamente ligado a posição do indivíduo em um dado grupo social.

Do ponto de vista do indivíduo, as probabilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante. Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao

trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito *concretamente* igual para todos (PINTO, 2010, p. 40).

A sociedade, a depender do nível de desenvolvimento e dos seus interesses, faz uma diferenciação entre o tipo de educação dispensada aos cidadãos. A uns poucos privilegiados concede uma educação sistematizada, erudita, escolarizada e à grande massa da população, os que não detêm as mesmas oportunidades, o que se vê é uma educação informal, não letrada.

Diante deste cenário de desigualdade, a idéia de viabilizar um saber igualitário, em qualidade e quantidade, às camadas da população mais carentes, passa ser meta dos governos, tendo nos programas de alfabetização, o componente inicial deste processo.

Entretanto, apesar da compreensão de que o saber deva ser igualitário e compartilhado com todo um grupo social, seria engano e ingênuo acreditar que isso possa acontecer de forma imediata, principalmente em sociedades cujo poder econômico é concentrado nas mãos de uma pequena parcela da população, que privilegia seus próprios interesses (PINTO, 2010).

Ademais, a sociedade, considerando seus interesses e fins coletivos, intervém no processo de criação e transmissão da cultura entre os homens e tem na educação a motivação para sua modificação e desenvolvimento. E o homem, sendo produto deste meio e como resultado da educação que recebeu dele, também tem o papel de agente modificador do seu contexto social. “[...] O homem, educado pela sociedade, modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela. Nisso consiste o progresso social, no processo de autogeração da cultura” (PINTO, 2010, p. 42).

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha conseqüências sociais e políticas (PINTO, 2010, p.52 e 53).

As transformações sociais, culturais, tecnológicas e industriais em torno da escrita, sofridas pelas sociedades contemporâneas, isto é, “[...] sociedades urbanas,

escolarizadas, industrializadas, burocratizadas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa” (KLEIMAN, 1995, p. 147), reascendeu o debate sobre o papel da educação, mais precisamente sobre a função da escola em promover a socialização e a formação dos sujeitos, considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridos (MACEDO, 2001).

Segundo este entendimento, caberia a escola “[...] alfabetizar na perspectiva do letramento [...]” (MACEDO, 2001, p. 18), o que significa a necessidade de uma mudança no foco, na prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar. A proposta é vincular o uso da leitura e da escrita ao contexto sociocultural do educando, possibilitando que este utilize a leitura e a escrita socialmente, captando a informação escrita e construindo, a partir daí, um conhecimento que o possibilite posicionar-se criticamente.

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p.72).

Segundo a pesquisadora Kleiman (1995), nas práticas de uso da escrita da escola, o modelo dominante de letramento é o chamado de modelo autônomo, considerado por muitos autores como equivocado e tendencioso, pois reflete a ideologia de progresso, civilização e de mobilização social das classes dominantes, porém, é o modelo que se reproduz e vem se perpetuando ao longo dos anos no Brasil.

O modelo que se opõe ao autônomo é o modelo ideológico. Este modelo prega a existência de mais de uma prática de letramento e que estas são determinadas pelo contexto sociocultural de um grupo social. Assim, “[...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

A escola é considerada “[...] a mais importante das *agências de letramento* [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 20), entretanto, direciona seu foco de ação para o desenvolvimento de apenas uma de suas práticas, a alfabetização, que envolve a

aquisição e compreensão de códigos alfabéticos e numéricos, o saber sistematizado no qual “[...] o ensino reduz-se a uma simples técnica que funciona com reprodução cultural” (MACEDO, 2001, p. 23).

[...] o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (ASSOLINI & TFOUNI, 1999, p. 29).

Existem outras agências de letramento a exemplo da família, igreja, o local de trabalho; que possibilitam ao indivíduo aprender atuando com a língua e sobre a língua para, a partir das interações e experiências partilhadas entre seus pares, possa compreender e interpretar o meio sociocultural no qual vivem e até mesmo, propor soluções para suas demandas sociais. Sendo assim, “[...] a apropriação da escrita ocorre na interação com o outro, e não na interação direta do sujeito com o objeto de conhecimento” (MACEDO, 2001, p. 23).

Além do conteúdo, outro aspecto importante, na concepção da educação, refere-se ao papel desempenhado pelo educador. Para Pinto (2010), o processo de alfabetização só terá êxito, se o educador compreendê-lo como uma prática social que possibilite ao educando o exame crítico da sua própria realidade e não como forma/mecanismo de propagação de uma educação alienada, movida por interesses de grupos dominantes detentores do poder político e econômico.

A partir do momento que o educador concebe o processo educacional como uma prática social, passa a enxergar o educando como “sujeito” e não objeto da educação, um indivíduo que apesar de não deter do saber formal, é culto por ser conhecedor da realidade à qual pertence, “[...] portador de uma cultura, de capacidade de pensar logicamente em função de seu contexto social [...]” (PINTO, 2010, p. 67).

Ainda nesta perspectiva o autor afirma:

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence (PINTO, 2010, p. 66).

Muitos educadores possuem uma visão errônea e ingênua do potencial de aprendizado e para o desenvolvimento de novos conhecimentos das pessoas tidas

como analfabetas. Consideram-nas como agentes passivos no processo educacional e visualizam o professor como o único ser dotado de intelecto, logo, único capacitado para transmitir conhecimento. Desconhecem que o objetivo da educação, em especial da alfabetização de jovens e adultos, é proporcionar ao indivíduo novos entendimentos com o intuito de somar saberes aos que já fazem parte do seu cotidiano, da sua experiência pessoal, ou, substituí-los: “[...] Excluída a ideia ingênua de um princípio absoluto do saber no indivíduo que se educa (por exemplo, que se alfabetiza), a educação só pode consistir em dotá-lo de novos conhecimentos, que se irão somar ao que já sabe, ou substituir as idéias erradas, ingênuas que possuía” (PINTO, 2010, p. 67).

[...] o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência *crítica instruída* de si e de seu mundo. Nestas condições *ele* descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação (PINTO, 2010, p. 87).

Ser letrado vai além de ser uma competência individual atrelada ao conhecimento das vogais, consoantes, formação de sílabas, frases e a produção de um texto, e por isso não é restrita a quem é escolarizado, pessoas não-escolarizadas, analfabetas, também podem ser consideradas letradas desde que vivam em um meio em que a leitura e a escrita tenham forte presença, ou seja, que se envolvam de alguma forma em práticas sociais de leitura e escrita (ASSOLIN& TFOUNI, 1999).

Soares (2002), corroborara com esta idéia ao afirmar que letramento vai além da trivial alfabetização e que não deve se limitar ao contexto escolar, isto é, um ambiente burocraticamente organizado, de conhecimento descontextualizado, controlado, já que seleciona o que deve ser aprendido, e restrito, já que seu desempenho é avaliado e validado por meio de testes: “[...] o fenômeno complexo e multi-facetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem [...]” (SOARES, 2002, p. 86).

Além disso, nem sempre refletem a real necessidade para o uso da leitura e escrita em contextos não escolares e isto se evidencia mais significativamente no processo de educação de adultos, verifica-se que estes, da forma que o letramento escolar é estruturado, ainda não conseguem, segundo a referida autora, utilizar-se, de maneira eficaz, das habilidades de leitura e escrita em sua vida cotidiana enquanto cidadãos, isso significa que “[...] o conceito de letramento adotado pela

escola esteja de certa forma em dissonância com aquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária” (SOARES, 2002, p. 86).

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002, p. 39 e 40).

Outra visão distorcida sobre o analfabeto é o de considerá-lo responsável pelo seu estado de ignorância e, conseqüentemente, apatia social. Tal percepção só revela o descaso da sociedade para com a educação de jovens e adultos e sua posição de imparcialidade quanto a um modelo de exclusão que afeta, principalmente, as camadas menos favorecidas da população, já que retira da sociedade sua culpabilidade por não proporcionar a todos os cidadãos um saber formal digno e de qualidade.

A condição de analfabeto ou de semi-analfabeto não configura, necessariamente, um empecilho para a atuação/participação do indivíduo em seu meio social, já que as interações estabelecidas por este, mediante o trabalho, por exemplo, lhe confere algum entendimento para sua participação política, muitas vezes, em alguns casos, possibilitando sua atuação como líder de movimentos sociais.

A falta de educação formal (alfabetizada, escolarizada) apenas destaca a necessidade e a importância de ações/campanhas que visem promover a alfabetização destes sujeitos para que sua prática política e social se faça em níveis culturais mais desenvolvidos e significativos.

Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica (PINTO, 2010, p. 84)

Segundo Barbatto (2005), as trocas de experiências entre as pessoas em uma sociedade, respeitadas suas vivências, e com isso seus diferentes níveis de saberes sobre um determinado assunto, é que constrói o conhecimento. Sendo assim, não se pode considerar o alfabetizando como uma figura meramente receptora de

conhecimento, pelo contrário, cabe ao alfabetizador utilizar-se destes conhecimentos, construídos ao longo das experiências de vida do educando, para apoiá-lo no processo de aprendizagem, auxiliando-os no processo de aprendizagem de sua oralidade, escrita e leitura.

Para a autora, a prática de ensinar-aprender tem relevância a partir do momento que passa a considerar as formas de significação das comunidades envolvidas, com suas formas diversificadas de interações cotidianas, levando para a sala de aula as situações-problema locais e suas práticas culturais. Suas histórias pessoais e as situações cotidianas, suas necessidades e dos seus pares é que estabelecem o grau de significância dada pelo educando ao processo de educação de jovens e adultos.

A significação também é construída pela qualidade da relação professor-aluno. Se considerarmos o contexto escolar do adulto, muitas vezes vemos professores que acham que suas formas de pensar e agir são as mais interessantes e corretas e se esquecem que o ensino-aprendizado ocorre como uma negociação de significados com os alunos. A interação em que o professor sempre e somente parte de seu próprio conhecimento constrói significações que podem levar à desistência do aluno, pois introduzem aspectos que desestimulam o aprendizado. As pessoas aprendem aquilo que acreditam poder tornar seu (Bruner, 1998), se notam que há um conhecimento seu que está sendo desvalorizado, muitas vezes, se sentem desmotivadas e acabam desistindo de continuar estudando. Isto diz respeito não somente às formas de agir e ver o mundo, mas também às próprias formas de falar (BARBATO, 2005, p. 61).

O professor formador tem o papel de mediador, responsável por estimular nos educandos, por meio de atividades reflexivas e diferenciadas, o aprendizado, a construção e/ou transformação de seu conhecimento, que os levará a ter elementos que lhes possibilitem tecer críticas sobre seu cotidiano, refletir sobre sua realidade e por fim, transformá-la.

3.2. PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL

No século XIX, mesmo com a Constituição de 1824 garantindo o ensino primário gratuito a todos os cidadãos, a educação no Brasil era restrita às elites proprietárias e a alguns poucos homens livres, minoria da população, sendo evidente a exclusão da população pobre, negra e também a indígena, já que estes não eram considerados cidadãos pela Constituição. A educação ofertada à alta sociedade era nos moldes europeus cuja responsabilidade de ensinar as primeiras

letras ficava a cargo de preceptoras ou governantas. Neste período, em 1872, o primeiro censo nacional apontou que, 82,3% da população com mais de cinco anos de idade era analfabeta (UNESCO, 2008).

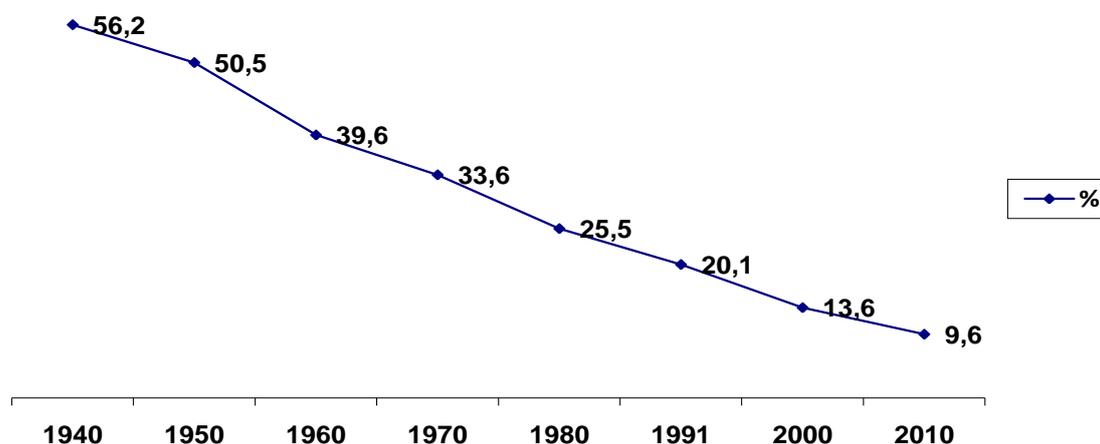
No século XX a temática alfabetização passa a fazer parte dos discursos de políticos e intelectuais preocupados com as crescentes e alarmantes taxas de analfabetismo no Brasil. A partir de 1947, são implementadas as primeiras políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, o marco histórico deste período é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que assegurava o direito universal do homem à educação básica. Porém, com resultados pouco expressivos, as políticas efetivadas foram duramente criticadas devido à superficialidade do aprendizado, a inadequação dos programas, das campanhas e do material pedagógico empregado, por não considerarem as especificidades dos alunos e as diversidades regionais.

Estima-se que até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, tal fato decorrente da escassez de ações políticas educativas que se estendessem a um grande número de cidadãos e lhes proporcionassem oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta.

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado (UNESCO, 2008, p. 24 e 25).

A partir dos anos 1960, conforme Gráfico 1, verifica-se uma ligeira queda nos índices de analfabetismo. Isto por que se ampliou o debate político acerca da alfabetização de jovens e adultos e tal problemática passou efetivamente a fazer parte das estratégias governamentais tanto para ampliação das bases eleitorais como para a sustentação das reformas políticas almejadas na esfera educacional.

Gráfico 1: Evolução da taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais de idade entre os censos demográficos 1940/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A década de 1960 foi marcada pelo grande número de programas de alfabetização de jovens e adultos, que visavam à promoção da educação e da cultura popular, dentre os quais se destacaram: o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Foram extintos ou tiveram suas atividades e áreas de atuação restringidas por serem considerados subversivos e comunistas; uma ameaça aos objetivos do governo militar.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) surgiu em maio de 1960 com o apoio da Prefeitura de Recife e utilizava-se de centros e círculos de cultura do método pedagógico de Paulo Freire, para impulsionar a alfabetização e educação elementar dos jovens e adultos no Brasil. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961, através do Decreto nº 50.370 de 21 de março. O movimento foi articulado por meio da parceria entre o Governo Federal e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). O Centro Popular de Cultura (CPC), fundado em 1961 pela UNE: União Nacional dos Estudantes, por artistas e intelectuais, tinha por objetivo levar a cultura à população mais carente. A Campanha de Educação Popular, também criada em 1961, na Paraíba, foi uma iniciativa do governo estadual para conscientizar os alunos dos cursos de alfabetização da relevância, no processo de educação, da compreensão da sua realidade para o desenvolvimento do aprendizado, para possibilitar-lhes o exercício efetivo e consciente da cidadania. Os

programas estavam engajados na ação política de desenvolvimento de novas práticas de alfabetização que fossem acessíveis a uma ampla parcela da população e observando suas especificidades.

A proposta política era utilizar a educação como meio para reestruturação da sociedade, para o seu desenvolvimento moral e intelectual e como ferramenta de doutrinação das camadas populares, ou seja, o uso político da educação, representando os interesses eleitoreiros de uma minoria letrada e detentora do poder: “[...] é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor” (OLIVEIRA, 2010, p.3).

O uso político da educação ao longo da história, simbolizado pelo voto do analfabeto, sem o direito a saber ler e escrever, sugere o modo como a educação vem sendo usada para fins eleitoreiros, a serviço de uma determinada ordem instituída, para continuar assegurando privilégios (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 29 e 30).

A educação é o caminho para a transformação da sociedade, por meio dela é que se dá a emancipação do indivíduo. As experiências de alfabetização promovidas com a proposta de transformação e emancipação dos sujeitos deram-se a partir do método de educação popular desenvolvido pelo educador pernambucano Paulo Freire, cujo modelo de atuação buscava como resultado a participação cidadã e profissional dos alunos frente às demandas de seu contexto social.

Para Freire o analfabetismo era visto como o efeito e não causa da pobreza, produto de estruturas sociais desiguais, assim, pregava que os programas de alfabetização deveriam proporcionar mudanças na realidade vivenciada pelas massas populares, levando-as ao exame crítico desta realidade e auxiliando-as na superação dos seus problemas.

A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica (UNESCO, 2008, p. 27).

O método de Freire buscava desenvolver uma interação entre a prática alfabetizadora e as problemáticas vivenciadas pelo educando, a fim de que este, a partir do acesso ao conhecimento, pudesse participar criticamente das questões

sociais e políticas do seu meio, propondo mudanças, posicionando enquanto sujeito, “[...] com a finalidade de proporcionar-lhes a experiência de saber o que é ter direito e de se organizar para conquistá-lo” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 33).

Preconizava que, os programas de alfabetização, sua organização, os conteúdos e a abordagem metodológica, deveriam refletir as necessidades de aprendizagem dos sujeitos participantes: “No que concerne aos sujeitos da aprendizagem, uma diretriz a ser cultivada é o reconhecimento dos saberes de que os educandos são portadores, e de seu papel ativo no processo de alfabetização” (UNESCO, 2008, p.67).

Pois, apesar destes não terem domínio da leitura e escrita, em seu dia-a-dia, estão inseridos em um contexto letrado, que lhes permite desenvolver uma bagagem cultural alternativa para participar das práticas sociais do seu meio, significa que as pessoas analfabetas, mesmo que informalmente e fora do ambiente escolar, estão em aprendizado permanente.

[...] em sociedades modernas, mesmo pessoas que não sabem ler e escrever mantêm contato intenso com a escrita. Esse contato, associado à convivência com outros que sabem ler e escrever, faz com que essas pessoas tenham idéias sobre como a escrita funciona e para quê ela serve. De modo geral, ninguém está indiferente à escrita (UNESCO, 2008, p. 72).

Conhecer e compreender estes meios alternativos de socialização, mesmo sem um domínio formal da linguagem, é o primeiro passo para planejar programas direcionados a educação de jovens adultos alinhados com a realidade local do futuro alfabetizando para que estes se engajem no processo de alfabetização, se motivem, e dêem continuidade aos estudos ao longo da vida, em busca de novos conhecimentos e informação.

A educação de jovens e adultos só irá cumprir seu papel social se propiciar aos sujeitos um saber mais amplo, além da ação de juntar letras, se for capaz de desenvolver habilidades que os motivem a transformar o mundo que os cerca para que assim possam cooperar com a construção da realidade da qual fazem parte. O método de Paulo Freire foi inovador neste sentido ao conceber, prioritariamente, em suas práticas pedagógicas de aprendizagem temáticas dirigidas à realidade social em que os alunos estavam imersos. Para que desta forma pudessem buscar suas próprias soluções para problemas do seu contexto de vida, às suas necessidades.

Três lições podem ser extraídas deste entendimento. A primeira delas diz respeito à concepção libertadora dada a educação, que a preconiza como um direito

de todos capaz de propiciar a concretização de mudanças nas estruturas socioeconômicas vigentes, para a construção de uma sociedade mais democrática. A segunda trata da importância da participação da sociedade civil para a transformação da realidade brasileira, se opondo a acomodação e a manutenção de uma estrutura político e social opressora, desigual e excludente. E por fim, o papel de destaque e impulsionador dado as práticas educativas quando da descentralização das ações entre as esferas governamentais, o que permitiu a produção de aulas e materiais didáticos regionalizados, direcionados ao contexto e problemáticas locais (OLIVEIRA; PAIVA, 2004).

Essas parecem razões suficientes para que a alfabetização seja um processo a que todos tenham acesso, independente do ciclo de vida em que se encontram da condição de sexo, etnia, do grupo social a que pertencem, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda. Além de uma necessidade básica, a promoção da alfabetização é também um dever do Estado, representando apenas a primeira etapa da educação a que todos constitucionalmente têm direito – o ensino fundamental (UNESCO, 2008, p. 58).

Em 1964, Paulo Freire propôs a criação de um Plano Nacional de Alfabetização, cuja pedagogia era fundamentada nos princípios de liberdade, compreensão da realidade e da participação das pessoas na organização das estruturas sociais das quais faziam parte. Tais princípios estavam alinhados aos projetos políticos do governo, entretanto, suas ações não foram efetivamente colocadas em prática devido ao golpe militar instaurado no mesmo ano o que ocasionou mudanças drásticas no cenário político, econômico, social e educacional brasileiro da época.

A partir da crítica ao modo de trabalhar da escola tradicional, criticando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula em um debate e o professor em um animador, Freire e sua equipe estabelecem, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 21 e 22).

Durante o regime militar a prática alfabetizadora articulada pelo governo foi fortemente influenciada pelas idéias de Paulo Freire, entretanto não considerava as experiências vivenciadas pelo aluno, a metodologia pedagógica, bem como toda estrutura empregada nas ações para alfabetização da população, era definida, de forma centralizada, pelos militares. Neste período os programas/campanhas voltados para a educação de jovens e adultos eram utilizados como instrumentos para legitimar o regime imposto.

Uma das ações que ganhou destaque e que serviu para embutir na população o mito de que se experimentava uma sociedade democrática foi a criação, por meio da Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, da campanha Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. O MOBRAL foi efetivamente implementado em 1971, mas não cumpriu sua meta de alfabetizar 11,4 milhões de pessoas em quatro anos. O método adotado tinha influências freirianas, entretanto diferenciava-se deste por não empregar palavras tiradas do cotidiano dos alunos no processo educativo. O intento era que os alfabetizados utilizassem as técnicas de leitura, escrita e cálculo para conseguirem uma colocação no mercado de trabalho.

Com o fim do governo militar, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar através do Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985. A execução das atividades era realizada de forma regionalizada e participativa pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como por outras entidades públicas e privadas e pretendia a médio ou longo prazo erradicar ou reduzir o analfabetismo através da inclusão da população analfabeta nas redes oficiais de ensino. A Fundação Educar foi extinta cinco anos depois, no governo de Fernando Collor de Mello, que delegou aos municípios e a organizações sociais a atribuição de promover a alfabetização dos jovens e adultos e desta forma, o governo federal deixa de atuar diretamente nestes programas passando a exercer a função de financiador, com a transferência de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), proporcionando apoio técnico a estados, municípios e organizações sociais. Sua influência se faz sentir na configuração das políticas públicas educacionais, na formulação de diretrizes curriculares e na coordenação das políticas no campo educativo.

A transição do regime militar para a democracia trouxe como ganho a promulgação da Constituição de 1988 que restituiu, em caráter facultativo, o voto aos analfabetos, possibilitou a jovens e adultos o direito de acesso ao ensino fundamental público e gratuito e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino primário a toda população. A Constituição de 1988 passou a reconhecer o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

[...]

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996, veio corroborar com a nova Constituição reafirmando o direito de jovens e adultos ao ensino básico, este adequado às suas necessidades e peculiaridades:

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,[...].

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Todavia, as políticas educacionais implementadas durante a década de 1990 não conseguiram atingir as expectativas estabelecidas pela nova Constituição, isto por que priorizaram o ensino infantil.

[...] as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas (UNESCO, 2008, p. 30)

Vale salientar que a questão não é colocar em xeque a importância do ensino primário e da sua universalização, muito pelo contrário, é evidente que um país que investe no ensino fundamental, preocupando-se com a qualificação dos profissionais e, conseqüentemente, com a qualidade da educação ministrada, expande seus horizontes para o desenvolvimento tanto na esfera educacional como na política, econômica e social.

Entretanto, num país como o Brasil, que ao longo dos anos não deu a devida atenção ao ensino primário e que limitou o acesso à educação a uma minoria abastada da sociedade, não efetivar políticas públicas educacionais consistentes, voltadas, também, para a alfabetização de jovens e adultos, reflete o descansa do governo em minimizar um problema histórico gerado pela não estruturação de um plano educacional que contemplasse a população como um todo e deixa evidente também a posição equivocada do governo em polarizar suas decisões e ações voltando-se apenas para um aspecto da política educacional, negligenciando, em parte, o outro, neste caso, a educação de jovens e adultos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi instituído o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha *status* de organização não governamental, e firmava parcerias com os poderes públicos: federal e municipal, Instituições de Ensino Superior (IES), pessoas físicas, jurídicas, instituições, organizações e o Ministério da Educação (MEC). Em meados de 2002, o PAS passou a se chamar Alfabetização Solidária (ALFASOL), atuando na inserção de pessoas analfabetas na educação de jovens e adultos e incentivando a continuidade dos estudos pelos alunos atendidos, a fim de desenvolver-lhes o espírito crítico para melhor compreender a si e ao contexto de mundo no qual estavam associados.

Os desafios da alfabetização e educação básica de jovens e adultos no Brasil ainda são grandes, a falta de apoio financeiro é um dos principais entraves para a continuidade e desenvolvimento das políticas públicas educacionais nesta área. A

qualidade do ensino e a oferta reduzida de vagas podem ser em virtude, também, da escassez de recursos para o financiamento dos programas. Daí vê-se a importância da adoção de estratégias de parceria entre as três esferas de governo para os programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

É nesse contexto de escassez de recursos para o financiamento da educação de jovens e adultos que a suplementação da União aos estados e municípios, em programas especiais dos diversos ministérios [...], adquire relevância mesmo quando os montantes transferidos são de pequeno porte (UNESCO, 2008, p. 52).

Apesar do grande número de programas e/ou campanhas criadas pelo governo, o número de pessoas jovens e adultas privadas de educação formal na idade correta ainda é muito grande no Brasil e esse número diferencia quando comparamos regiões, grupo social, gênero da população.

No Brasil, há um enorme contingente de pessoas que não sabem ler e escrever ou que não puderam se escolarizar. Esse conjunto é muito heterogêneo quanto às suas características sociais, necessidades formativas e às peculiaridades dos diversos subgrupos que o compõem. Um aspecto que unifica esse grupo, no entanto, é o fato de que seus integrantes não correspondem às expectativas sociais relacionadas à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita – o que afeta suas vidas, restringindo os lugares sociais que podem ocupar, as possibilidades e os recursos de que podem lançar mão para agir – nos mais variados âmbitos sociais. São identificadas como analfabetas pela falta de conhecimento e pouca familiaridade com a linguagem escrita, e, por essa razão, são estigmatizadas e discriminadas socialmente (UNESCO, 2008, p. 57 e 58).

Um exemplo deste contraste é quando a análise da taxa de analfabetismo é feita considerando o domicílio. O número de pessoas que não puderam ou não tiveram acesso a escolarização nas zonas rurais é mais que o dobro da zona urbana, conforme período e tabela a seguir.

Tabela 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2000/2010

ANO	TAXA DE ANALFABETISMO (%)				
	TOTAL	SEXO		SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	
		HOMENS	MULHERES	URBANA	RURAL
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8
2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Pelas experiências de fracasso vivenciadas pelos programas/campanhas implementadas até então, percebe-se que num país como o Brasil, de vasta

extensão territorial, onde as desigualdades socioeconômicas são alarmantes é imprescindível a colaboração entre as esferas de governo, de modo que o estado e /ou município que arrecade menos recursos tenha o apoio do governo federal, tanto financeiro como pedagógico. Além disso, a cooperação entre as esferas de governo é necessária, pois a diversidade territorial, sociocultural e político-econômica do Brasil requer a participação dos estados e municípios no processo de formulação e implantação das políticas e na formulação das estratégias para o funcionamento de programas educativos voltados para jovens e adultos.

Considerando que o Estado brasileiro é uma Federação constituída por entes autônomos, como responsabilidades tão amplas são distribuídas entre as esferas de governo? A Constituição e a LDB atribuem responsabilidades específicas à União, aos estados e aos municípios, determinando que cada instância organize o respectivo sistema de ensino em regime de colaboração com as demais, cooperando entre si para garantir o ensino obrigatório. A alfabetização e o ensino fundamental de jovens e adultos compõem esse campo de responsabilidades compartilhadas que exigem a colaboração dos municípios, estados e da União, cabendo ao governo federal as funções de coordenação das políticas nacionais, de articulação e apoio técnico e financeiro às demais instâncias (UNESCO, 2008, p. 41).

Esse contexto impulsiona também a participação da sociedade civil nas iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos para satisfazer serviços não ofertados ou prestados insatisfatoriamente pelas esferas de governo. Além disso, por vivenciarem com maior proximidade as dificuldades e carências das comunidades, os movimentos sociais conseguem desenvolver estratégias de atuação mais flexíveis, adaptáveis à realidade do educando. E ações semelhantes também podem ser implementadas por organizações empresariais e sindicais para a qualificação dos trabalhadores.

Essa parceria é conveniente tanto para o governo, pois reduz os gastos com a contratação de docentes, quanto para os movimentos e organizações civis que ampliam sua participação nos processos de organização e conscientização da sociedade. Entretanto, nessa estratégia de cooperação também há riscos que podem comprometer a efetividade das ações desenvolvidas e uma delas é a oferta de um ensino precário, já que atividades de ensino podem ser desempenhadas por educadores despreparados, sem a formação adequada. Por isso, a importância do monitoramento e da avaliação das políticas sociais.

Outro marco legal foi a Lei nº 10.172 de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) cuja meta era promover o ensino fundamental a todos os

cidadãos que não tiveram acesso a educação na idade apropriada ou, por algum motivo, não a concluiu.

Em 2003, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas públicas direcionadas a alfabetização de jovens e adultos passam por reestruturação e adquirem um novo modelo de gestão com o início do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Um Programa idealizado e executado pelo Governo Federal, através da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, cujo objetivo era alfabetizar jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos por meio de ações voluntárias e descentralizadas por todo o País.

Sua caracterização era semelhante ao de outros programas já experimentados no Brasil, porém o projeto atual apresentava reformulações e aperfeiçoamentos. Os entes envolvidos na aplicação do programa: estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, desfrutavam de autonomia didático-pedagógica, cabendo-lhes a responsabilidade de dispor das instalações físicas, estabelecerem ações para promover a participação dos alfabetizandos e recrutar e capacitar os alfabetizadores voluntários.

Entretanto, nos cinco anos seguintes à sua criação, os resultados do Brasil Alfabetizado não foram significativos, tendo como principais causas para o malogro: baixa frequência dos jovens e adultos às salas de aula, decorrentes da dificuldade de mobilização, enfermidades e as atividades laborais desenvolvidas por eles, bem como, a falta e/ou atraso na liberação dos recursos, o que ocasionava atrasos no início das aulas e resultava na desmotivação de educando e educadores levando às desistências. Entretanto, pesquisas apontaram outras hipóteses como causas da falta de êxito do programa.

A primeira, o fato de parte considerável dos alfabetizandos não serem analfabetos absolutos, e sim pessoas que procuravam aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos durante um processo de escolarização de má qualidade e/ou não concluído e que por conta, também, dessas condições não conseguiam evoluir e conseqüentemente não adquiriam as competências necessárias inerentes a uma pessoa tida, de fato, como alfabetizada. Além das precárias condições de ensino e da insuficiente formação dos educadores envolvidos que resultava, conseqüentemente, em uma formação de baixa qualidade.

As lições proporcionadas por essa experiência são fáceis de extrair e difíceis de realizar, pois indicam a necessidade de atuar simultaneamente em quatro direções: articular a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda) que favoreçam a mobilização e permanência dos educandos no processo; aperfeiçoar a gestão, agilizando processos e controles; criar condições de ensino e aprendizagem apropriadas, incluindo assistência aos estudantes (merenda, óculos, transporte) e desenvolvimento profissional dos educandos; continuar o processo de alfabetização, assegurando oportunidades para ampliar e consolidar as habilidades de leitura, escrita e cálculo (UNESCO, 2008, p.81).

Com o objetivo de tentar minimizar tais contratemplos, em 2006, a gestão do Brasil Alfabetizado é transferida aos governos estaduais e no ano seguinte o governo da Bahia adere e institui o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA. O Governo da Bahia, por meio do Decreto nº 10.339 de maio de 2007, aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado do Governo Federal e no mesmo ano, criou o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA com a proposta de reduzir os índices de analfabetismo no estado.

4. PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA

A maioria dos programas destinados a alfabetização e a escolarização de jovens, adultos e idosos visaram à erradicação do analfabetismo, mas a falta de continuidade deles, muitas vezes por motivações políticas e limitações financeiras, fez com que a meta não fosse efetivamente alcançada. Ajudaram a alfabetizar muitos jovens e adultos que não tiveram acesso a educação ou que haviam abandonado a escola por questões diversas, mas nem todos conseguiram promover um aprendizado das palavras e números que os possibilitassem vivenciar criticamente seu cotidiano proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para atuar na sociedade, em seu meio.

A História da educação brasileira revela que a educação de Jovens e Adultos sempre esteve marginalizada no interior das políticas públicas. Do mesmo modo, os índices de analfabetismo do Brasil apontam que há um número expressivo de cidadãos que foram negligenciados tendo o direito à educação negado. Muitas campanhas e programas de Alfabetização foram criados nesta trajetória educacional visando à erradicação do analfabetismo, entretanto, a persistência do analfabetismo revela a necessidade de uma política que considere a educação de pessoas jovens, adultas e idosas como processo permanente, ao longo da vida (ALMEIDA, et al., 2016).

A trajetória das ações do Estado brasileiro no desenvolvimento e implementação de políticas públicas eficazes, voltadas para a educação de jovens, idosos e adultos, vem mostrando-se negligente e incipiente e continua limitando a participação política do indivíduo na sociedade, contribuindo para perpetuar a situação de desigualdade e exclusão social no Brasil. (ANDRADE, SANTOS & NASCIMENTO, 2009).

Apesar de, nas últimas décadas, a educação pública brasileira ter alcançado as classes populares, a dura e árida realidade, que a marca desde a sua origem, são suas características elitistas e excludentes. Nascida nas e para as elites, a nossa educação ainda se mostra incapaz de se afirmar democrática e inclusiva, tanto pela não universalização do acesso à escola, mantendo grande contingente populacional de jovens, adultos e idosos privados do direito à educação, quanto pela reprodução de modelos curriculares de grande potencial excludente, negando à maioria da população uma experiência educativa emancipadora, conectada com a sua realidade e voltada às suas necessidades. (ALVES & GADOTTI, 2014, P. 27 e 28)

A estes sujeitos vem sendo relegado ao segundo plano o direito de acesso a uma educação de qualidade na idade certa e a sua permanência no ambiente escolar. Em muitos dos casos, tal situação é decorrente da sua condição

socioeconômica, que os obriga a renunciar ao ambiente escolar e adentrar, muitas vezes prematuramente, no mercado de trabalho para garantir e manter sua subsistência e da família, e não de uma motivação consciente do indivíduo. Ademais, o problema do analfabetismo entre a população jovem e adulta no Brasil tem suas origens nas desigualdades sociais vivenciadas pela sociedade, e traz como conseqüências a ausência ou insuficiência de uma educação de base acessível e de qualidade para as camadas mais carentes (OLIVEIRA & PAIVA, 2004).

Na era da informação, o sujeito estar adulto e não-alfabetizado, num país onde as desigualdades sociais são extremas, é um dos maiores entraves para sua sobrevivência e desenvolvimento em sociedade já que tais condições restringem-lhe as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, bem como a um entendimento embasado quanto às questões políticas, sociais e econômicas, que afetam seu cotidiano enquanto cidadão. A incompreensão de parte da população em relação a tais questões contribui para a manutenção de uma estrutura social injusta e excludente.

Procurando modificar esta conjuntura, o governo federal lançou em 2003, por intermédio do Ministério da Educação – MEC e em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA que, entre suas ações previa apoio técnico a municípios, o custeio de bolsas a alfabetizadores, alfabetizadores - coordenadores de turmas e tradutores - intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os chamados, bolsistas voluntários, bem como a disponibilização de livros didáticos aos alunos beneficiados, os alfabetizandos, via FNDE, além do repasse de recursos suplementares para material didático, alimentação e o transporte dos bolsistas e alfabetizandos para a realização das etapas de formação do programa, entre outras demandas, com foco prioritário de atendimento nas regiões brasileiras com altas taxas de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais de idade, sendo seu objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, Ministério da Educação, 2016).

A região Nordeste, por exemplo, com sérios problemas de ordem socioeconômica ocupava as últimas colocações no ranking nacional de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Em 2000, segundo dados do Censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a região apresentava um IDH de 0,342, o índice nacional era de 0,456, o que posicionava todos os estados nordestinos na faixa de Baixo Desenvolvimento Humano (IPEA, 2016).

A Tabela 2 abaixo mostra que com a implementação das ações do PBA houve uma redução das taxas de analfabetismo no Nordeste. Entretanto, essa ainda é a região que apresenta o maior número de adultos não-alfabetizados do país.

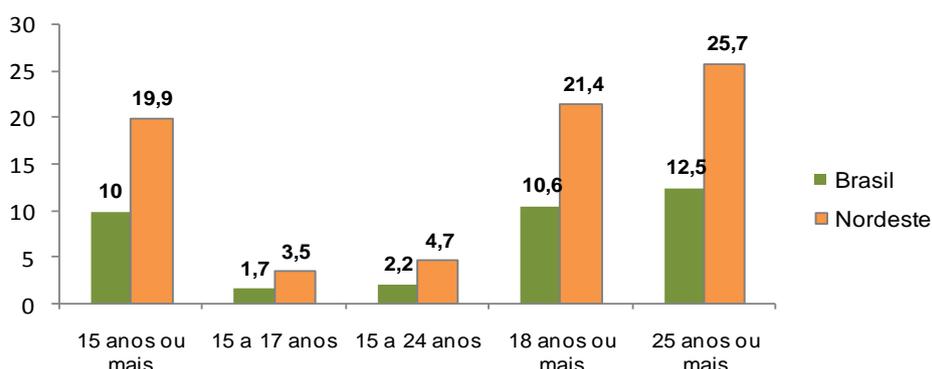
Tabela 2: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade por Regiões. Brasil, período: 2002– 2007

Regiões/Período	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Norte	10,36	10,55	12,71	11,55	11,3	10,84
Nordeste	23,36	23,15	22,43	21,9	20,73	19,93
Sudeste	7,18	6,83	6,62	6,58	6,01	5,78
Sul	6,74	6,38	6,29	5,93	5,7	5,47
Centro-Oeste	9,64	9,46	9,18	8,9	8,25	8,05

Fonte: IBGE, Séries Estatísticas, 2009.

Em 2007, há uma redução no número de analfabetos na região Nordeste. No estado da Bahia este número representava 18,3% da população de 14.080.654 habitantes, conforme dados da Contagem da População 2007 do IBGE. Neste período a Bahia apresentava índices alarmantes de pessoas analfabetas, por grupos de idade, em comparação com as taxas do país, conforme dados apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Taxa de analfabetismo, segundo os grupos de idade - Região Nordeste e Brasil – 2007



Fonte: IBGE, 2007.

Tais índices só vieram constatar a necessidade da formulação e implantação de uma ação governamental alinhada às necessidades e práticas sociais e culturais locais, a fim de contribuir nas práticas de aprendizagem dos educandos do programa para possibilitar-lhes a apropriação da leitura e da escrita e o acesso e a permanência destes jovens e adultos na escola.

Diante deste cenário o estado da Bahia, sob a coordenação da Secretaria de Educação – SEC, através do decreto nº 10.339 de Maio de 2007, aderiu ao PBA apresentado sob a sigla TOPA - Todos pela Alfabetização. Sua proposta era de reduzir o analfabetismo e para isso tinha como meta, para os primeiros quatro anos de execução do programa, alfabetizar mais de 1 (hum) milhão de pessoas, além de desenvolver ações para a inserção dos alfabetizandos do TOPA em turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), buscando assim promover a inclusão social, econômica e cultural dos beneficiados, a partir da realidade de vida na qual estavam inseridos. Para isso, apresentava os seguintes objetivos específicos:

Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana (SEC/BA-TOPA, 2016).

E para alcançá-los, desde o início de suas atividades,

[...] realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade (SEC/BA-TOPA, 2016).

Sua proposta é atender aqueles que se encontram fora do sistema educacional formal, o público alvo do programa: pessoas com 15 anos ou mais, não alfabetizadas, residentes em zona urbana, zona rural, de assentamentos ou acampamentos rurais, povos indígenas, quilombolas, população carcerária, ciganos, pescadores, moradores do litoral e áreas ribeirinhas, pessoas com deficiência, catadores de material reciclável, dentre outros. A proposta pedagógica do TOPA, orientada pelo MEC, pauta-se na valorização das diversidades etárias, de gênero, raça, e crenças no Brasil, desta forma, a formação é planejada de forma a refletir essa pluralidade dos sujeitos, educandos do TOPA.

E isso se dá por meio de parcerias: municípios, entidades não-governamentais e organizações sociais, além de instituições de ensino superior, públicas e privadas, as chamadas Unidades Formadoras (UFs), tendo como meta a melhoria dos níveis educacionais dos baianos. Ao longo dos anos de atividades do TOPA as ações e o escopo de abrangência foi ampliado para atender às demandas sociais das comunidades beneficiadas e novas parcerias foram sendo firmadas com: igrejas, sindicatos, associações comunitárias, colônias de pescadores, comunidades quilombolas, ciganos, indígenas, terreiros de cultura afro, presídios e hospitais.

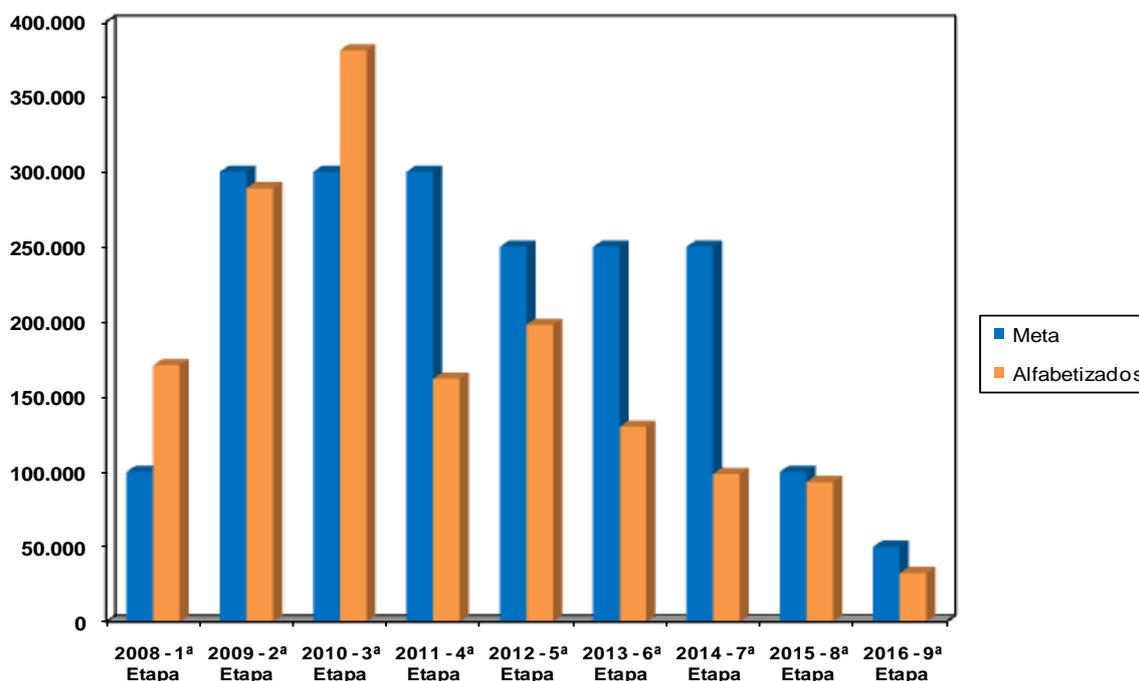
Tal parceria está pautada num diálogo sistemático e crítico e no compromisso assumido por estes agentes em defesa dos direitos políticos, civis e sociais da população (ALVES & GADOTTI, 2014). Atualmente, o TOPA está presente em 228 dos 417 municípios baianos, tendo 288 entidades como parceiras às quais cabe disponibilizar os locais para a realização das aulas e promover ações locais para mobilização e incentivar a participação da comunidade.

Desde que foi lançado o TOPA já alfabetizou 1.555.144 (um milhão quinhentos e cinqüenta e cinco mil cento e quarenta e quatro) pessoas em todo o estado, de um total de 2.072.257 (dois milhões setenta e dois mil duzentos e cinqüenta e sete) pessoas cadastradas para este fim, sendo que a meta inicial total do governo do estado era de alfabetizar, ao longo das etapas executadas no período de 2008 a 2016, 1ª a 9ª etapas, respectivamente, 1.900.000 (um milhão e novecentas mil) pessoas, conforme dados dos resultados alcançados, Balanço 2007/2016, disponibilizado a pesquisadora, via e-mail, em 10 de janeiro de 2017, pela coordenação geral do TOPA/SEC.

O Gráfico 3 mostra o comparativo entre a meta estipulada para cada etapa, desde sua implantação até a última etapa efetivada, e o número de pessoas que foram alfabetizadas pelo Programa. Este paralelo permite visualizar que nos anos iniciais de execução do TOPA o número de alfabetizados superou ou chegou muito próximo ao da meta imposta pelo governo do estado. Houve um forte movimento das parcerias envolvidas para promover mudanças transformadoras e um montante maior de repasse de recursos financeiros para que os resultados fossem satisfatórios e que este programa de política pública governamental, recém lançado, fosse um dos “carros chefe” da campanha política promocional do governo estadual.

Ao longo dos anos de execução percebe-se que os resultados foram decaindo e a meta não foi efetivamente alcançada². A partir de 2015, devido ao contingenciamento dos gastos do governo estadual, até mesmo a meta de alfabetização do TOPA sofreu uma queda brusca, o que se fez refletir no número alfabetizados.

Gráfico 3: Balanço TOPA 2007/2016: Meta X Resultados Alcançados



Fonte: SEC/TOPA, 2016.

Em se tratando das instituições de ensino superior, parceiras do TOPA, estas são convocadas pela SEC, através de edital de chamada pública e têm que satisfazer aos seguintes requisitos: desenvolver atividades no campo educacional há pelo menos 05 (cinco) anos e na educação de jovens, adultos e idosos, há pelo menos 03 (três) anos; possuir um corpo docente capacitado, com formação e experiência em EJA ou na alfabetização de jovens, adultos e idosos e apresentar as qualificações necessárias, devidamente reconhecidas por órgãos oficiais, para a formação de alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores- intérpretes de LIBRAS que irão atuar no programa com vistas à educação inclusiva. Se atendidos estes requisitos, formalizam contrato de prestação de serviços educacionais, via

² No capítulo seguinte, referente aos resultados da pesquisa, tecem-se considerações sobre a redução do quantitativo de pessoas alfabetizadas pelo TOPA, em comparação com a meta estipulada para cada etapa.

dispensa de licitação, com prazo de vigência de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogado nos termos da Lei Estadual 9.433/05.

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS é uma das UFs e em 2007 firmou contrato administrativo com o estado da Bahia, para desenvolver atividades pedagógicas, com o intuito de garantir a população carente o acesso a uma educação básica que possibilite a formação do cidadão crítico, capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e/ou produzidos e o mundo à sua volta.

Desde então, responsabiliza-se pelas etapas de formação de bolsistas e, atualmente, atua em 25 municípios, pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) 15 e 19, assim distribuídos: NRE 15 - Capela do Alto Alegre, Nova Fátima, Pé de Serra, Riachão do Jacuípe, Serra Preta, Baixa Grande, Ipirá, Mairi, Várzea da Roça, Várzea do Poço, Quixabeira; NRE 19 - Feira de Santana, Água Fria, Santa Bárbara, Ipecaetá, Santo Estevão, Coração de Maria, Terra Nova, Conceição da Feira, Antônio Cardoso, Amélia Rodrigues, Conceição do Jacuípe, Santanópolis, São Gonçalo dos Campos e Iará.

A Unidade Formadora é responsável pela formação político-pedagógica dos voluntários bolsistas do TOPA (alfabetizadores, coordenadores de turma e de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), está incumbida, sobretudo, de: planejar, organizar e realizar as etapas de formação inicial e continuada dos bolsistas; designar um coordenador pedagógico e um financeiro para manter interlocução com a Coordenação Geral do Programa e selecionar os educadores formadores, docentes da UEFS e de outras universidades Públicas Estaduais, Federais, Institutos Federais e da Educação Básica da Rede Pública, licenciados nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História ou Geografia, com experiência em Educação no Campo e/ou Educação para Jovens e Adultos (EJA), que irão atuar nas etapas de formação.

Além de, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos bolsistas nos municípios sob sua supervisão e encaminhar a coordenação geral do TOPA relatórios de desempenho das atividades executadas, registra no sistema de Gestão TOPA a frequência, na formação, dos alfabetizadores, tradutores - intérpretes de LIBRAS e dos coordenadores de turma.

Para planejar e executar as etapas de formação, a UEFS dispõe de uma equipe administrativa que coordena e desenvolve ações estratégicas, de acordo

com os princípios e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do TOPA, realizando, especificamente, as seguintes tarefas: processo licitatório para locação de salas de aula, alimentação, hospedagem e transporte dos bolsistas; preparação do material didático das oficinas e impressão dos módulos didáticos para os bolsistas e professores formadores; manter contato com os gestores das prefeituras para divulgação dos períodos das formações; supervisão da frequência dos bolsistas; supervisão técnico-pedagógica ao longo da execução do Programa e o envio do Relatório da Formação à Coordenação Geral do TOPA na SEC, já que repasse dos recursos financeiros está condicionado à entrega dos Relatórios no prazo máximo de 30 (trinta) dias, de acordo com as etapas efetivadas, podendo a Coordenação Geral do TOPA solicitar documentos adicionais, de acordo com a necessidade.

Consciente do papel da educação para a inclusão do indivíduo e estando comprometida com a realidade educacional do Brasil, a atuação da UEFS, nas etapas de formação, tem por objetivo preparar os bolsistas (alfabetizadores, coordenadores de turma e tradutores - interprete de LIBRAS) para que na sua prática docente, consigam compreender o universo cultural dos alunos, os desafios que estes enfrentam na realidade do seu dia-a-dia e que por meio do esforço em encontrar as respostas para esses desafios produzam, juntos, novos saberes.

A perspectiva e desafio é desenvolver um trabalho que conquiste resultados mais inclusivos e que configurem a educação como um bem público, ou seja, um direito constitucional, acessível na rede pública de ensino e assegurado a jovens, adultos e idosos capazes de favorecer a socialização do conhecimento. (LAFFIN, 2012).

A escolha do professor formador dá-se por meio de edital de seleção pública, formalizado no âmbito da UEFS, e os candidatos, docentes licenciados, do quadro funcional da universidade, ou não, devem preencher requisitos de qualificação estabelecidos pela SEC para desempenhar suas funções sob a supervisão da equipe da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX, responsável pelas ações do TOPA/UEFS.

Ao professor é concedida uma bolsa auxílio, a título de remuneração, em conformidade com o que dispõe a Lei nº 11.473 de 14 de maio de 2009 ou pró-labore, para aqueles que não se enquadram na referida Lei, no valor atual, convencionado pela SEC, de 70,00 (setenta) reais, hora/aula efetivamente trabalhada.

Compete ao docente formador participar das reuniões de alinhamento metodológico e pedagógico de planejamento das aulas para os bolsistas; elaborar o material didático, distribuído em módulos, utilizados nas formações; lecionar nas turmas dos bolsistas; participar das reuniões de avaliação das etapas de formação e preparar um relatório com suas impressões sobre a etapa formativa que atuou. Os relatórios dos formadores são condensados em um único documento pela coordenação do TOPA/UEFS que pode complementá-lo com informações adicionais, encaminhando-o à SEC contendo indicadores de eficiência, eficácia e o impacto social do programa.

Em relação aos bolsistas voluntários, com base em informações repassadas à esta pesquisadora por uma servidora que compõe a equipe da coordenação do TOPA/SEC, via aplicativo de mensagens instantâneas para *smartphones*, os alfabetizadores são selecionados/indicados pelas próprias entidades parceiras dos municípios e prefeituras, a SEC não gerencia este processo. Após a escolha, os gestores municipais encaminham à coordenação geral do TOPA os nomes dos alfabetizadores pré-selecionados para uma avaliação do histórico de atuação desta pessoa nas etapas anteriores do programa, não havendo conduta impeditiva a indicação é acatada.

No caso do coordenador de turma, cuja nomenclatura é alfabetizador-coordenador, as entidades e prefeituras mandam o currículo dos interessados e uma série de outros documentos solicitados pela SEC, ao setor pedagógico do TOPA/SEC e a seleção é feita de acordo a pontuação de um Barema de Avaliação. Feita a seleção, os primeiros colocados são chamados, o número de convocados depende da meta estabelecida e da quantidade de coordenadores para cada região. Depois de selecionados, participam das etapas, inicial e continuada de formação, promovida pela Unidade Formadora.

Os alfabetizadores devem, preferencialmente, ser professores da rede pública de ensino ou ter, no mínimo, formação de nível médio completo, ter idade mínima de 18 anos e no, mínimo, 01 ano de atuação em educação, preferencialmente, na EJA – Educação para Jovens e Adultos. São responsáveis pela alfabetização em turmas de até 25 (vinte e cinco) alfabetizandos, com carga horária total de 320 (trezentos e vinte) horas/aula, equivalente a 08 (oito) meses de duração, de acordo com as especificidades do projeto político pedagógico que será executado.

Ademais, dentre suas atribuições, participa das formações, inicial e continuada, realiza, com o auxílio dos coordenadores, o controle mensal, via fichas de presença, da frequência dos alfabetizandos, informa ao coordenador de turma quaisquer informações relevantes sobre o trabalho realizado junto às turmas de alfabetização, bem como relativas aos alfabetizandos. Durante as etapas de formação recebem instruções de como proceder enquanto alfabetizador; aprendem a desenvolver planos de aulas, são orientados a desenvolver um trabalho que estimule o debate e a discussão sobre temáticas decorrentes das vivências dos alfabetizandos.

Os coordenadores de turmas são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da alfabetização das turmas de jovens, adultos e idosos *in loco*; pela distribuição do material escolar e pedagógico e por acompanhar ações para a realização de exames oftalmológicos e de distribuição de óculos aos alfabetizandos. Além disso, oportuniza o acesso a toda documentação civil básica (registro civil, identidade, CPF e título de eleitor) aos que não dispõe; promove, junto com gestor local, medidas para incentivar os jovens, adultos e idosos já alfabetizados, e em condição, para continuarem seus estudos junto à EJA; relatam possíveis dificuldades na execução do processo de alfabetização ao gestor local; realiza o controle mensal da frequência dos alfabetizadores, tradutores-intérpretes de LIBRAS e dos alfabetizandos e promove, junto ao alfabetizador, mecanismo de fomento à leitura nas turmas de alfabetização.

Já os tradutores-intérpretes de LIBRAS, devidamente habilitados, são incumbidos de prestar atendimento a alfabetizandos com deficiência auditiva, sendo encarregado de apresentar ao coordenador de turma um relatório mensal do trabalho desenvolvido e do desempenho dos alfabetizandos sob sua responsabilidade de acompanhamento.

Conforme dispõe a Resolução/CD/FNDE/MEC nº 8, de 24 de setembro de 2015, os valores mensais pagos aos voluntários variam entre 400,00 (quatrocentos) e 750,00 (setecentos e cinquenta) reais para alfabetizador e tradutor-intérprete de LIBRAS, a depender do número de turmas e da sua composição. Os alfabetizadores - coordenadores de turma percebem 600,00 (seiscentos) reais para coordenar de cinco a nove turmas ativas e 800,00 (oitocentos) reais se pelo menos duas delas forem formadas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas.

Após a seleção pública para contratação da equipe de apoio, monitores e de professores formadores, acontece a etapa da pré- formação, para definição das ações e de um plano de trabalho a ser seguido, que, além da participação destes sujeitos, envolve também a equipe pedagógica e administrativa do TOPA/UEFS. Trata-se de encontros de alinhamento metodológico para planejamento da formação como um todo e que contempla principalmente: a socialização de mudanças no formato do programa, apresentação dos eixos temáticos que serão trabalhados e discussão da organização curricular da formação, bem como a elaboração do material didático e o planejamento das oficinas, que serão realizadas pelos docentes formadores com a participação dos bolsistas.

As ações metodológicas definidas pela UEFS buscam propiciar a qualificação aos bolsistas, dentro de um projeto pedagógico, cujas diretrizes consideram os perfis e o contexto social dos alfabetizandos, público alvo do TOPA. A idéia é respeitar as diversidades e as desigualdades existentes a fim de melhor atender aos interesses e necessidades dos alunos. A Figura 2 retrata os atores envolvidos e como se direciona a atuação de cada um no processo de alfabetização do TOPA/UEFS.

Figura 2: Atores envolvidos no processo de alfabetização do TOPA/UEFS

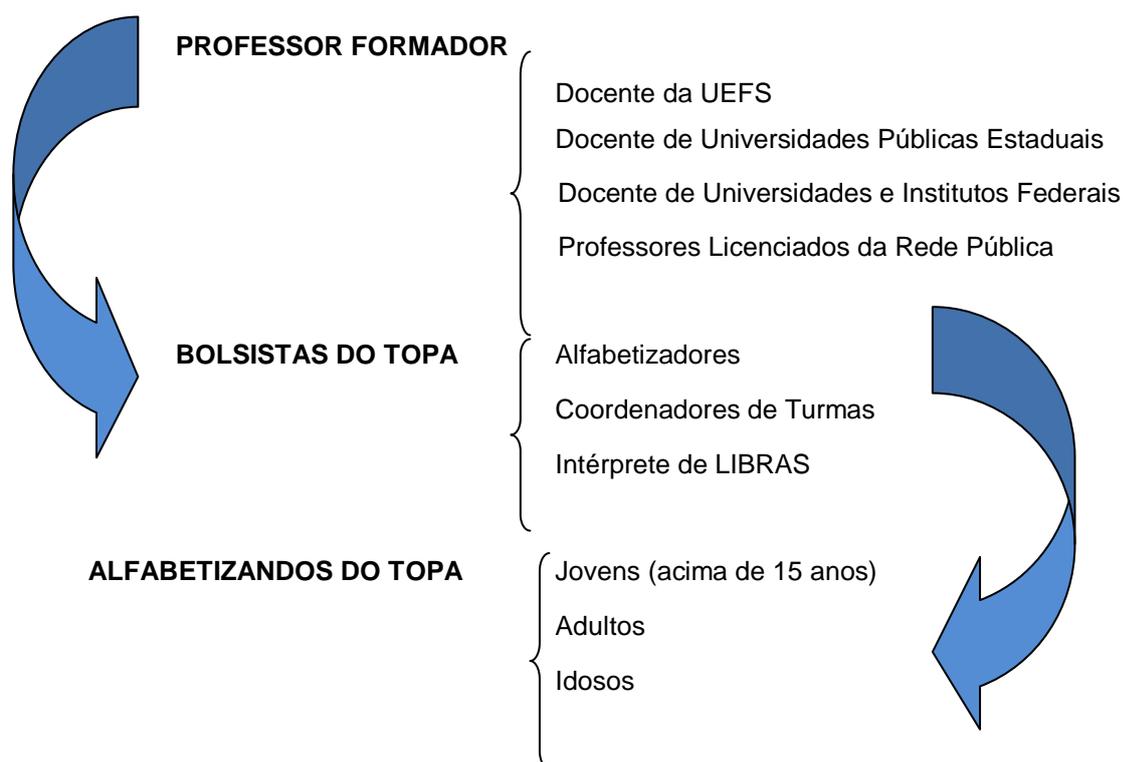


Figura 2: Elaboração própria.

A formação envolve ações de: planejamento, execução das atividades e de avaliação e é estruturada em consonância com as instruções da Coordenação Geral do TOPA/SEC, as metas indicadas no Plano Plurianual de Alfabetização – PPAIfa do Programa e da proposta pedagógica de Paulo Freire a respeito da Educação de Jovens e Adultos, através da abordagem dos conceitos de alfabetização e letramento e da psicogênese da língua escrita postulados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que percebia a construção da língua escrita com resultado das interações sociais e experiências do educando,

(...) não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.27).

A definição desses princípios norteadores tem por objetivo constituir os Produtos, ou seja, as ações empreendidas pela UEFS e sua equipe, nas atividades pedagógicas relacionadas à formação dos bolsistas do programa nos municípios atendidos por esta unidade formadora, situados na zona rural e urbana de Feira de Santana.

Ao término de cada etapa da formação, e após a sua conclusão geral, através de fichas avaliativas preenchida pelos bolsistas, de reuniões e grupos de discussões, com a participação toda a equipe do TOPA/UEFS, são realizadas avaliações voltadas ao aprimoramento da qualidade das ações desenvolvidas. As análises estão pautadas na observância dos seguintes pontos: Conteúdo da Formação, Metodologia da Formação, Atuação do Professor Formador, Atuação da Coordenação da Unidade Formadora, Infraestrutura e por fim, na Auto-avaliação do participante. São instrumentos de acompanhamento que auxiliam a coordenação do TOPA/UEFS a ter um retorno do trabalho desempenhado ao longo do processo formativo, a partir da percepção dos bolsistas, dos professores formados, bem como da própria equipe administrativa e pedagógica da UEFS.

A análise das avaliações permite também que se trace o perfil dos alfabetizadores e coordenadores de turma que atuam no Programa. Tais dados são relevantes para identificar as limitações e necessidades destes sujeitos, além de embasar possíveis ações de intervenção e a reestruturação do processo, conforme a coordenação considerar necessário, e colabora ainda com a ressignificação da

prática pedagógica a fim de melhor atender às especificidades do programa e, conseqüentemente, dos bolsistas.

(...) a avaliação também serve para nortear e esclarecer os processos de ensinar e aprender presentes em qualquer formação, ou seja, serve como arcabouço de conteúdos referentes ao contexto escolar, à aprendizagem do cursista, ao compromisso e prática educativa do professor alfabetizador, ao trabalho da coordenação pedagógica do TOPA e a gestão do programa pela Unidade Formadora/UEFS (Relatório da Formação Inicial – 40 horas/UEFS, Etapa 2010, p. 33).

Vale ressaltar, que o TOPA também dispõe de um processo avaliativo realizado junto aos educandos para mensurar o nível de aprendizagem dos mesmos e, conseqüentemente, determinar se os resultados alcançados estão pactuados com o objetivo geral do Programa de:

Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos (SEC/BA-TOPA, 2016).

Esta avaliação é feita por meio de testes cognitivos de entrada e saída, aplicados pelo Instituto Paulo Freire. De entrada, com o propósito de averiguar o nível de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados no TOPA e outro, ao final, denominado teste cognitivo de saída, com a finalidade de constatar se houve alguma evolução no nível de aprendizagem dos educandos, estimulando-os a dar continuidade aos estudos, ou seja, inserirem-se na EJA.

Nas reuniões de alinhamento metodológico para o planejamento das etapas das formações do TOPA/UEFS, a equipe pedagógica utiliza-se, indiretamente, dos resultados dos testes cognitivos de entrada para preparar o material didático que será adotado na formação dos bolsistas. A partir do diagnóstico das necessidades dos alfabetizandos levantadas pelo TOPA/SEC por meio dos resultados das avaliações cognitivas, a equipe do TOPA/UEFS estrutura e planeja ações que serão implementadas nas formações dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, de forma a prepará-los para suprir as deficiências apontadas pelos testes, para a definição do conteúdo formativo que melhor se adéqüe as demandas do programa, ou seja, dos alfabetizandos.

A formação compõe-se de três momentos: o primeiro, chamado de formação inicial, com carga horária de 24 horas, envolve todos os bolsistas do programa; o

segundo, a formação continuada, com 16 horas de duração, apenas para os coordenadores de turmas, ambas realizadas no município de Feira de Santana, e, por fim, no terceiro momento, a formação *in loco*, também chamada de continuada, de 16 horas, realizada nos municípios definidos pela coordenação do TOPA/UEFS, escolhidos de acordo com a localização geográfica e a condição sócio-econômica para que possibilite certa infraestrutura para a realização desta etapa.

Envolve a participação de todos os bolsistas e nela ocorre a certificação dos mesmos. Ao fim do processo formativo, os coordenadores deverão somar 56 horas de formação e os alfabetizadores e tradutores - intérpretes de LIBRAS devem totalizar 40 horas, que efetivamente serão certificadas pela UEFS, desde que os participantes tenham freqüentado 75% da carga horária, em cada etapa da formação.

Em relação a formação inicial, esta busca: sensibilizar os bolsistas sobre a importância da educação na vida dos alfabetizados ao despertar nestes potencialidades e ampliar habilidades; além de contribuir para o aprimoramento técnico e profissional e para o exercício da cidadania dos mesmos que, por algum motivo, foram impossibilitados de freqüentar a escola regular; familiarizar os bolsistas em relação à composição curricular do TOPA/UEFS, considerando os eixos temáticos, estes pautados na valorização do conhecimento e história de vida dos alfabetizados, definidos durante as reuniões de alinhamento metodológico; bem como promover uma reflexão sobre o papel dos coordenadores de turmas no que concerne às ações pedagógicas destes no processo educativo dos alunos do TOPA.

(...) a proposta didático-pedagógica da formação inicial, buscou assegurar o desenvolvimento de estratégias que fundamentassem a construção da base alfabética dos jovens, adultos e idosos, através de processos efetivos de alfabetização/letramento pautados em metodologias, as quais considerem a realidade dos educandos. A relação entre alfabetização e letramento priorizou à efetivação de processos interativos de apropriação do saber, valorizando a diversidade cultural dos alfabetizando/as nos seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Relatório da Formação Inicial – 24H – Produto 02, TOPA/UEFS– 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 16).

Na formação continuada de 16 horas, só com os coordenadores de turmas, essa discussão é aprofundada e estes são estimulados a desenvolver um plano de ação sistematizando, planejando as atividades que serão desenvolvidas junto às

turmas de alfabetizando sob sua responsabilidade de acompanhamento pedagógico.

O objetivo é explicitar a importância do planejamento para o sucesso do Programa. Nesta etapa da formação a temática norteadora está voltada para a compreensão, por parte dos bolsistas participantes, da relevância da formulação do plano de ação com vistas a garantir a qualidade da prática educativa e, além disso, busca sensibilizá-los quanto às especificidades sócio-econômicas e culturais dos educandos para que as atividades desenvolvidas estejam em consonância com as experiências cotidianas destes sujeitos.

O ato de coordenar já teve como principal função controlar e fiscalizar o trabalho dos professores, mas hoje se apresenta com uma nova proposta a de preparar o coordenador para ser parceiro do professor no sentido de contribuir para que aquilo que for planejado se efetive. Por esse caminho fica claro o quanto o planejamento é fundamental, pois nele estão contidas: As necessidades de professores e alunos; As possibilidades de desenvolvimento educacional; Os procedimentos a serem utilizados para promover a sinergia e o alcance dos objetivos; Os recursos a serem empregados na prática pedagógica (Plano de Trabalho – Produto 01, TOPA/UEFS– 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 62).

Na terceira etapa da formação, que acontece *in loco*, faz-se um levantamento das principais necessidades dos alunos do TOPA e a partir daí, se necessário, redimensiona-se a proposta pedagógica e metodológica do programa para a próxima etapa. As visitas *in loco* são realizadas para verificar como o processo de alfabetização está sendo conduzido pelos bolsistas, considerando as atribuições de cada um, é o mecanismo utilizado para fundamentar a reestruturação das próximas etapas das formações, a depender dos problemas levantados.

Entende-se que o acompanhamento pedagógico é uma estratégia de trabalho capaz de detectar lacunas, dificuldades e avanços no processo educativo, visando buscar alternativas para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, bem como a organização dos instrumentos de avaliação do processo e a elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados (Planejamento Pedagógico – Produto 01, TOPA/UEFS, – 4ª Etapa, Ano de Execução 2010, p. 22).

(...) o desafio da formação *in loco* posto para todos nós envolvidos direta ou indiretamente nesta ação fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos alfabetizando/as, embora curta e no final do processo de alfabetização, se constitui num momento ímpar para conhecermos as diversas realidades e as limitações impostas pelo dinamismo local, percebendo o tamanho dos desafios vividos pelo/as alfabetizadores/as cotidianamente no TOPA (**Depoimento de Professor Formador** - Relatório da Formação In Loco – Produto 04, TOPA/UEFS - 6ª Etapa, Ano de execução 2013, p. 23).

Quanto ao projeto curricular do programa, este se encontra embasado nas Diretrizes Curriculares da EJA, apoiado nos seguintes eixos temáticos: Cultura Escrita, Trabalho e Cotidiano, sempre pautados na proposta de integração dos alunos do TOPA às práticas sociais da sociedade letrada.

A Cultura Escrita é o eixo principal e norteia a ação pedagógica para o desenvolvimento da alfabetização na EJA, tendo como foco deste processo a diversidade e as experiências vividas pelos educandos. O eixo Trabalho pauta-se na relação que o aluno do programa tem com o mundo do trabalho e expressa a importância de uma matriz curricular coerente, voltada para a melhoria da qualidade de vida destes. Por fim, no eixo Cotidiano a proposta é valorizar os saberes dos alunos adquiridos fora da escola, em suas relações sociais e no trabalho (Plano de Trabalho – Produto 01, TOPA/UEFS, 8ª Etapa – Ano de Execução 2015).

[...] a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, pensada sempre a partir da própria realidade dos educandos. Daí todo o material didático e a execução das formações *in loco* terem sido pensados/planejados tomando por base a realidade local/regional das comunidades nas quais vivem os bolsistas e seus alfabetizandos. Desse modo, entendemos que a produção de conhecimentos deve pautar-se na realidade dos alfabetizandos, considerando os saberes já construídos/adquiridos por estes em todas as esferas de sua vida. Seu processo de alfabetização deve considerar o aprendizado da leitura e escrita e conhecimentos matemáticos dentro dos mais variados contextos de usos sociais da escrita, na perspectiva do letramento, conforme proposto por Soares (1998), contribuindo para que os alfabetizandos possam ampliar a sua visão de mundo e ter uma participação mais ativa na sociedade (Relatório da Formação *In Loco* - 16H– Produto 04, TOPA/UEFS, 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 08).

Em relação aos princípios teórico-metodológicos do Plano Plurianual de Alfabetização – PPAI, que fundamentam o planejamento das formações, são estes: o princípio do diálogo, cuja proposta é de valorização e respeito a diversidade cultural do grupo na produção do conhecimento; o princípio da práxis, para a partir da relação entre ação e reflexão desenvolver uma proposta pedagógica focada em transformar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional:

A práxis educativa deve assumir um caráter crítico reflexivo e integrar os conteúdos curriculares com as problemáticas atuais, de modo a potencializar o processo de aquisição do saber, de aprendizagem. Não qualquer saber, mas aquele que instrumentalize o educando para assumir-se como sujeito da própria história, da história de sua comunidade e da história de seu povo (CORREIA & BONFIM, 2008, p. 62).

O princípio da transdisciplinaridade, que, apesar das especificidades inerentes a cada campo do saber, considera, na prática educativa, a diversidade de conhecimentos dos indivíduos e todos os saberes como igualmente importantes e, por fim, os princípios lingüísticos para o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas vivenciadas pelos sujeitos do TOPA no contexto social em que vivem.

Nos relatórios, os professores formadores destacam a tentativa de trabalhar com eixos temáticos sempre explorando as potencialidades dos alfabetizadores, colocando-os no centro das discussões, sempre a partir de seus conhecimentos prévios, suas idéias e percepções nas temáticas trabalhadas, não perdendo a oportunidade para refletir com os alfabetizadores sobre como levar essas mesmas discussões para a sala de aula, adequando as atividades propostas às possibilidades dos educandos (Relatório da Formação *In Loco*– 16H – Produto 04, TOPA/UEFS, 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 12).

Em se tratando do planejamento da formação inicial e continuada, a temática traçada, nas reuniões de alinhamento metodológico, está alicerçada em cinco áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade e Arte, a partir das quais buscasse debater os eixos temáticos. O TOPA concebe a educação de jovens e adultos numa concepção de algo a ser realizado ao decorrer da vida do indivíduo, um processo dinâmico e mutável, alinhado às mudanças e necessidades da sociedade, desta forma sua prática pedagógica, bem como a matriz curricular praticada junto aos alfabetizandos acompanha este movimento.

A metodologia do TOPA traz uma essência fundamental, que é a autodeterminação da comunidade durante o processo de alfabetização. Daí a importância dos princípios filosófico--político-pedagógicos de Paulo Freire, os quais inspiraram o TOPA, que procurou ouvir as pessoas e construir com elas as ações a partir das situações significativas de seus contextos. (ALVES & GADOTTI, 2014, P. 18)

A escolha desses eixos temáticos, trabalhados por meio de exposições participativas, oficinas, utilizando-se a metodologia de Tertúlia Literária Dialógica, por meio da qual o aprendizado é construído a partir do diálogo entre seus os participantes: mesas redondas, leitura de imagens, dinâmicas de grupo, dramatizações, debates, exposições, encenações teatrais, audição de músicas, exibição de vídeos de curta-metragem, contação de histórias e leituras de textos diversos a exemplo de: textos didáticos, jornalísticos, propaganda, letras de músicas, poesias, fábulas, contos e charges; coaduna com a proposta pedagógica

do Programa de reconhecer nos saberes cotidianos, vivenciados pelos bolsistas e alfabetizandos, sujeitos do TOPA, uma relevante fonte de conhecimento que deve ser incorporada ao processo de alfabetização.

A escolha dos eixos temáticos foi feita considerando sua relevância para o grupo de alunos e seu potencial didático, ou seja, que servissem de temas geradores para a criação de novas possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos das áreas do conhecimento foram desenvolvidos de modo mais integrado e adequado à realidade dos alunos da EJA (Relatório da Formação Inicial – 24H – Produto 02, TOPA/UEFS, 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 16).

Os eixos temáticos buscam a interação entre educação, trabalho e o cotidiano já que as práticas pedagógicas do TOPA baseiam-se na construção do conhecimento por trabalhadores. As transformações sociais, culturais, tecnológicas e industriais suscitaram adequações no processo de educação do indivíduo para que este pudesse acompanhar e participar desta evolução. Até a década de 1940, por exemplo, ser alfabetizado era saber assinar o nome, atualmente verifica-se a importância de se vincular o uso da leitura e da escrita ao contexto sociocultural do educando, possibilitado que este utilize a leitura e a escrita socialmente, captando a informação escrita e construindo, a partir daí, um conhecimento que o possibilite posicionar-se criticamente diante dele, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento.

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p.72).

Valle (2003) ratifica o pensamento de Soares ao afirmar que:

A alfabetização, como leitura do mundo, se realiza a partir da reflexão dos alunos sobre sua capacidade de pensar acerca de suas vivências, seu próprio trabalho e transformação da realidade. Ler e escrever passam a ser uma necessidade para sair dentro de si mesmo, para conhecer o que está à sua volta. É o despertar da consciência do pensamento crítico e da cidadania (VALLE, 2003, p 15).

Na opinião de Paulo Freire, significava dizer que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra. Tal concepção enfatizava a importância de aprender a ler e a escrever, porém não como uma ação mecânica, sistêmica e isolada, voltada

unicamente para o sucesso e ascensão escolar, mas sim como uma prática vinculada à realidade do educando, capaz de fazê-lo compreender e agir sobre seu contexto de mundo: “[...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo [...]” (FREIRE, 2008, p. 15).

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2008, p. 11).

Freire (2008), afirmava que a alfabetização de adultos, é equivalente a um ato político e como tal não poderia ser reduzida a uma experiência desestimulante e cansativa de aprendizagem da leitura e da escrita na qual o aluno é considerado receptor passivo de conhecimentos, muitos dos quais não lhe dizem nada de significativo, considerando sua experiência real de vida. Pelo contrário, para o autor o processo de alfabetização tem no educando o seu sujeito e este não deve ter sua criatividade e conhecimento, bem como sua visão de mundo desconsiderada.

Destarte,

[...], na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2008, p. 29).

Não devemos confundir, nem considerar que os termos alfabetização e letramento são sinônimos. Pelo contrário, há diferenças claras entre os dois. Determinar o nível de letramento da população/indivíduo significa estabelecer/avaliar o uso que determinado grupo social faz da leitura e da escrita incorporando-os às práticas sociais para proporcionar-lhes uma melhor compreensão e entendimento da sua realidade, ou seja, de suas vivências. Isso significa dizer que o letramento vai além de saber ler e escrever envolve o uso dessas habilidades para a participação adequada do sujeito na sociedade.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2002, p. 37).

Entretanto, sendo o letramento um instrumento ideológico, além do aspecto benéfico pode ser utilizado também para reforçar estruturas de poder vigentes, o que alguns autores chamam de “letramento inadequado”, acomodando as pessoas a um determinado contexto, utilizado nas práticas sociais para reforçar e/ou aprofundar estruturas sociais de poder estabelecidas por grupos dominantes, ou seja, um meio de “domesticação” do homem (SOARES, 2002).

A aprendizagem da leitura e da escrita direcionada a estes sujeitos, pertencentes a massa mais carente da população, ainda é uma problemática a ser superada pela política educacional brasileira e o TOPA nasce com a proposta para reverter este quadro, indo além da simples decodificação, a partir da compreensão de que o ato de alfabetizar-se permite que um indivíduo, ou um grupo social, exerça efetivamente seus direitos e responda satisfatoriamente às demandas sociais que se apresentam.

5. PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO TOPA: ESTUDO DE CASO – UEFS

Com a finalidade de compreender a percepção dos professores formadores sobre o processo de formação dos bolsistas do TOPA, optou-se pela análise dos planos de trabalhos formativos, estruturados pela equipe do TOPA/UEFS e dos relatórios das formações encaminhados à SEC, considerando o período de execução de 2011 a 2015, para fundamentar este estudo.

Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes formadores da UEFS selecionados pela própria instituição, via chamada pública. No período estabelecido para a análise dos relatórios não se verificou a participação de tradutores e intérpretes de LIBRAS e durante os depoimentos dos formadores, obtidos por meio das entrevistas, também não foi mencionado a participação destes profissionais nas formações.

Conforme tratativa metodológica, a proposta inicial era entrevistar 08 (oito) professores formadores, contudo, tendo em vista dificuldades externas para se obter a resposta de todos, optou-se por uma amostra com o critério da maioria absoluta, número subsequente à metade do total de todos os membros do grupo. Assim, para validar os dados apurados, considerou-se como valor amostral a resposta de 06 (seis) formadores, esse número valida o resultado de acordo a proposta metodológica da pesquisa.

Destes, 01(um) é especialista, 02 (dois) são mestres, 01(uma) é doutora e 02 (dois) estão concluindo o doutorado. Sendo que, 02 (dois) têm mais de 21(vinte e um) anos de experiência na Educação de Jovens, Adultos, tendo atuado em todas as edições do TOPA, referente ao período objeto de estudo desta pesquisa, outros 03 (três) acumulam experiência docente entre seis e dez anos na modalidade EJA, havendo participado de ao menos 02 (dois) anos consecutivos da formação.

O que apresenta menor tempo de experiência na EJA compreende o período entre um e cinco anos, tendo empenhado suas atribuições enquanto professor formador do TOPA durante 02 (dois) anos consecutivos. Isso mostra que os professores formadores possuíam a formação e as qualificações profissionais condizentes para o desempenho da atividade formativa do TOPA.

Durante a entrevista, a primeira questão discutida com os professores formadores foi em relação às dificuldades enfrentadas, por estes, durante o processo de formação dos bolsistas do TOPA.

Apenas uma das docentes, que atuou em todas as formações ocorridas ao longo do período objeto de estudo, informou não ter enfrentado nenhum tipo de dificuldade. A maioria dos entrevistados relatou que o principal obstáculo foi em relação a formação básica dos alfabetizadores e a falta de experiência prática destes na educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades que este público traz consigo.

Segundo relatos dos formadores, bem como das informações levantadas pela coordenação do TOPA/UEFS, presentes nos relatórios enviados à SEC, ainda é comum a incidência, durante as formações, de bolsistas sem experiência na área educacional, nas práticas docentes e na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à experiência dos bolsistas na EJA, apesar dos relatórios apresentarem dados quantitativos e/ou percentuais, houve dificuldade para proceder à comparação deste elemento por etapa de formação, pois os resultados não apresentam padronização.

Na 4ª etapa, por exemplo, o levantamento foi feito considerando alfabetizadores e coordenadores de turmas e mostra uma visão geral dos resultados: 39,2% dos 500 (quinhentos) bolsistas que responderam a avaliação possuíam experiência na área educacional, 14% na EJA e outros 46,8% informaram não possuir prática em docência.

Na formação seguinte, 5ª etapa, mais especificamente no relatório da formação inicial de 24h, houve mudança no padrão de exposição dos resultados, a resposta passa a ser expressa em período de tempo, ou seja, 53% dos participantes se pronunciaram com experiência de 1 a 5 anos na EJA.

Essa forma de apresentação dos dados de certa forma enriquece os resultados, porque dá uma idéia mais específica do tempo de experiência, entretanto, no caso desta etapa, se limita a este período, não deixando claro o motivo de não ter tratado outros e não aborda mais elementos, por exemplo, experiência na área educacional e em docência, como no relatório da etapa anterior, não deixando explícito o motivo para tal.

Na 6ª etapa, ano de execução 2013, os resultados de ambas as formações: inicial, com todos os bolsistas, e continuada, só para coordenadores, são

apresentados de forma inconclusiva assim descrita, respectivamente “(...) Grande parcela tem experiência na área de Educação de Jovens entre 01 a 05 anos (...)” e “O grupo de coordenadores de turma que frequentou esta formação é formado em sua grande maioria por pessoas do sexo feminino, na faixa etária de 18 a 65 anos, com ensino médio, superior e pós-graduação, e experiência de 01 a 10 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

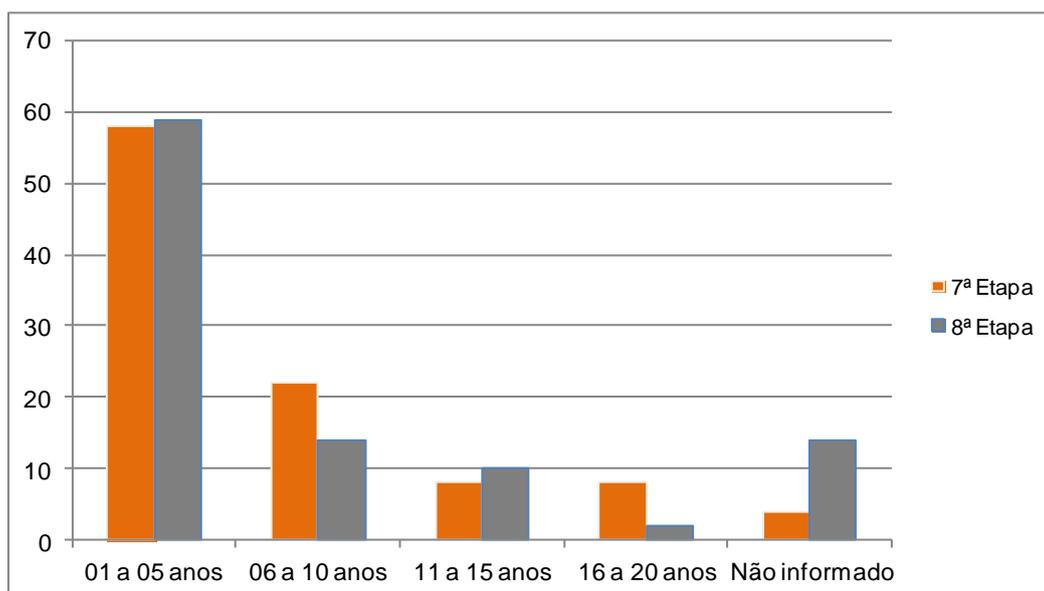
Na 7ª etapa os dados foram levantados considerando as avaliações feitas para a formação inicial, de 24 horas, que computaram 46% de um total de 1.011 bolsistas com experiência de 01 a 05 anos na EJA, porém também se limita a este período de tempo.

Nesta mesma etapa, mas no relatório da formação continuada de 16 horas, cujo público alvo era os coordenadores de turma, o período temporal é mais abrangente, dos 116 (cento e dezesseis) coordenadores participantes, 62 (sessenta e dois) responderam a questão sobre sua experiência na EJA e destes 58% informaram ter experiência de 01 a 05 anos; 22% de 06 a 10 anos; 8% de 11 a 15 anos; outros 8% de 16 a 20 anos e 4% não informaram.

A 8ª também apresenta deficiências no tratamento das informações, pois foram levantados os dados apenas da formação continuada de 16 horas, na qual dos 113 (cento e treze) coordenadores participantes, 73 (setenta e três) se pronunciaram sobre experiência na EJA: com experiência de 01 a 05 anos com a EJA – 59%; de 06 a 10 anos – 14%; 11 a 15 anos – 11%, 16 a 20 anos – 2% e 14% não informados, entretanto para este quesito foi possível fazer um comparativo com a etapa anterior.

Além da falta de uniformização, os relatórios só apresentam a informação dos bolsistas efetivamente certificados pelo TOPA nas 7ª e 8ª etapas, nas anteriores trata dos bolsistas que participaram da formação, mas não deixa claro se o número de participantes foi o mesmo que recebeu certificação por terem cumprido a carga horária mínima. Além disso, os resultados matemáticos, quando revisados, apresentavam inconsistências a exemplo de aproximações ou supressões de dízimas não informadas no corpo do texto do referido documento.

Pela análise do gráfico abaixo, verifica-se que os coordenadores de turma apresentam experiência práticas na área de Educação de Jovens e Adultos, o que leva a crer que tenham preparo para atuar com este público e a contribuir com a proposta do TOPA.

Gráfico 4: Comparativo de experiência na EJA – 7ª e 8ª Etapas

Fonte: Relatórios da formação continuada, 7ª e 8ª etapas.

Entre os participantes alfabetizadores alguns cursaram apenas o ensino fundamental, conforme pode ser comprovado nos dados presentes dos relatórios das 4ª (6% dos 500 participantes que responderam ao questionário) e 8ª (3% do universo de 871 bolsistas presentes na formação) etapas, que tratam, respectivamente dos anos de execução: 2011 e 2015.

A formação educacional dos bolsistas, incoerente com o papel e conhecimentos apropriados com a função de alfabetizador, se traduz em alfabetizadores com dificuldades de leitura, escrita, de compreensão das quatro operações matemáticas, bem como de sua aplicação, e dos conteúdos/temas trabalhados nas formações, ou seja, sem a compreensão da proposta pedagógica do TOPA.

Abaixo, alguns depoimentos de professores formadores colhidos durante as entrevistas e outros de trechos retirados dos relatórios das formações, em anos consecutivos de diferentes etapas que corrobora com tais alegações:

Para mim, a principal dificuldade é lidar com alfabetizador. Por que lidar com o alfabetizador? Por que, na UEFS, é feita uma seleção com os professores, os professores que são professores formadores dos alfabetizadores se adequam a um perfil que tem uma concepção pedagógica e entendem o que é a formação do professor e quando esses professores (os alfabetizadores) chegam dos seus municípios para a formação muitos não tem relação nenhuma com educação, não entendem o processo de formação então as dificuldades são nesse sentido. São dificuldades de fazer com que eles entendam

*esse processo, do que é ser professor e do que é ser professor alfabetizador. E aí, a gente sente e percebe uma grande diferença, por exemplo, entre aqueles que têm o antigo curso de magistério, que estão na graduação de pedagogia ou que trabalham como auxiliar de turmas em escola, é outro perfil, é outra concepção sobre o que é educação, sobre o que é alfabetização que muitos, que são jovens, que vem por indicação política e que às vezes não tem nenhum compromisso, que estão ali apenas por conta da bolsa que eles recebem, a dificuldade é na relação pedagógica com esse alfabetizador, as dificuldades são nesse sentido (**Depoimento do Professor Formador C**).*

No que concerne ao aspecto cognitivo, boa parte dos bolsistas ainda apresenta dificuldades em relação à leitura e escrita e operações matemáticas, realidade registrada pelos professores formadores das oficinas de linguagem (Tertúlia Literária Dialógica), e de matemática. Esta situação nos faz refletir e questionar sobre a qualidade do trabalho destes alfabetizadores em sala de aula (**Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 36).

Não podemos deixar de afirmar que muitos professores alfabetizadores apresentam deficiências graves em sua formação inicial, muitos mal sabem ler e escrever e isso ficou evidente em muitos momentos da formação continuada, principalmente quando foram convidados a ler e escrever algo. A dificuldade em “decifrar” as palavras é alarmante em alguns e os problemas de ortografia de muitos é também muito evidente, assemelhando-se aos educandos que estão em processo de alfabetização. Como certeza absoluta, este fato tem uma enorme influência nos resultados do programa (**Relatório da Formação In Loco – 16 H** – Produto 04, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 25).

(...) existem aqueles que demonstrem um comportamento de descompromisso se ausentando da sala de aula ou sem interesse em participar das atividades propostas pelos professores. Muitos ainda apresentam dificuldades em relação à leitura escrita e operações matemáticas, nos levando a refletir e questionar sobre a qualidade do trabalho destes alfabetizadores em sala de aula. E há ainda os que desconhecem a própria instituição a qual estão vinculados (Depoimento de Professor Formador- **Relatório da Formação In Loco – 16H** - Produto 04, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 19).

(...) educação não é para qualquer pessoa, você tem que ter teoria, tem que ter base, principalmente quem trabalha com alfabetização, eu tenho que entender quais são os princípios, o que é nível de escrita, o que é psicogênese, qual é a proposta de Emilia Ferrero, de Teberosky, quais são os princípios freirianos por que esses são os princípios norteadores do TOPA. Essas são as primeiras aulas que damos para os bolsistas (...), falamos sobre os sujeitos da EJA, os alunos com os quais eles iram trabalhar, para ver se eles se sensibilizam. Mas só que havia uma falta maturidade muito grande por que são pessoas que nunca fizeram uma licenciatura, por outro lado, tivemos sorte de nas turmas encontrar pessoas que fizeram o

*antigo curso de magistério, esses já seriam um avanço por que viram didática, metodologia, fizeram estágio, já tinham a sensibilização para a educação, o que já era um aspecto positivo. Mas, na maioria, eram pessoas que queriam fazer um bico, então esse era o grande prejuízo, mas no lado bom, tivemos também alfabetizadores comprometidos, que se encantaram com os princípios freirianos, entenderam os níveis de escrita, a psicogênese da escrita. Essas experiências exitosas tivemos com os professores de Feira de Santana por que o nível também já era outro, eram pessoas escolarizadas, alguns faziam pedagogia e isso nos ajudou muito e eles trabalhavam de acordo com a formação, se preocupavam de fato com a identidade do aluno (...), era diferente dos outros alfabetizadores que não tinham formação e pegavam livros e reproduziam a mesma metodologia dos professores das séries iniciais (**Depoimento do Professor Formador D**).*

Segundo orientações da SEC, os voluntários interessados fazem sua inscrição junto às instituições/entidades parceiras do seu município e se submetem a um processo seletivo, se podemos assim denominar, entretanto, diante das dificuldades recorrentes em relação aos conhecimentos básicos dos bolsistas, desencadeia o debate acerca de como se dá este processo, ou seja, quais os critérios adotados pelos gestores locais, para efetivar a seleção dos bolsistas nos municípios atendidos pelo TOPA, já que a análise das informações evidencia o despreparo de parte dos alfabetizadores em atuar como professores, muitos, conforme trechos das entrevistas, tidos como “analfabetos funcionais”.

O que suscita dúvidas quanto a uma possível tendenciosidade do processo de seleção dos bolsistas, ou seja, a utilização do TOPA como cabide de emprego em que a escolha dos voluntários se dá por inclinação política, em que nenhum critério está claramente definido para justificar a designação desta ou daquela pessoa para exercer o papel de bolsista. Os depoimentos a seguir mencionam isso:

A dificuldade que a gente tem na formação é com relação a seleção dos professores que se tornam alfabetizadores, por que na verdade existe toda uma questão de uma política. Quem são esses alfabetizadores que vão atuar na ponta do programa do TOPA? São pessoas que não tem o segundo grau concluído, que não fizeram magistério, não são pedagogos, são pessoas que não tem nem sequer noção de princípios básicos de educação. Eu peguei professores alfabetizadores, os que seriam os alfabetizadores alunos, meninos, jovens de vinte e poucos anos que ainda estavam fazendo a 6ª série, manicures que estudaram até a 8ª série, pararam de estudar mas como era afiliada ao sindicato dos moradores dos bairro, o presidente do sindicato convocou ou então tinha apadrinhamento pelo pessoal da Prefeitura, aí tinha um grupo de professores formadores indicados pela prefeitura e outro pelo sindicato. Poucos alfabetizadores eram professores, observamos

isso desde 2008 e daí quando fazíamos os relatos finais nós colocávamos isso para o TOPA, inclusive sugerimos que houvesse uma seleção para os professores alfabetizadores, era o principal. O programa é excelente, é um programa de políticas afirmativas que vai oportunizar pessoas que não tiveram oportunidades, pessoas que tiveram infâncias roubadas, pessoas que não puderam estudar no seu tempo hábil e diante dessa realidade perversa do nosso país, principalmente com as minorias, eles não se escolarizaram, então o programa TOPA é maravilhoso, é a oportunidade de alfabetizar esses adultos, esses idosos e muitos jovens, por que, no interior da Bahia a gente tem muitos jovens, meninos de vinte e poucos anos, de trinta anos, de quarenta anos que são analfabetos mesmo, de carimbarem o dedo, por que não sabem assinar o nome (...), então é uma oportunidade, só que, por conta dessa seleção, a base da politicagem, infelizmente o programa não obtém o sucesso que deveria. Eles são rigorosos na seleção dos professores formadores (...), o que eu acho ótimo também, por que tem que qualificar quem vai dar essa formação, mas também a gente precisa ver quem é esse professor que vai atuar em sala de aula e outra coisa que a gente observa é que os professores alfabetizadores, em sua maioria, eram analfabetos funcionais, eles eram semi-analfabetos Eles tinham uma resistência a escrita, absurda, escreviam com imensa dificuldade e o pior, eles não tinham sequer noção de alfabetização, de níveis de escrita, de psicomotricidade, então era muito difícil. A nossa capacitação, a formação que nós fazíamos (...), não era suficiente, por que a gente tentava fazer uma formação que seria feita para um curso de pedagogia, é claro que de uma forma bem mais sucinta (...) para eles terem noção do que é alfabetizar e aí claro que eles não iriam entender, percebia que muitos não compreendiam, que era difícil realmente, por que alfabetizar não é para qualquer um e não é uma coisa tão fácil, tão simples (...), em todos os relatórios eu colocava essa observação, mas nada acontecia (**Depoimento do Professor Formador D**).

(...) a imaturidade dos bolsistas alfabetizadores, tinham poucos preparados. A maioria eram pessoas que tinham dificuldade até de escrita, de leitura, de sala e isso era verificado ao longo das formações (...). A seleção sempre era feita pelas prefeituras e a gente não sabe quais eram os critérios que as prefeituras usavam para selecionar (...), até alunos de 7^a, 8^a série eles mandavam como alfabetizadores do TOPA e essas pessoas estavam ainda com dificuldades no seu processo de usuário da língua principalmente, por que a leitura e a escrita representam a base do processo de alfabetização e se o alfabetizador tem dificuldades nessa área, como formar leitores, sem serem leitores?! (...). Os coordenadores nem tanto, acontecia de ter um ou outro coordenador que não tinha preparo, mas normalmente quem tinha curso universitário ou estava cursando universidade (...) esses normalmente eram os coordenadores, então os coordenadores tinham um melhor preparo do que os alfabetizadores. Por que para você trabalhar a parte teórica da alfabetização com pessoas que não tem uma base de conhecimento é complicado, então como você ia trabalhar Piaget, a teoria de Paulo Freire que exigem certo conhecimento refinado em relação a pedagogia e que os participantes não tinham? A gente tentava superar isso através preleções, vídeos, de discussões de

*textos para minimizar, por que como é que a gente vai trabalhar a prática sem a teoria?! Teoria e prática, na verdade, um alimenta o outro. Alguns compreendiam a proposta, demonstravam atenção, desejo de aprender outros não, outros iam para as formações com objetivo de passear, de sair da sua rotina, de fazer compras no comércio de Feira, então muitos saíam, iam para rua e voltavam quase no final. Mas, uma boa parte assimilou por que nós fazíamos estratégias pedagógicas sedutoras, desafiadoras, a gente elevava muito a auto estima deles como a responsabilidade docente, a responsabilidade na formação do cidadão, então a gente apelava muito para esse lado da docência que é importante. Mas, eu acho que para eles fazerem a transposição didática daquele conteúdo para a sala de aula, para a prática, eu acho que eles tinham dificuldades (**Depoimento do Professor Formador E**).*

A postura de alfabetizadores e coordenadores de turma da formação inicial ficou aquém do desejado, com exceção do município de Riachão do Jacuípe, a participação e envolvimento nas atividades propostas evidenciavam certa desmotivação e apatia. Alguns relatos demonstravam que diante da proximidade das festas juninas receber a bolsa se tornava uma prioridade, além de alguns bolsistas aproveitarem a oportunidade para resolverem problemas de ordem pessoal (médico, dentista, banco etc.). De fato a obrigatoriedade da formação inicial como critério para participação no TOPA e o certificado emitido pela UEFS são fatores que contribuem para a presença dos bolsistas na formação. Talvez não seja tão claro para os alfabetizadores e coordenadores de turma a importância dos eixos temáticos para o processo de alfabetização. Concluímos que a interação com o grupo, a relação com os formadores, os objetivos do programa são aspectos bem resolvidos. Entretanto, a contribuição dos eixos trabalhados na formação inicial para a prática alfabetizadora não está devidamente entendida. Principalmente para os alfabetizadores que na sua grande maioria não tem formação pedagógica e nem experiência docente com a educação de jovens e adultos, muito menos com a alfabetização (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 40).

Fica claro que os requisitos estabelecidos pela SEC para a escolha dos bolsistas não são seguidos em sua plenitude e, o que é mais preocupante, não há, por parte do ente público, preocupação na fiscalização deste processo para inibir tais irregularidades, já que a ocorrência destas incoerências é relatada nos relatórios formativos encaminhados à SEC, mas, na prática, nenhuma medida corretiva foi realizada, o que compromete o desempenho dos alfabetizadores em sala de aula e, conseqüentemente, no aprendizado dos alfabetizandos. Isto revela que a forma como esta etapa vem sendo conduzida pelas entidades parceiras locais apresentam vícios que precisam ser corrigidos para garantir a eficácia do programa.

A mesma inquietação era compartilhada pela coordenação do TOPA/UEFS, tal problema era visto como um entrave a aprendizagem dos bolsistas e, conseqüentemente dos alfabetizandos, já que coloca em xeque a qualidade do processo como um todo. No que se refere aos coordenadores de turma, os formadores relataram que estes, em sua maioria, apresentam formação superior, concluída ou em curso, eram mais participativos, entretanto alguns não apresentavam o compromisso para participar ativamente das atividades da formação, na visão dos formadores, os descompromissados, normalmente pessoas mais jovens, sem experiência na EJA.

Muitos percebiam o Programa como uma possível fonte de renda, o que ocasionava certa competitividade pela função nos municípios abrangidos. Tal condição gerava entre os docentes formadores questionamentos e preocupações quanto à qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas durante o processo de alfabetização propriamente dito, ou seja, junto aos educandos do TOPA (Relatório da Formação Inicial – 24H – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012).

A participação dos/as alfabetizadores/as era quase sempre diferenciada em relação aos coordenadores/as de turmas durante a formação. Era preciso incitar os alfabetizadores a participarem das atividades, das leituras das dramatizações com mais afinco, enquanto que os coordenadores eram mais participativos. Os alfabetizadores eram mais inibidos, e apresentavam muita dificuldade de leitura oral (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 37).

Percebe-se também que a seleção dos bolsistas não apresenta critérios que considere as especificidades dos educandos do Programa, às quais os alfabetizadores devem estar preparados para suprir a fim de que a proposta do TOPA seja atendida. Para Paulo Freire (2011), o diálogo é uma constante na relação educador/educando quando se trata da alfabetização de adultos e para que essa troca de experiência aconteça cabe ao alfabetizador despertar a curiosidade em seus alunos através da problematização de questões ligadas a sua realidade cotidiana, para isso terá que lidar com situações ligadas a vida do aluno, a saber: condição socioeconômica, baixa auto-estima, diversidade cultural, étnico e racial, as diferentes visões e anseios que cada um tem em relação à escola, dentre outras questões.

Na visão de Pinto (2010), o papel do educador é de conduzir o alfabetizando a desenvolver sua própria consciência crítica a partir de expressões, conteúdos que tenham relação com a sua realidade, entretanto, a partir das dificuldades levantadas pelos formadores, uma nova indagação se fez presente durante a pesquisa: como um indivíduo selecionado para alfabetizar jovens, adultos e idosos pode desempenhar um trabalho eficaz e comprometido e que realmente se proponha a inserção das minorias excluídas na sociedade letrada e, conseqüentemente, a dispor dos seus benefícios, se, em muitos dos casos, conforme os depoimentos dos formadores, este não apresenta os conhecimentos básicos, nem uma formação adequada para realizar tal compromisso? Percebe-se que este foi um ponto, que por não haver uma resposta plausível, vem suscitando preocupações por parte dos formadores e da coordenação do TOPA/UEFS:

*(...) Formar o alfabetizador requer algumas reflexões na área da docência, por que eles estão na sala de aula trabalhando com cidadãos e muitas vezes o jovem e o adulto já tem algumas decepções na vida escolar e eles levam para sala de aulas esses desencantos, essas decepções (...) então é preciso ter uma estratégia de diálogo com esses cidadãos para elevar sua auto-estima, então como é que o alfabetizador que tem uma baixa auto-estima, que não tem uma formação leitora favorável pode fazer isso com aquelas pessoas que já vem, digamos assim, feridas da sociedade?! (**Depoimento do Professor Formador E**).*

(...) durante o desenvolvimento das atividades constatei alguns problemas na elaboração de textos, concordância verbo-nominal, palavras erradas, idéias incompletas. Como os alfabetizadores vão alfabetizar pessoas, escrevendo errado? Constatei que, mesmo formando grupos de trabalhos, só algumas pessoas se destacavam e eram as mesmas durante toda a formação. A grande maioria permanecia calada e sem expressão durante as atividades e frente a isso, eu sempre levantava questionamentos na sala de aula sobre essa inércia de muitos deles, pois um dia eles estariam na minha posição frente aos alunos alfabetizando (...). (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial** – 40 horas TOPA/UEFS, Etapa 2010 – 4ª etapa, Ano de Execução 2011, p. 40).

O tempo da formação também foi apontado como obstáculo, considerando, sobretudo, as carências de conhecimentos básicos dos bolsistas. Para deixar isso mais claro, pode-se tomar como exemplo a formação dos estudantes para o curso de pedagogia que leva, em média, 04 (quatro) anos para formar profissionais em educação capazes de atuar com compromisso e ética em diferentes fases do desenvolvimento humano.

Assim, percebe-se que é prematuro afirmar que em uma semana, considerando a carga horária da formação, seja possível incumbir aos alfabetizadores à missão de alfabetizar e aos coordenadores a tarefa, de planejar atividades pedagógicas, visto que parcela significativa dos bolsistas do TOPA, conforme apontado nos relatórios das formações e no conteúdo das entrevistas dos professores formadores, não apresentam bagagem teórica e prática relacionada a área educacional e ao contexto da EJA, para desenvolver, efetivamente, tais atribuições da forma como o Programa se propõe em sua proposta educativa.

Outra questão presente nos relatos dos formadores era que durante as formações *in loco* a equipe da UEFS observava que, em alguns casos, o professor alfabetizador não desenvolvia junto aos educandos a proposta apresentada durante as formações continuadas, eles reproduziam nas turmas de alfabetização de adultos a mesma metodologia utilizada para alfabetizar crianças, utilizando atividades empregadas na educação infantil, desenhos infantis, por exemplo, e aplicavam aos alunos do programa, “(...) não tinham a preocupação de alfabetizar com letramento, como era a perspectiva do TOPA, e de não infantilizar, por se tratar de adultos” (Professor Formador D). Com esta prática não respeitavam os conhecimentos dos alfabetizandos, construídos ao longo de suas vidas o que desestimulava e comprometia o aprendizado destes sujeitos funcionando como um agente desmotivador para continuidade dos estudos na EJA e possível motivador para a evasão (AMPARO, 2012).

Além disso, também nas visitas *in loco*, os formadores verificaram a existência de turmas fantasmas, outras formadas apenas por parentes de alfabetizadores e, em alguns casos, com o número de participantes menor do que o informado à coordenação do programa, o que dava a impressão de que ao propósito da turma formada não era o de promover o aprendizado aos educandos do TOPA, mas sim, o de possibilitar o recebimento da bolsa por parte dos indicados, via critérios políticos, para atuarem como bolsistas.

Para o Professor Formador F existia uma “barganha política do TOPA” que comprometia a execução do Programa e apesar dos relatórios enviados à SEC apontarem todas essas dificuldades e irregularidades vivenciadas ao longo das formações, nenhuma ação foi realmente efetivada na tentativa de minimizar ou sanar eventuais efeitos negativos.

Na percepção dos docentes a indiferença do governo em relação aos problemas levantados deixava a impressão de que os relatórios não eram lidos, justamente por que não havia retorno. Além de, deixar evidente o descaso, por parte da gestão governamental, com o controle e a fiscalização das atividades desempenhadas pelos voluntários, aos quais estava incumbida a responsabilidade de prover conhecimento aos não-alfabetizados atendidos pelo programa. O que se verificava era a demasiada preocupação do Estado com os números de pessoas alfabetizadas e não com a qualidade da alfabetização ofertada:

*(...) O governo é indiferente, eu tenho a impressão de que eles nem lêem os relatórios por que quando eles divulgam a propaganda na televisão, eles ignoram tudo aquilo que a gente colocou no relatório (...), não tinha retorno e no ano seguinte os problemas voltavam. Existia sim, uma preocupação por parte da UEFS em prover uma formação a estes alfabetizadores para minimizar estas lacunas conceituais que eles traziam (**Depoimento do Professor Formador E**).*

*A SEC tem um papel muito mais de controle do que da preocupação formativa. A UEFS entra com a preocupação formativa isso a gente não pode negar, mas ela tem que seguir a estrutura do Estado. (...) o interesse dele é controlar quantos alunos estão no programa, quantos alunos entraram, quantos alunos terminam, entende? E não, se estão sendo formados (alfabetizados) mesmo, se ta melhorando a qualidade, eu não sinto essa preocupação (**Depoimento do Professor Formador A**).*

Outra questão importante a ser assinalada é em relação ao cumprimento do objetivo geral do TOPA. Para a grande maioria dos educandos, o programa ajudou a decodificar letras e escrever o nome, sem desenvolver o potencial crítico dos seus participantes. Na percepção dos professores formadores da UEFS o objetivo geral do programa não condiz com a realidade já que dificuldades estruturais ligadas principalmente ao atraso de recursos financeiros, ao despreparo e qualificação dos alfabetizadores, a falta de atrativo financeiro do programa para atuação de profissionais qualificados, a falta de acompanhamento e fiscalização das ações desenvolvidas, como mencionado anteriormente, não contribui para isso e os depoimentos abaixo explanam bem tal situação:

*(...) justamente pela falta de formação dos alfabetizadores, por que muitos como analfabetos funcionais não teriam condições de alfabetizar outras pessoas (**Depoimento do Professor Formador A**).*

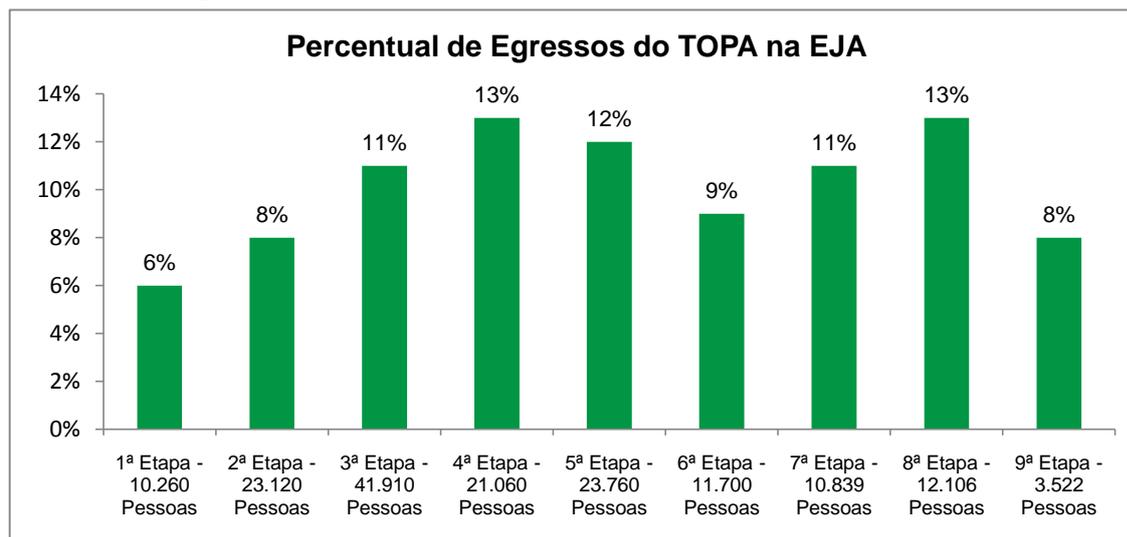
(...) o objetivo de leitura e escrita se consegue com um percentual, não 100%, pelo menos de assinarem os nomes, de mudarem a identidade eu já vejo como um avanço (...) (Depoimento do Professor Formador D).

Se há cumprimento é parcial, em alguns aspectos. Por exemplo, "(...) garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita", muito pouco. Eles, os alfabetizandos, passam 08 (oito) meses em convivência com esses alfabetizadores e em 08 (oito) meses eles não adquirem essa apropriação, eles não se apropriam totalmente da língua para poder enfrentar o ensino fundamental e a Secretaria nem assegura isso, por que o grande diferencial do TOPA em relação aos outros programas de alfabetização que já existiram no país é essa possibilidade de fazer o link com o ensino fundamental, mas muitos moram em lugares que não existe essa chance, para eles fazerem o ensino fundamental eles teriam que se deslocar para municípios circunvizinhos e eles não tem condições financeiras, transporte e não há um compromisso de governo em garantir esse transporte, então esse objetivo não é real. "(...) criando as condições objetivas para a inclusão social (...)” Não! As condições são subjetivas. É claro que o aprendizado da leitura e da escrita já é um fator de inclusão social (...), minimiza o problema, mas não resolve, é um paliativo. "(...), política, econômica e cultural desses sujeitos”, é muita pretensão desse objetivo para esse programa. É claro que os professores formadores estão imbuídos desse desejo, nós fazemos investimentos para isso, mas o tempo da formação e o nível de escolaridade dos bolsistas não ajuda, existe o empenho muito grande dos educadores para que isso ocorresse, mas eu acho que não é um programa que vai resolver esse problema (...), um alfabetizando passar 08 (oito) meses e já sair com essa cidadania tão consolidada?! (Depoimento do Professor Formador E).

O TOPA como política pública, como programa de educação, ele é muito bom, o problema é que as questões políticas são maiores, então, eu, não consegui identificar um número significativo de pessoas que participaram do TOPA e deram continuidade aos seus estudos, o próprio programa não dá condições de permanência na escola (Depoimento do Professor Formador F).

Uma evidência disso são os percentuais de egressos do TOPA que dão continuidade aos estudos pela EJA, como pode ser observado no Gráfico 5. Pelo tempo de atuação do programa, levando em conta todo o histórico de políticas públicas firmadas no estado da Bahia voltadas para a erradicação do analfabetismo, bem como o número de alfabetizados ao longo das etapas, a quantidade dos que vão para a EJA ainda representa um pequeno montante.

Em relação aos alfabetizandos que deram continuidade a aprendizagem a partir da EJA, o balanço geral do Programa de 2007 até a última formação executada, em 2016, apresenta os seguintes dados.

Gráfico 5 – Egressos do TOPA na EJA: 2007/2016

Fonte: SEC/TOPA, 2016.

Tal fato deve-se em parte a falta de interesse dos alfabetizandos em continuar os estudos. Para muitos, saber ler e escrever já representa um ganho e devido a sua própria condição socioeconômica, estes optam pelo trabalho às turmas da EJA, visto que conciliar trabalho e família com estudo torna-se uma tarefa árdua.

Entretanto, conforme a percepção dos formadores, falta também o incentivo governamental que propicie condições reais para que estes sujeitos dêem prosseguimento ao seu processo de escolarização, tais como: disponibilização de transporte, infra-estrutura adequada nos locais de ensino, repasses de recursos financeiros, em tempo hábil e no montante necessário, para compra de material didático para os alunos e para o fornecimento da merenda escolar, dentre outros.

Em muitos casos, por exemplo, os alfabetizandos tinham que se deslocar por longos períodos de tempo da sua residência até a escola mais próxima, durante a noite, sem transporte, depois de enfrentar um dia inteiro de trabalho, para frequentar as turmas da EJA e dá continuidade aos seus estudos. As dificuldades prejudicavam o aprendizado e a freqüência escolar do aluno e era responsável pela desistência de muitos no decorrer do caminho.

Desta forma, a participação do Estado, através de ações complementares, de apoio a política pública educacional do TOPA e a EJA, provendo aos seus beneficiários recursos (financeiros, pessoal e de infra-estrutura) já seria um grande avanço para viabilizar o acesso de jovens, adultos e idosos a uma educação, que diferente das políticas públicas já implementadas no Brasil e no Estado, não fosse

apenas de caráter pontual e compensatório, com o objetivo de reparar lacunas educacionais históricas na sociedade brasileira, mas que visassem acabar, de fato, com o problema do analfabetismo.

Constatado o não cumprimento do objetivo proposto pela SEC, os formadores apontam que na questão pedagógica, como sugestão de melhoria, o Programa deveria servir-se de profissionais da área de educação, graduados em pedagogia para atuar como alfabetizadores, ou com, no mínimo, licenciatura, os resultados iriam ser mais eficazes e não apenas números para marketing político. Entretanto, seria primordial oficializar o exercício da ação de alfabetizar, desvencilhando-se do voluntarismo para desempenhar um papel mais profissional, remunerado, com um valor condizente com a importância do trabalho realizado.

*(...) vai melhorar o TOPA quando priorizar o lado pedagógico. O que é o lado pedagógico? É a formação e a atuação do professor, então tem que ser realmente pedagogo, tem que ser professor para alfabetizar (...) os gestores de municípios pequenos acham que qualquer pessoa pode para alfabetizar adultos, eu acho que alfabetizar é uma das tarefas mais difíceis em educação. Ensinar um jovem, adulto e um idoso a ler e a escrever, para mim, é uma das tarefas mais difíceis e ao mesmo tempo mais encantadoras do mundo, uma missão. Então, não pode ser qualquer pessoa, tem que ter compromisso, tem que ter encantamento, tem que acreditar. Para isso tem que ser profissionais e para ser profissional tem que ter uma bolsa decente, por que um profissional que se preza também não vai se submeter a esse trabalho para receber 250,00 (duzentos e cinquenta) reais, é a falta de interesse político que está por trás disso (...) na verdade eles indicam cabides eleitorais, os municípios fazem isso, quem é do sindicato vai colocar pessoas aliadas, quem é da Prefeitura, os seus eleitores que vão fortalecer na campanha e cadê qualidade? Eles não pensam na qualidade, não pensam no programa TOPA, se eles pensassem não seria assim, aliás, se o próprio governo pensasse na qualidade do TOPA com certeza já teria atendido ao propósito a muito tempo (**Depoimento do Professor Formador D**).*

Na percepção dos docentes formadores da UEFS, a proposta do TOPA é muito interessante, desafiadora e alinhada às necessidades de alfabetização de jovens e adultos, de resgate da dignidade e conquista da cidadania por indivíduos e grupos excluídos do processo escolar. Nessa conjuntura o programa promoveu experiências exitosas de alfabetização desses sujeitos possibilitando a muitos desempenharem atividades simples, antes tidas como complexas e impossíveis de realizar com autonomia, tais como: reconhecer o valor do dinheiro, ler a legenda de

ônibus/anúncios/rótulos de produtos, ir ao supermercado sem precisar da ajuda de terceiros para saber os preços das mercadorias, assinar o nome, o que possibilitou a emissão da segunda via de documentos pessoais não mais com a impressão digital do polegar, além disso, o programa serviu de estímulo para que alguns dessem continuidade da escolarização, dentro outros benefícios.

Em relação à infra-estrutura, há pontos positivos e outros que precisam ser revistos pela SEC, junto aos parceiros locais, a fim de prover um ambiente propício e adequado para a realização das formações, bem como para a alfabetização das turmas do TOPA. Em Feira de Santana, o local destinado para a realização das formações apresentava boas condições para recepcionar os participantes e o ambiente propiciava as condições necessárias para a realização das atividades.

Entretanto, alguns indicaram que durante a formação continuada *in loco* foi possível observar em alguns dos municípios pólos a falta de estrutura mínima: ambientes quentes, sem ventilação, banheiro sem condições de uso, carteiras quebradas ou insuficientes, em alguns locais, nem salas de aula tinham, a alfabetização ocorria na casa do próprio alfabetizador que em alguns momentos nem se valia do material didático, devido aos constantes atrasos de envio por parte do Governo do estado. Sinalizaram também problemas relacionados a falta de apoio e compromisso dos gestores locais em proporcionar aos bolsistas e alfabetizandos as condições apropriadas para o processo de alfabetização.

Além disso, os atrasos no calendário das formações fazendo com que as aulas dos alfabetizandos começassem antes da formação inicial dos alfabetizadores; o abandono dos alfabetizandos ao longo das aulas; o fechamento de turmas, mesmo com frequência regular dos educandos; a violência e a criminalidade em algumas localidades, o que gerava medo e apreensão por parte dos bolsistas para o desempenho de suas funções, tudo isso se configurava como obstáculos que comprometiam a qualidade e o sucesso da ação alfabetizadora (Relatório da Formação Continuada dos Coordenadores de Turma – 16H – Produto 03, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012).

A parceria firmada entre a SEC e a universidade (unidade formadora) também é um ponto considerado relevante e ressaltado pelos docentes formadores. Segundo estes tal parceria assegura a qualidade na escolha dos eixos temáticos trabalhados com as turmas durante a formação dos bolsistas.

Houve, ao longo das formações o compromisso e comprometimento da coordenação pedagógica do TOPA/UEFS em desenvolver uma proposta pedagógica aliada às necessidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos do TOPA, a fim de permitir que aos envolvidos se posicionassem de forma crítica e reflexiva sobre os temas debatidos já que, estando os conteúdos relacionados às suas vivências cotidianas, sentiam-se como parte do contexto que estava sendo apresentado nas aulas logo, mais seguros para interagir com seus pares, o que harmoniza com concepção da pedagogia freireana, reconhecida e apoiada pelo TOPA, de reconhecer e valorizar a história de vida e os saberes dos educandos na prática educacional (SANTOS; FERNANDES & SILVA, 2013).

Essa idéia está presente tanto em trechos de relatórios das formações, bem como no depoimento dos professores formadores, constatando que os temas desenvolvidos durante as formações consideravam as diferentes realidades dos sujeitos do TOPA: bolsistas e, conseqüentemente, dos educandos.

A Coordenação Pedagógica entende ser de extrema importância o fato de que um programa de alfabetização de jovens e adultos, sua organização e funcionamento, seus conteúdos e abordagens metodológicas estejam ancorados nas necessidades sociais dos sujeitos. Ainda que eles não tenham domínio da leitura e da escrita convencional, jovens, adultos e idosos não alfabetizados vivem num mundo regulado pela linguagem escrita e, para lidar com variadas situações em que essa linguagem está presente em seu dia-a-dia, criam formas alternativas de comunicação e interação com o meio em que vivem. Tais sujeitos trazem consigo, em suas vivências, bagagens culturais diversas, ocupam papéis sociais distintos e participam de práticas sociais variadas (**Relatório da Formação Inicial – 24H – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 12**).

Era um ponto de preocupação da universidade. Porque a gente trabalhava mesmo em cima do que era local, do que eles viviam (...).
(Depoimento do Professor Formador A).

Há uma tentativa muito grande do grupo formador quando vai fazer o planejamento de dá um enfoque nas questões da realidade das localidades. Nós como formadores, ao longo de todas as formações, sempre tentamos levar em consideração isso aí, é claro que com as devidas lacunas, porque o tempo não dá para você tratar de todos os assuntos, por que o tempo de formação é muito curto **(Depoimento do Professor Formador E).**

Outro ponto positivo é que as turmas do TOPA se tornavam, para os alfabetizados, principalmente os idosos, na visão do Formador D, “clubes sociais”.

As turmas viravam locais de encontros no quais eles estreitavam laços de amizades. Muitos pela trajetória de vida e idade avançada estavam satisfeitos em ler e assinar o próprio nome e não demonstravam interesse em continuar os estudos nas classes da EJA, mas relatavam a importância do TOPA nas suas vidas, para sua saúde emocional, para elevar sua auto-estima e para seu convívio social em sua comunidade.

Desde o início, o TOPA/UEFS aderiu aos preceitos “paulofreireanos” de educação e a partir de então, em suas práticas pedagógicas e metodológicas, busca desenvolvê-los comprometendo-se com a formação dos bolsistas a partir de reflexões sobre um determinado contexto sociocultural.

Os eixos temáticos procuraram seguir os princípios de respeito à identidade, diversidade e pluralidade cultural, o desenvolvimento da capacidade de argumentar e inferir, bem como os princípios paulofreireanos de emancipação e formação política do sujeito. Priorizou-se, sobretudo, a realização de atividades com viés teórico-prático que ressaltassem o mundo social como um texto importante de ser lido mais criticamente. O objetivo foi ampliar os saberes dos formadores de que o processo de alfabetização não se reduz apenas à leitura e grafia dos números e palavras, mas que existem outros símbolos que precisam ser decodificados no processo de leitura de mundo; bem como discutir o conteúdo social e político existente nas ações banais do nosso cotidiano (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 18).

A capacidade crítica do sujeito sobre sua realidade presente deve ser incentivada e estimulada a fim de que este seja capaz de superar suas dificuldades: econômicas, sociais e culturais, e possibilite-o inserir-se efetivamente na sua história para assim atuar em defesa dos seus interesses, para que desta forma mais consciente do seu papel, possa intervir no processo de reestruturação de sua sociedade.

O uso das habilidades de escrita e leitura para a inserção do sujeito na sociedade tem sido extremamente importante para o desenvolvimento deste enquanto ser social, consciente do seu papel como cidadão, já que o possibilita compreender e agir em um determinado contexto social, cultural ou político. O processo de aquisição da leitura e da escrita não deve se restringir a ação de juntar letras, sua função é promover a socialização e a formação dos sujeitos, considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridos (MACEDO, 2001).

Quanto à formação propriamente dita, segundo relatos de docentes formadores, para alguns bolsistas, principalmente para os já experientes, as formações são consideradas repetitivas e, como já haviam participado de edições anteriores, não reconheciam a necessidade de participar novamente de todo processo. Entretanto, a obrigatoriedade na participação assegurava que os conteúdos que se mantinham inalterados de uma formação para outra, fossem revisados e remodelados, além disso, se, de uma etapa para outra, novos conceitos e abordagens fossem aderidos aos eixos temáticos, sua participação seria uma maneira de atualizá-los.

Na percepção dos formadores, os bolsistas que mais se envolviam com a proposta do TOPA eram os que, além da experiência na EJA e/ou em prática de docência, já tinham participado de edições anteriores, pois estes já conheciam a dinâmica do programa e traziam suas experiências, vivenciadas junto aos alfabetizados, para as formações, o que enriquecia ainda mais as discussões e de certa forma, estimulava aos bolsistas iniciantes, sendo um dos desafios da equipe do TOPA/UEFS, a cada formação, propor novas temáticas de trabalho, em consonância com a realidade vivencial do seu público alvo, a fim de que os participantes se sentissem motivados a frequentar não só para receber a certificação, mas também e, principalmente, por se reconhecerem como agentes transformadores de contextos sociais.

Por se tratar de uma temática muito próxima da realidade dos alfabetizadores e dos coordenadores de turma, houve boa aceitação das atividades realizadas nas oficinas, suscitando discussões interessantes, sempre na perspectiva de desdobramento de novas atividades a serem implementadas nas salas de aula, além de muitos bolsistas relacionarem os conteúdos trabalhados com questões de suas vivências em cooperativas de venda de doces, hortaliças, produtos derivados da mandioca, etc. (**Relatório da Formação In Loco – 16 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 09 e 10).

Os conteúdos e a metodologia utilizada para abordá-los foram bem aceitos pela maioria dos bolsistas, conforme demonstram os dados colhidos na ficha de avaliação da formação. No entanto, alguns poucos coordenadores, sobretudo os que estão há mais tempo no Programa, externaram sua insatisfação com a formação considerando-a “cansativa” e “repetitiva”, alegando que esta deveria ser dada apenas para os coordenadores que são novos no programa (**Relatório da Formação coordenadores – 16H** - Produto 03, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 13)

Acredito que as fragilidades e dificuldades apresentadas pelas turmas, têm se constituído num verdadeiro desafio na relação professor-formador/bolsista, pois cada Formação, apesar de perceber por parte dos Alfabetizadores e Coordenadores, um certo grau de desmotivação e alguns, até externarem: “Toda formação é a mesma coisa”, no sentido da repetição”, tenho buscado encontrar um novo caminho teórico –metodológico, para contribuir no repensar da prática pedagógica desses Bolsistas, com o intuito maior de fazer com que o aluno do Programa TOPA possa se apropriar da leitura, escrita e da numeralização, com vistas a fazer parte desse mundo letrado (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 42).

Um dos grandes desafios dos professores formadores e também da equipe pedagógica do TOPA/UEFS foi e continua sendo o de despertar entre alfabetizadores e coordenadores de turmas o interesse e a motivação necessária à aprendizagem e, trazer para as discussões, para os debates, assuntos relacionados às questões das suas localidades de origem, pois na visão dos formadores, isso contribui de forma muito significativa para a melhor compreensão do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica. Segundo trechos dos relatórios de formação, isso funcionou como estímulo para resgatar a auto-estima dos bolsistas e acreditava-se que, quando estes estivessem repassando os conhecimentos adquiridos, quando da sua prática docente junto aos alfabetizados, o efeito seria igualmente positivo.

[...] respeitando à própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para a ampliação do conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima, contribuindo assim, para sua participação plena na sociedade enquanto cidadãos (**Relatório da Formação Inicial – 24H** – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 10).

Pela análise dos relatórios e de acordo com a fala de alguns professores formadores durante as entrevistas, observa-se que os bolsistas apresentam motivações diferenciadas para atuar no Programa. Uns por reconhecer a importância do ato de alfabetizar pessoas jovens e adultas, o que considera que lhes trará satisfação pessoal, o sentimento de estarem contribuindo para a mudança de vida de um sujeito de sua comunidade. Abaixo, relato de um professor formador

presente no relatório da formação, o qual sintetiza a percepção da maioria dos docentes acerca do assunto:

O grupo é composto em sua maioria por mulheres, sendo que a faixa etária de idade dos componentes do grupo varia entre 20 até 50 anos. O grupo relaciona o significado de alfabetizar a aspectos como: satisfação própria, como uma experiência para própria vida, ou por estar ajudando alguém, e até mesmo por ser uma honra alfabetizar, o prazer de estar preparando alguém para o futuro, a dar oportunidade de estudar para quem não teve esta oportunidade, e ainda ao aspecto de ensinar a ler e escrever (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação In Loco – 16H** – Produto 04, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 20).

Outros estão no TOPA por necessidade financeira, ou seja, para receber a bolsa. Por estarem fora do mercado de trabalho, optam por participar do TOPA para receber o auxílio, nestes casos, nem sempre demonstram compromisso com o objetivo do programa e normalmente não participam de mais do que uma edição, na visão de alguns formadores entrevistados, talvez por que no intervalo de uma etapa e outra, estes retornam ao mercado de trabalho e não tem interesse em retornar por não conseguir conciliar as atividades.

Os formadores avaliaram positivamente a formação, tratando aqui especificamente dos eixos temáticos trabalhados e a metodologia utilizada para apresentar os conteúdos aos bolsistas. Na visão dos docentes, a abordagem utilizada foi produtiva e motivou-os a exercitar, mesmo que timidamente, sua cidadania. A definição dos eixos temáticos e as atividades desenvolvidas a partir deles, tinham por objetivo promover a reflexão dos futuros docentes alfabetizadores acerca da importância da apropriação da escrita e da leitura para a vida daqueles a quem havia sido negado um dos direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, a educação.

Para Freire (1996), só a educação é capaz de libertar-nos da condição servil e da exploração do homem pelo próprio homem. Portanto, somente através da apropriação da leitura, da escrita e da numeralização, a partir da sua realidade social, do seu cotidiano e das relações estabelecidas entre seus pares, o jovem e o adulto que, por algum motivo durante seu percurso escolar foram excluídos desse processo, serão capazes de se tornarem cidadãos do mundo e sujeitos de sua própria história (**Relatório da Formação Inicial – 24H** – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 16).

Outra questão pontuada nos relatórios é em relação à metodologia de exposição dos conteúdos durante as formações. Para os docentes da UEFS, o modo como os conteúdos eram apresentados aos bolsistas estimulava-os a participar das aulas e a refletir sobre a prática pedagógica. Neste contexto, eram provocados a planejar atividades práticas desafiadoras as quais colocariam em uso em suas ações junto aos alfabetizandos, interagem durante as explanações, principalmente, os mais experientes, que relatavam fatos vivenciados em formações anteriores e, na opinião dos formadores, enriqueciam ainda mais as discussões e era uma importante fonte de conhecimento e estímulo aos bolsistas recém chegados ao Programa.

Segundo Freire (2011), quando o indivíduo passa a compreender sua realidade e seus desafios cotidianos, se sente mais confortável para expressar sua opinião, expor suas dificuldades e propor, ele próprio, em conjunto com seus pares, possíveis soluções para os problemas levantados, exercendo assim seu papel de cidadão na sociedade na qual está inserido.

As dificuldades levantadas, nos anos formativos anteriores, desencadeiam mudanças tanto pedagógicas como metodológicas nas formações subseqüentes, a fim de, além de dinamizar o processo, fazê-lo sempre atual e atrativo à participação e envolvimento dos bolsistas e isso só ocorrerá se a formação refletir, em seus eixos temáticos, suas necessidades cotidianas, necessidades estas que ao longo da vida vão sofrendo transformações.

Viver em sociedade implica que o indivíduo está em um processo constante de aprendizagem e que os desafios demandados pela coletividade, durante sua existência, sofre mudanças em cada etapa da sua vida desenvolvendo nestes, capacidades de ação e de trabalho diversas. Daí a concepção de se considerar na proposta pedagogia articulada pela equipe do TOPA/UEFS o bolsista e o educando como seres pensantes, portador e produtor de idéias, idéias essas que vão sofrendo modificações durante a sua vivência (PINTO, 2010).

Nos trechos de algumas das transcrições de professores formadores, presentes nos relatórios das formações, deixam claro este entendimento.

A metodologia proposta para este ano trouxe um diferencial em relação às outras formações. A proposta de mesa redonda para a manhã do primeiro dia foi recebida como algo diferenciado do que já ocorreu nos outros anos de formação, pois trouxe conteúdos, como o histórico da EJA, que já haviam sido discutidos em todos os outros

anos de formação inicial, de uma forma prazerosa e objetiva e até mesmo instigante. A atividade lúdica que propôs intercalar teoria/prática e ludicidade trazida pelo professor Pinduka despertou em todos os grupos que presenciei uma lembrança da história de vida de cada um deles, além de promover um envolvimento importante durante os outros dias de oficina. Além disso, a ideia de trabalhar teoria e prática aliadas nas oficinas e em momentos lúdicos como esse foi essencial para vivenciar com o alfabetizador a importância que a contação de história, por exemplo, tem no processo de alfabetização (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 18).

A coordenação foi muito feliz com a proposta desta formação, demonstrou competência, segurança e sabedoria para lidar com as diferenças. Foi diferente das anteriores, mais dinâmica, de fácil execução, proporcionando maior interação entre formadores / alfabetizadores, como também entre os alfabetizadores (...) (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 33).

A proposta de formação inicial apresentada pela coordenação do TOPA/UEFS foi nesta etapa diferenciada das outras no sentido de ser muito mais interdisciplinar e de pensar teoria e prática juntas. A ideia de reunir previamente um grupo para discutir as primeiras ideias da formação foi crucial na integração do grupo (...) (Depoimento do Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 34).

Foi possível atestar também que os coordenadores de turma, embora acompanhem o TOPA/UEFS há bastante tempo, considerou que esta formação ampliou os seus conhecimentos sobre a EJA, assim como externaram que a UEFS teve o cuidado não só de redimensionar conteúdos obrigatórios a uma formação continuada como essa, mas também teve o cuidado de ampliar conteúdos para aqueles que estão nesse processo de formação há bastante tempo (**Relatório da Formação Continuada – 16 horas**, TOPA/UEFS, Etapa 2013 – 7ª etapa, Ano de Execução 2014, p. 10).

O grande entrave do TOPA presente em todos os relatórios das formações e pontuado nas entrevistas, fonte de preocupação constante e recorrente dos formadores e da coordenação do TOPA/UEFS, é em relação a formação acadêmica dos bolsistas selecionados nas localidades. Na percepção dos professores formadores e como mencionado anteriormente, algumas destas pessoas chegavam à formação com graves dificuldades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos o que demonstrava sua falta de conhecimento e preparo para atuar como alfabetizador e mesmo com todos os esforços da equipe do TOPA/UEFS em prepará-los para a prática da docência, são resistentes, o que é de certa forma

compreensível, pois tem pouca ou nenhuma base didática e teórica para atuar como alfabetizador de jovens e adultos.

Assim, conforme enfatizado, rever os critérios de seleção e estruturar mecanismos de controles que garantam a transparência do processo seria uma das maneiras de se minimizar as dificuldades enfrentadas nas turmas de formação.

Os professores, mais uma vez, ressaltaram nos relatórios a necessidade de se rever critérios na seleção de alfabetizadores, não buscando apenas o perfil ideal, mas um perfil que se aproxime do desejável. Alguns citaram que “para que o TOPA seja um sucesso faz-se necessário sistematizar de forma pontual o acompanhamento e a avaliação do processo, bem como oferecer formação continuada mensal. Um Programa desta natureza e proporção não está livre de apresentar dificuldades quando executado, assim como acontece em muitas outras ações sociais (**Relatório da Formação In Loco – 16H** - Produto 04, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 23).

Em relação ao perfil dos bolsistas das formações, um ponto positivo é em relação à diversidade de crenças, raças, faixa etária, de contexto sócio-econômico, etc., essa riqueza cultural e histórica é ímpar para a construção do conhecimento, já que oportuniza uma maior interação entre os formadores e bolsistas e, conseqüentemente, a troca de conhecimentos e experiências.

A proposta inicial era traçar um perfil a partir do comparativo dos dados sóciodemográficos e socioeconômicos destes, presentes nos relatórios formativos, por etapa. Entretanto, a metodologia utilizada pela equipe do TOPA/UEFS para apresentação destes dados nos relatórios formativos, ou seja, a fonte primária da pesquisa, por não seguir, como mencionado anteriormente, uma padronização e por não precisar os quantitativos, dificultou a análise comparativa.

No relatório formativo referente à 6ª etapa, ano de execução 2013, por exemplo, a exposição dos dados se resumia a: “(...) em relação à escolaridade possui ensino médio completo, alguns possuem ensino superior completo e pós-graduação (especialização) (...)” ou “(...) Quanto à raça a maioria se declarou de cor parda e/ou negra”, tais variações na apresentação dos dados e na clareza das informações não deprecia o trabalho da equipe responsável pela elaboração dos relatórios, mas dificultam uma análise mais embasada acerca do perfil socioeconômico e cultural dos alfabetizadores e coordenadores de turma, informações significativas para o desenho de formações futuras e para o gestor principal do programa.

Em um Programa dessa envergadura, o estado deve planejar ações que estejam ainda mais em consonância com os contextos locais, desta forma, há a necessidade de padronizar a elaboração e as informações contidas nos documentos do TOPA para as futuras formações, principalmente relacionadas ao perfil dos bolsistas, visando otimizar o acesso a informação pela comunidade, acadêmica ou não, e para melhor gerenciá-la, com base em uma avaliação sistemática a ser conduzida ao longo do término de cada etapa.

No tocante às características de raça/etnia, considerando os dados das 7ª e 8ª etapas, a média percentual dos que se autodeclararam pardos é de 58%, 35% negros e 1% índios. Quanto à formação acadêmica, a grande maioria dos que participaram das formações iniciais apresentam nível médio completo, uma média percentual de 74%, outros 22%, em sua maioria, coordenadores de turma, declaram ter formação superior completa, alguns até com pós-graduação.

Uma das características do Programa é a predominância do sexo feminino durante as formações, a média percentual foi de 93%, conforme dados apresentados nos relatórios das formações iniciais das 7ª e 8ª etapas, respectivamente, e a explicação para a predominância feminina é histórica, remota ao início do século XX, período em que o magistério era uma das poucas profissões em que se admitia, sem restrições, a presença feminina, já que a função denotava características comuns ao universo feminino, como: paciência, atenção e dedicação. Além disso, os salários pagos aos profissionais de magistérios eram mais baixos, comparado com outras profissões, o que, também, explica o desinteresse masculino pela função de educador (ALMEIDA, [201?]). Diante disso, no decorrer dos anos, a presença feminina manteve-se mais presente no campo educacional, principalmente na educação básica e com o TOPA não foi diferente.

Em se tratando da compreensão da proposta pedagógica do Programa pelos bolsistas, durante as formações os professores verificam dificuldades de apreensão dos conteúdos trabalhados em sala, tal fato deve-se, em parte, não pela indiferença aos temas tratados, mas pela falta de conhecimento dos bolsistas sobre o papel do alfabetizador e, sobretudo, sobre o processo de ensino - aprendizagem na educação de jovens, adultos e idosos. Os docentes ao constatarem as dificuldades revêm o planejamento e definem estratégias metodológicas para tentar superá-las, mas, de acordo com a opinião destes, presentes nos relatórios e na narrativa das entrevistas, esse ainda é um desafio a ser superado pelo Programa.

Durante os trabalhos em grupo percebia-se o envolvimento dos alfabetizadores e o desejo de realizar as atividades a contento. Quanto à compreensão dos conteúdos trabalhados, embora muitos apresentem dificuldades, como deficiência na leitura, interpretação e escrita (o que não deixa de ser um contra senso em se tratando de um programa de alfabetização), a metodologia utilizada onde todos eram convidados a se colocar, a expressar o que sabiam sobre o tema em questão, acabou favorecendo (...). (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** – Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2011 – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012, p. 32).

Gostaria de registrar que alguns alfabetizadores apresentaram dificuldades de compreensão da proposta, mas não estando relacionadas com a falta de desejo de participar das atividades e, sim da falta de conhecimentos elementares para o cumprimento da função como alfabetizador. Assim, todos participaram das atividades propostas ainda que alguns tenham apresentado limitações no momento de maior exigência imposto por algumas situações didáticas (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 41).

Priorizar a educação e sair do nível de voluntarismo, que se assemelha a informalidade seria um dos caminhos para a solução dos problemas levantados. Uma proposta seria que o governo desse as condições necessárias, financeiras e estruturais, para que as unidades formadoras realizassem a seleção dos alfabetizadores, já que a dos coordenadores é realizada pela própria SEC e nos relatos dos formadores, os maiores problemas estariam na falta de preparo dos bolsistas alfabetizadores. E que entre os critérios para escolha estejam a formação acadêmica, o ideal seria selecionar profissionais da área de licenciatura, de preferência pedagogos, ou estudantes de graduação dessas áreas, com um mínimo de experiência profissional na EJA. Esses seriam critérios para definir a pontuação dos interessados. O papel do alfabetizador é importante e não pode ser delegado a qualquer pessoa, tem que haver um preparo e uma remuneração condizente com sua função. Além do que, as ações vinculadas ao TOPA devem ser eficazmente controladas e acompanhadas para evitar irregularidades que possam vir a comprometer a execução e o resultado final do programa.

Outra proposição seria prover às Unidades Formadoras de autonomia para execução de todas as fases do programa na região sob sua responsabilidade, o diferencial seria que as UFs estariam envolvidas em todo o processo, ou seja, da formação ao encaminhamento dos egressos ao ensino fundamental nas turmas da

EJA. As decisões ficariam a cargo das UFs, que por estar diretamente envolvida no processo teria condições de determinar as necessidades e os ajustes a serem feitos, caberia ao estado viabilizar pessoal e qualificá-los, o repasse dos recursos, em períodos previamente definidos em cronograma e a análise da prestação de contas para futuras liberações financeiras.

Entretanto, considerando a crise atual de contingenciamento pela qual passa o País e seus estados, tal proposta encontra limitações. Sendo assim, enquanto o governo não priorizar, de fato, a educação, o que requer investimentos, o analfabetismo continuará sendo uma realidade presente, na vida dos baianos e o estado continuará sua tradição histórica de possuir os piores índices de analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas, quando comparado a estados de outras regiões do País e programas a exemplo do TOPA serão paliativos que não solucionarão a questão.

A atuação e o compromisso técnico e ético dos professores formadores foram visto como um dos pontos edificantes do processo de formação. Os professores realmente se doam a proposta do programa, planejam suas atividades e sistematizam o material didático focado na valorização dos saberes dos educandos, a partir de suas experiências cotidianas, preocupados, sempre, em desenvolver um trabalho que crie as bases para o exercício crítico da cidadania entre os bolsistas e alfabetizando. O mesmo empenho é encontrado na coordenação geral e pedagógica do TOPA/UEFS. Cumprem suas responsabilidades e atribuições, prestam suporte, técnico-administrativo e pedagógico, aos professores formadores e acompanham com atenção a atuação destes durante as formações (Relatório da Formação Inicial – 24H - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013).

Nas transcrições abaixo os professores formadores auto-avaliam sua atuação nas formações:

Minha atuação foi responsável e pautada no compromisso docente de despertar no alfabetizador o desejo de ser um leitor formador de leitores, visto que tenho a crença de que só um professor leitor pode formar alunos leitores. Busquei mediar a aprendizagem dos cursistas com uma postura de interlocução produtiva, em que o respeito ao outro, a cordialidade, a parceria e a confiança alimentavam os diálogos, com vistas à ampliação dos saberes científicos e dos saberes da experiência inerentes à formação do professor. Participei efetivamente do planejamento das atividades da formação, assim como fui assídua e pontual durante o processo. Enfim, tenho a

sensação do dever cumprido (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 33).

A minha preocupação ao participar de uma formação de professores, principalmente alfabetizadores é de levá-los a entender a importância que eles têm na vida de cada sujeito que está sob sua responsabilidade. Da mesma forma tenho essa consciência de que cada sujeito que está ali tenho o compromisso de ensiná-los da melhor forma possível, entendendo que cada sujeito aprende de modos e tempos diferentes. Procurei instigá-los o tempo todo, dar liberdade para o diálogo e, sobretudo, ouvir este sujeito que está em formação. Poucos problemas aconteceram no que diz respeito à dinâmica da formação, mas me mantive aberta a apresentar outras possibilidades diante do surgimento de alguma dificuldade. Participei de toda etapa de planejamento das atividades que me couberam, ficando atenta quanto às sugestões de colegas que já tinham experiência com o trabalho desenvolvido no TOPA. Fui assídua nos encontros de planejamento e dos momentos de formação na Pousada Central, exceto pelo fato de ter me confundido com o horário que havia sido enviado e sei que gerou algum transtorno para a coordenação do evento (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 33).

As atividades de toda a equipe de coordenação foram muito bem executadas, buscando sempre atender às minhas necessidades enquanto formadora, tanto nas reuniões de alinhamento metodológico, quanto durante as aplicações. Tive todo o suporte necessário, especialmente pela equipe de monitoria, que desenvolveu um excelente trabalho (Depoimento de Professor Formador - **Relatório da Formação Inicial – 24H** - Produto 02, TOPA/UEFS, Etapa 2012 – 6ª Etapa, Ano de Execução 2013, p. 38).

Por se tratar de uma política pública governamental que pode ser extinta a qualquer tempo, a UEFS, conforme o entendimento dos professores formadores apresenta a *expertise* para, em longo prazo, desenvolver um projeto próprio de alfabetização e letramento, nos moldes do TOPA, porém mais eficaz já que teria autonomia gerencial, metodológica e pedagógica. Entretanto, no momento atual acredita-se que tal proposta seria inviável devido às restrições financeiras e orçamentárias, o que não inviabiliza totalmente a ideia, por se tratar de uma proposta de inclusão social, alinhada à missão da UEFS, é relevante para a instituição.

A universidade tem competência, tem profissionais preparados e competentes para isso. Se a universidade tivesse a oportunidade de realizar um programa como esse, por conta própria, eu acho que nós temos muitos elementos que podem ter melhores resultados por que os propósitos da universidade não são os mesmos do governo do

estado, não iríamos nos preocupar com estatísticas, iríamos nos preocupar com resultados da aprendizagem (...) o governo “diz”: tantos alunos foram alfabetizados, como eles garantem que todos aqueles que foram inscritos no TOPA foram alfabetizados? Então eu acho que a universidade tem pessoas preparadas, professores, mas para isso eles precisam de uma estrutura e recursos relativos a isso (Depoimento do Professor Formador E).

O que pode ser feito, a título de sugestão, é que sendo do interesse institucional, o Departamento de Educação da UEFS, articulado com a PROEX, desenvolva um projeto, um plano de ação para apresentação a possíveis parceiros que podem ser tanto organizações não-governamentais como empresas nacionais e/ou internacionais que já desenvolvam programas de responsabilidade social na área de educação. Seria um desafio que demandaria pessoal capacitado e comprometido para planejar e desenhar o projeto, porém como relatado nos depoimentos dos entrevistados a Pró-reitoria dispõe de qualificação para essa empreitada, caberia verificar a disponibilidade de recursos humanos, o que não entra no escopo de análise da referida pesquisa.

O desafio da UEFS seria o de “vender” a idéia para empresas/organizações que já adotam ações de responsabilidade social, cujo compromisso é com a melhoria da comunidade e que visualiza como retorno, em longo prazo, a qualificação de sua mão-de-obra e conseqüentemente, o desenvolvimento regional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está formalmente garantido na Constituição Federal. Entretanto, no Brasil sua universalização não se consolidou com a eficácia esperada. Desta forma, é necessário reconhecer a importância dos programas de políticas públicas voltados para a área de educação, na construção de uma consciência cidadã entre os beneficiados.

O Programa Todos pela Alfabetização – TOPA foi implantado exatamente na expectativa de oportunizar a população de jovens, adultos e idosos, pessoas não-escolarizadas, analfabetas, uma educação de qualidade, norteada pelos valores e práticas sociais dos seus alfabetizandos, quer dizer, promover a construção do conhecimento e a apropriação da leitura e da escrita, a partir dos seus saberes e vivências cotidianas, estimulando-os, neste processo, a dar continuidade à escolarização por meio da EJA. Dentro deste contexto, a educação dispensada seria o instrumento utilizado pela política pública para possibilitar a estas pessoas o acesso à cidadania.

A pesquisa possibilitou evidenciar, apoiada nas informações dos planos de trabalho da coordenação do TOPA/UEFS, dos relatórios das formações e nos depoimentos dos professores formadores e das visitas *in loco* realizadas pela equipe da UEFS, que o TOPA empreendeu mudanças significativas na vida dos baianos assistidos pelo programa. Os professores formadores relataram histórias de pessoas que aprenderam a ler e a escrever e que expandiram seus vínculos de amizades, devido às interações estabelecidas nas salas de aulas e com isso tiveram sua auto estima elevada, além de proporcionar maior autonomia, ressignificando sua vida cotidiana, isso graças à proposta do TOPA e ao compromisso da UEFS, principalmente, no que se refere à escolha dos conteúdos desenvolvidos, definidos a partir das demandas do público alvo.

Contudo, ficou evidente que algumas revisões devem ser feitas na estrutura e em determinadas fases do programa, a fim de que ele cumpra, de fato, seu objetivo principal, na promoção da inclusão social, política, econômica e cultural dos sujeitos. Apesar de tais máximas serem postuladas pelo governo, pela análise dos documentos e nos depoimentos dos entrevistados fica evidente que, da forma como o TOPA vem sendo gerido, isso não tem previsão para acontecer e os resultados tão amplamente divulgados pelo governo continuarão tratando-se de apenas números

que representam indivíduos cujo aprendizado foi direcionado a pura decodificação das palavras, na maioria dos casos, e não a um conhecimento crítico que lhe garantisse as condições necessárias para o exercício real da sua cidadania.

A seleção dos bolsistas alfabetizadores é uma das atividades que precisam ser vistas e reestruturadas. É imprescindível uma fiscalização rigorosa desta etapa, a fim de que os requisitos determinados pela SEC para qualificar uma pessoa como apta para atuar como alfabetizador sejam realmente seguidos e ações de responsabilização passem a ser adotadas aos gestores locais que não cumprirem ou burlarem de alguma forma a norma.

Entretanto, os próprios requisitos da SEC precisam ser revistos. Alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas requer o envolvimento de profissionais que detenham o conhecimento, o método e a didática para o desempenho deste compromisso. Importante ressaltar, como afirmam os docentes formadores, que essa tarefa caberia a pessoas com formação superior, no mínimo, em licenciatura.

Neste sentido, a pesquisa ratifica a hipótese formulada de que a falta de pessoal qualificado para atuar como alfabetizador do Programa gera o preenchimento das vagas por pessoas que não cumprem todas as exigências da SEC, fator este que comprometem a qualidade do programa e seus objetivos sociais enquanto política pública de inclusão social.

Se o governo do estado realmente tivesse interesse e a preocupação em acabar com o problema histórico do analfabetismo, a primeira ação seria a contratação de profissionais, na área de educação, com a formação condizente com a tarefa, neste caso a responsabilidade caberia de fato aos pedagogos. O emprego de voluntários para o exercício desta função já denota uma perigosa natureza informal dada ao programa pela esfera governamental.

Por outro lado, os resultados alcançados corroboram outra hipótese proposta, os valores das bolsas, pagas aos bolsistas, não são atrativos para que pessoas qualificadas tenham interesse em participar da proposta de intervenção social desenvolvida pelo TOPA, significa dizer que profissionais qualificados devem ser remunerados, de acordo com a importância e relevância do trabalho desenvolvido e se o gestor da política pública não estiver disposto a investir nos recursos humanos que atuam no processo, a tendência é que o nível de qualificação profissional dos que efetivamente participam decaia e desta forma, comprometa o resultado final.

As várias políticas públicas educacionais implantadas pelos diferentes governos que estiveram no poder no Brasil, e na Bahia, não atingiram o propósito de alavancar o aprendizado e as experiências com vistas a promoção da emancipação de seus beneficiários, mas, sim, buscaram cumprir, de fato, seu objetivo principal, de erradicação da nossa principal mazela social, o analfabetismo. Se o TOPA, a exemplo das suas antecessoras, ainda não alcançou os resultados esperados e caracteriza-se como uma política paleativa é, em grande parte, devido ao desenho político nacional que mantém um modelo de gestão no qual é mais interessante e vantajoso politicamente que o povo permaneça ignorante, dado que, um povo sem educação, que não tem senso crítico, não tem argumentos para contradizer quem está no poder e assim este modelo se perpétua, independente da filiação partidária do sujeito no mandato eletivo.

O resultado da pesquisa ratifica a hipótese inicialmente levantada de que o fato da seleção dos bolsistas ficarem a cargo das entidades parceiras e das Secretarias Municipais de Educação ocasiona problemas ao Processo de Formação, já que em alguns casos, pessoas despreparadas são selecionadas como bolsistas, o que compromete a eficácia da Política Pública do TOPA. Grande parte dos gargalos referente a problemas de formação básica dos bolsistas são decorrentes da falta de critérios claros utilizados pelas parcerias locais para a indicação das pessoas que irão atuar como bolsistas. O que se percebe é que a escolha segue, prioritariamente, fundamentos políticos, decorrentes de trocas de favores e barganhas políticas, onde a qualificação, a formação e as experiências profissionais dos candidatos não são relevantes para determinar sua participação no Programa.

Sem o acompanhamento e compromisso de gestão da SEC, os problemas tornam-se recorrentes e sem um processo seletivo formalizado, que embase a escolha dos interessados, a função de alfabetizador não estará cumprindo seu papel e sim procrastinando o grave problema do analfabetismo na Bahia e no Nordeste, se configurando apenas como uma bandeira política para promover visibilidade aos programas do governo, fundamentada em resultados quantitativos que revelam, tão só, o número de participantes concluintes, logo, na visão governamental, alfabetizados.

Contudo, refletindo sobre os desabafos dos professores formadores, em relação ao despreparo de bolsistas para desempenhar o papel de alfabetizador, conclui-se que o resultado final é uma mácula ao programa como um todo, já que a

inexperiência, a falta de compromisso e de formação adequada dos bolsistas afeta negativamente o programa.

Além dos problemas com a seleção dos bolsistas, os constantes descasos do governo em proporcionar os meios básicos para que as Unidades Formadoras desenvolvam suas atividades e de fornecer as condições necessárias aos alfabetizandos são fatores que também colocam em xeque a efetividade dos resultados do TOPA, já que atrasos na liberação de recursos, no envio do material didático, no fornecimento de óculos, quando detectado problemas de visão, dentre outros, são entraves que precisam e devem ser revistos, mas que, no momento, ao longo dos anos de execução do Programa na Bahia, ainda não despertou o interesse das autoridades responsáveis, visto que, se, do contrário, a educação e seus projetos de inclusão fossem prioritários algum plano de ação já estaria em prática para tentar solucionar ou minimizar o problema.

Diante do exposto, considero que a pesquisa contribuiu para compreensão do problema proposto e trouxe respostas para solucioná-lo. Buscou-se atingir os objetivos de forma embasada em sua fundamentação teórica e metodológica, atingindo assim às expectativas da pesquisa proposta. Desta forma enfatiza-se a relevância deste trabalho para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes formadores durante o processo de formação dos bolsistas, suas impressões, motivações e frustrações, seu desejo de, apesar dos problemas enfrentados, continuar dando o seu melhor por acreditarem na proposta do programa, mesmo entendendo existirem equívocos nos meios e sua forma de condução.

REFERÊNCIAS

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF, UNESCO, 2008. p. 21 - 90. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>> Acesso em: 04/08/2016.

_____. <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em 23/09/2016.

_____. **A Região Nordeste**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-regiao-nordeste.htm>> Acesso em 02/11/2016.

_____. Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

_____. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

_____. <http://www.dhnet.org.br/direitos/indicadores/idhm/idh_m_indice.pdf> Acesso em 02/11/2016.

_____. <<http://www.secom.ba.gov.br/2015/10/128836/Secretaria-da-Educacao-promove-encontro-com-parceiros-do-Topa.html>>. Acesso em 24/09/2016.

_____. **O advento da sociedade da informação e o surgimento da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa**. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11393/11393_4.PDF>. Acesso em: 24/06/2015.

ALMEIDA et al., **Perfil dos Alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização - TOPA/Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Bahia**. Disponível em: <http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/17%20Pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Silvana_Thays_Isabel_Flavia_Helia_Geovane%20e%20Julia_PerfildosAlfabetizadoresdoTOPAETC.pdf>. Acesso em: 09/10/2016.

ALMEIDA, Jane Soares de., **As Professoras do Século XX: As Mulheres como Educadoras da Infância**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/482.pdf>>. Acesso em: 14/01/2017.

ALVES, Francisca Elenir; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **TOPA: Todos pela Alfabetização: Bahia 2007 – 2014**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP**. BOLETIM GEPEP – Ano I, V.01, n.01, p. 49-62, dez. 2012.

ANDRADE, Maria Antonia Brandão; SANTOS, Mônica Celestino & NASCIMENTO, Renato Santos do., **A Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado na Educação de Jovens e Adultos: Um Relato das Experiências do Programa Todos Pela Alfabetização (Topa) no Estado da Bahia**. Disponível

em:<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/208.pdf>. Acesso em 20/09/2016.

ASSOLINI, Filomena Elaine.; TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (Des)Caminhos da Alfabetização, do Letramento e da Leitura**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão. Preto, v. 09, n. 17, p. 25-34, Julho/Dezembro, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública: Polêmicas do nosso Tempo**. Campinas. SP: Autores Associados, 1997.

BARBATO, Silviane. **A perspectiva sócio-histórica na alfabetização de jovens e adultos**. Revista da Alfabetização Solidária Vol 5, n 5, 2005, Anual. São Paulo: Unimarco.

BRASIL. BNDES. **Políticas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino**. Editora: FUNPEC, 2014.

BRASIL, Cristiane Costa, :**História Da Alfabetização De Adultos: De 1960 Até Os Dias De Hoje**. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>> Acesso em: 04/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Políticas Públicas & Educação**. Brasília: INEP, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>>. Acesso em 02/11/2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 10/10/2016.

BRASIL. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia**. <mariacelia.coelho@educacao.ba.gov.br>. Pesquisa de Mestrado sobre o TOPA. 09 de janeiro de 2017. Mensagem para <janespinho@gmail.com> em 10 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10/10/2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BHOLA, H. S. **Evaluating Functional Literacy**, 1979. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 2ª Ed., 5ª reimpressão.

CORREIA, Wilson & BONFIM, Cláudia. **Práxis Pedagógica na Filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Trilhas Filosóficas: Ano 1, nº 1, p.

55-66, Jan/Jun, 2008. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/15/15>. Acesso em 07/12/2016.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. Ed., São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34ª Ed. rev. e atual. – São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

IBGE. **Contagem da População 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>>, Acesso em: 05/11/2016.

IBGE. **Séries Estatísticas**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída de: IDB (Indicadores e Dados básicos), Brasil, 2009 Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=PD366&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em 02/11/2016.

IMBERNÓN, Francisco (org.) **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IPEA. **Desenvolvimento Humano nas Macrorregiões brasileiras**: 2016. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/20160331_livro-idhm.pdf> Acesso em 03/11/2016.

KLEIMAN, Angela B & SIGNORINI, Inês.[et. al.]. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2012.

LASCOUMES, Pierre & LE GALÉS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: EDUFAL, 2012.

LINDEN, Johanna van der. **Alfabetização é importante para ser alguém: percepções de programas de alfabetização de adultos em Moçambique**. Revista da Alfabetização Solidária Vol 5, n 5, 2005, Anual. São Paulo: Unimarco.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Desafios da Alfabetização na Perspectiva do Letramento**. Belo Horizonte - MG, v. 07, n. 37, p. 17-23, Jan./fev. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Adão Francisco de, (Org.). **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Editora da PUC Goiás, 2010. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2016.

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

PARENTE, Cláudia da Mota Darós & PARENTE, Juliano Mota (Org.). **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristovão, Editora: UFS, 2011.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo. Editora Ática, 7ª edição, 2002.

PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo. Editora Ática, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Valeria Lima dos; FERNANDES, Ana Cláudia de Souza; SILVA, Marcelo Santana. **O Programa Todos pela Alfabetização/ Brasil Alfabetizado: Uma análise da sua eficácia diante da responsabilidade da gestão municipal**. Revista Pindorama, Ano 4, Nº 4, Janeiro-Julho/2013, pp. 34-52. Disponível em: http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/4_4_3_Programa_Todos_pela_Educacao.pdf. Acesso em 18/10/2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 2ª Ed., 5ª reimpressão.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez. 2006,. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 24/06/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Planejamento Pedagógico** – Produto 01, TOPA/UEFS, – 4ª Etapa, Ano de Execução 2010. Pró- Reitoria de Extensão – PROEX. Feira de Santana: UEFS, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório da Formação Inicial – 24H** – Produto 02, TOPA/UEFS – 5ª Etapa, Ano de Execução 2012. Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Feira de Santana: UEFS, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Trabalho** – Produto 01, TOPA/UEFS– 5ª Etapa, Ano de Execução 2012. Pró- Reitoria de Extensão – PROEX. Feira de Santana: UEFS, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Relatório da Formação In Loco – 16H** – Produto 04, TOPA/UEFS - 6ª Etapa, Ano de execução 2013. Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Feira de Santana: UEFS, 2012.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Políticas Públicas em Educação**. Curitiba, IESDE, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**, 2005, 3ª edição, Bookman.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

V.Sa. está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Desafios dos Educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, junto ao Processo de Formação dos Bolsistas do Programa, realizado pela aluna de mestrado profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) Janilda Silva Pinho, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior, pesquisador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O objetivo desse estudo é investigar os desafios enfrentados pelos Professores Formadores, docentes da UEFS, vinculados ao TOPA, no processo de formação dos bolsistas do Programa. Caso V.Sa. aceite participar da pesquisa, informamos que será realizada uma entrevista semiestruturada para obter informações sobre sua atuação e percepção acerca das ações desenvolvidas pela UEFS no Processo de Formação dos Bolsistas do TOPA. A entrevista será gravada por meio de um gravador digital de voz e após a mesma V.Sa. poderá solicitar a gravação para ouvir e retirar ou acrescentar quaisquer informações a qualquer momento, sem que lhe seja causado qualquer prejuízo. O roteiro da entrevista possui, além da caracterização dos entrevistados, 21 (vinte e uma) questões, cuja duração está estimada em 45 (quarenta e cinco) minutos e pode ser realizada em um local definido por V.Sa. A participação não incorrerá em qualquer despesa à V. Sa., mas caso aconteça, a pesquisadora responsável garante o ressarcimento integral das despesas apresentadas decorrentes de sua participação. Quanto aos riscos, poderão ocorrer caso V.Sa. se sinta constrangido(a) ao conversar com a pesquisadora durante a entrevista, contudo V.Sa. tem o direito de não responder os questionamentos que possam lhe causar desconforto. Outro possível risco a que os participantes estão expostos é de comunicação inapropriada dos resultados, que podem gerar situações de conflito entre os profissionais. Porém, estes riscos serão minimizados, visto que, garantimos que apenas os pesquisadores terão acesso ao material de estudo, logo sua identidade será preservada em sigilo, durante toda a pesquisa. Os dados serão guardados em arquivo próprio do pesquisador responsável, pelo prazo de 5 (cinco) anos, e estarão à disposição nesse período. A vossa participação na pesquisa tem como benefícios indiretos aspectos relacionados ao âmbito social e educacional. Em relação aos benefícios diretos, os procedimentos e ferramentas que por ventura vierem a ser adotados, poderão auxiliar os docentes da UEFS a melhorar a eficiência e eficácia do Programa. Quanto aos resultados finais desta pesquisa, estes, serão apresentados a comunidade acadêmica da UFRB e da UEFS, além de eventos com fins acadêmicos e científicos, onde será sempre garantido o sigilo da identidade dos participantes durante as divulgações. Aos participantes, o retorno dos resultados obtidos se dará pela entrega de uma cópia da dissertação nas Bibliotecas das Universidades envolvidas na pesquisa. A pesquisadora responsável poderá fornecer qualquer tipo de esclarecimentos no endereço identificado abaixo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento abaixo, que está em 02 (duas) vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Declaro que este TCLE foi elaborado em cumprimento às exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução 466/12 do Ministério da Saúde. Desde já agradecemos à sua disponibilidade em participar voluntariamente desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Janilda Silva Pinho
 Pesquisadora Responsável
 E-mail: janepinho@uefs.br
 Campus Universitário UEFS – GRH/Reitoria
 Av. Transnordestina, S/N. Novo Horizonte.
 Feira de Santana – BA, CEP:44.036-900
 Telefone: (75) 3161-8328

Apêndice B: Roteiro de Entrevistas

<p>Gênero: () Masculino () Feminino</p> <p>Formação Acadêmica: _____</p> <p>Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado</p> <p>Tempo de Experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () acima de 21 anos</p> <p>Tempo de Experiência como Professor Formador do TOPA na UEFS: () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () acima de 11 anos</p> <p>Em qual edição do Programa atuou como Professor Formador: () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 () 2015 () De 2011 à 2015</p>

1. Considerando sua experiência no TOPA/UEFS, já enfrentou dificuldades ao longo das etapas de formação dos bolsistas do Programa? Se sim, quais?
2. Tem conhecimento de alguma ação que tenha sido realizada e/ou ainda esteja em andamento, na tentativa de minimizar ou sanar eventuais efeitos negativos das dificuldades mencionadas acima?
3. (Se sim) Algumas dessas ações foram propostas pela equipe do TOPA/UEFS? Especifique quais e os resultados alcançados.
4. Para responder a presente questão, considere o seguinte:
O objetivo geral do Programa TOPA é ***“Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.” (SEC/TOPA, 2016.***

Com base na sua experiência junto ao TOPA/UEFS, o objetivo acima descrito vem sendo cumprido pelo Programa? Justifique.

5. Caso não cumpra, tem alguma sugestão de melhoria? Justifique.
6. Quais os aspectos positivos e negativos do Programa? Justifique.
7. Considera que a seleção dos Bolsistas do TOPA/UEFS, da forma como é realizada, atende aos requisitos e orientações da SEC/TOPA? Justifique.
8. Caso não atenda, tem alguma sugestão de melhoria?
9. Qual o perfil e qualificação (es) devem apresentar os bolsistas (Alfabetizadores, Coordenadores de Turma e Interprete de LIBRAS) para que possam atuar com eficácia e assim contribuir para que o TOPA alcance efetivamente os resultados esperados? Justifique.

10. O perfil e qualificação (es) acima descrito(s) são encontrados nos bolsistas selecionados para atuar no TOPA/UEFS? Justifique.
11. Caso não seja, tem alguma sugestão de melhoria?
12. Os bolsistas compreendem a proposta pedagógica do Programa: de inclusão escolar e social dos educandos (alfabetizandos), visando à reintegração dos mesmos ao ambiente escolar, estimulando-os a voltar aos estudos, ou seja, uma educação na perspectiva da promoção da cidadania e a transformação social? Justifique.
13. Quando não há esta compreensão, alguma ação é desenvolvida para conscientizá-los? Quais?
14. Há algum mecanismo para avaliar esta compreensão dos bolsistas? Justifique.
15. Enquanto professor formador acha que os temas desenvolvidos na formação consideram as diferentes realidades das localidades e, conseqüentemente, dos educandos/alfabetizandos, conforme proposta do Programa? Justifique.
16. Como percebe sua atuação no processo de promoção da cidadania proposto pelo programa?
17. A UEFS, enquanto unidade formadora, detém a *expertise* necessária para se, por algum motivo, não for mais interesse do governo manter essa política pública, desenvolver um projeto próprio de alfabetização de jovens, adultos e idosos, desvinculada das diretrizes operacionais do estado? Justifique.
18. Se sim, como assegurar a qualidade e a eficiência na execução de um projeto institucional (UEFS) nestes moldes? Justifique.
19. Se for para a UEFS lançar um programa próprio de alfabetização, considera a proposta viável e alinhada à missão da UEFS? Justifique.
“A UEFS tem por missão produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semiárido.”
20. Como você percebe a execução do Programa no que diz respeito às atribuições do estado? Justifique.
21. No seu ponto de vista, que características deve ter a gestão governamental para que uma política ou programa de alfabetização tenha êxito?