

Órfãos das letras no contexto Amazônico



Memórias de uma prática
docente na Tríplice Fronteira
Brasil-Peru-Colômbia

Maria de Nazaré Corrêa da Silva

ALEXA
CULTURAL

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses

MARIA DE NAZARÉ CORRÊA DA SILVA

**ÓRFÃOS DAS LETRAS NO CONTEXTO
AMAZÔNICO:
memórias de uma prática docente na
Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia**

MARIA DE NAZARÉ CORRÊA DA SILVA

**ÓRFÃOS DAS LETRAS NO CONTEXTO
AMAZÔNICO:
memórias de uma prática docente na
Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia**



ALEXA
Embu das Artes - SP
2019



COMITÊ CIENTÍFICO - ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alexandre de Oliveira (IFRO – Porto Velho/RO)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid/Espanha)
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP – São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Graziele Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Jacó César Piccoli (UFAC – Rio Branco/AC)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (Anhanguera – Campo Limpo – São Paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
Maria Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garraffoni (UFPR – Curitiba/PR)
Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Aos meus filhos e netos Walmir e Amanda Pinto, Samuel e Gabriel Pinto, com pedido de perdão pelos momentos de ausência antes e durante este trabalho.

In memoriam, aos meus pais, Antônio Francisco da Silva e Maria Gertrudes Corrêa da Silva, pelo amoroso exemplo de caráter e hombridade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Armanda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Geresa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitor

Jacob Moysés Cohen

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza



*Aos órfãos das letras que por tempos viveram no
anonimato do mundo letrado
e com os quais ampliei minha leitura de mundo,
meu respeito e agradecimentos.*

© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

K Langer

Revisão Técnica

Adailton da Silva, Michel Justamand e Tharcisio Santiago Cruz

Revisão de língua

Sandra Oliveira de Almeida, Shigueaki Ueki Alves da Paixão e

Vânia Cristina Cantuário de Andrade

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586m - SILVA, M. N. C.

Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia - Maria de Nazaré Corrêa da Silva, Manaus: EDUA/ São Paulo: Alexa Cultural, 2019

14x21cm -220 páginas

ISBN - 978-85-5467-082-5

1. Antropologia - 2. Estudos de casos - 3. Solimões (AM) - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 300

Índices para catálogo sistemático:

Antropologia

Solimões (AM)

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexax@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Agradecimentos

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro, fundamental para a realização deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio financeiro, fundamental para realização deste trabalho.

Jamais poderia ter escrito esta tese sem a ajuda, direta ou indireta de muitas pessoas que colaboraram nessa caminhada, nas minhas viagens por São Paulo (SP), Manaus (AM), Tabatinga (AM), Atalaia do Norte (AM), Benjamim Constant (AM), Santa Rosa e Irlanda (Peru) e Leticia (Colômbia), que me liberaram para estudos, que me acolheram, cederam documentos, fotos e espaços, dispuseram-se nas entrevistas, aplicação de questionários e localização dos sujeitos, enviaram-me livros, formulários, relatórios, facilitaram o meu acesso a arquivos, com lentes críticas leram este trabalho, deram depoimentos e, principalmente, incentivo e amizade quando eu esmorecia diante das dificuldades do projeto e das intempéries cotidianas. Entre essas pessoas quero destacar Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann pela brilhante orientação, Eloy Menezes pela acolhida e ajuda na coleta dos dados no Alto Solimões, Marise Ciríaco e Cristianlia Amazonas pelas afetuosas recepções lá e cá, Roberto Mubarak, Eglê Wenzaller e Vanúbia Araújo pela garantia dos meus direitos, Roberto Carvalho pelo apoio técnico para a construção dos gráficos, planilhas, e mapas, Marilene Nunes por apreciar a versão inicial deste projeto e Ana Lúcia Nunes pelo companheirismo e diálogo acadêmico. Sou a responsável pelas fragilidades desta pesquisa, mas sem essas pessoas, seus acertos seriam impossíveis. Muito obrigada a:

Na Amazônia: Prof. Eloy Menezes e ex-prefeito Joel Santos de Lima (Tabatinga), Profa. Vanderléia de Paula Graça, Benedito Marubo e lideranças da UNIVAJ (Atalaia do Norte), Roberto dos Santos Carvalho, Waldir da Silva Pinto, Profa. Cristianlia Amazonas da Silva Pinto e Amanda da Silva Pinto (Manaus).

Em São Paulo: Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, Profa. Marise Ciríaco, Profa. Ana Lúcia Nunes, Kellwin Leray, Adilson Andrade, Silvana Souza, Profas Márcia Uchoa e Mary Gonçalves, Angélica Ra-

maciotti, Francisco Pelonha, Zilda Franco, Patrícia Machado e Marilene Nunes.

Aos bolsistas do Centro de Referência e Memória da EJA/CE-REJA, por terem acreditado na construção desse núcleo na UEA e, portanto, colaborado com o referencial desse trabalho.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Escola Normal Superior (ENS), pela liberação e confiança.

Ao NEPE/UFAM, pelas experiências adquiridas e lutas agueridas em defesa da EJA.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, a quem devo as valiosas ideias, consolidação do projeto e parceria em publicações, meu afeto, respeito e admiração.

Aos sujeitos desta pesquisa, os órfãos das letras, recém-alfabetizados no PLRF, educadores, dos municípios de Tabatinga e Atalaia do Norte (AM), em especial os das Aldeias de Umariçu I, Umariçu II e Vida Nova (alto rio Ituí), gestores de Tabatinga e Santa Rosa no Peru, que aceitaram contribuir com este trabalho, a todos e todas, gratidão profunda.

Aos(às) professores(as) doutores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Alípio Casalli, Ana Maria Saul, Antônio Chizzotti, Branca Jurema Ponce, Maria das Graças e Marina Graziela Feldmann, junto aos quais, defini meu objeto de pesquisa e as categorias de análises.

À Cida, pelos prestimosos serviços de comunicação durante o curso.

Gratidão à Banca de Qualificação, assim composta: Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann/Presidenta (PUC-SP), Profa. Dra. Maria Anita Martins (PUC-SP), Prof. Dr. Michel Justamand (UFAM), Profa. Dra. Edineide Jezine (UFPB), pelas sábias contribuições, ponderações e rigor metodológico, meu humilde reconhecimento.

Aos meus filhos Walmir e Amanda, pelo encorajamento, inspiração, compreensão e companheirismo, meu carinhoso e fraterno reconhecimento, sem vocês minha vida perderia o sentido.

Ao Divino Pai Eterno, pelos momentos de fortalecimento espiritual e construção de um novo olhar sobre caminhos da EJA, dos laços de família e amigos no período de afastamento.

Órfãos fazendo a diferença

Michel Justamand ¹

Os dirigentes da **Coleção FAAS Teses**, Adailton da Silva e Michel Justamand, têm a grata satisfação de tornar público o livro de Maria de Nazaré Corrêa da Silva, intitulado ***Órfãos das Letras no Contexto Amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia***. Mas, infelizmente, tal obra só pôde se tornar pública após o falecimento da autora.

Enfatizamos, nesse texto introdutório, a importância de Nazaré que tanto contribuiu com suas aulas, buscas, pesquisas, análises e modo como levou sua vida, exemplo a ser seguido, por se dedicar às outras pessoas com intensidade. Contribuindo, dessa maneira, diretamente, para o desenvolvimento da educação formal do Estado do Amazonas. Isso porque ela atuou como professora em todos os níveis educacionais, do fundamental até à graduação. Auxiliou na formação de muitos discentes em várias instituições; aqui salientamos duas, a UFAM e a UEA.

Na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Nazaré foi docente do curso de Pedagogia por anos até se aposentar. E, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, também atuou na área de educação, até o momento de sua partida, de forma prematura, aos nossos olhos e sentimentos.

A autora contribuiu, enormemente, para a educação formal e informal do Estado, operando em projetos de nível estadual; mas também rodando com estes por todas as cidades do Estado. E, dessa maneira, levando saberes e conhecimentos obtidos de autores e colegas dos grandes centros; porém, mais do que isso, parece-nos que a importância maior da autora estava em valorizar os locais do interior do Estado amazonense, algo que pouco ou nada se sabe – em especial nas academias universitárias. Isso é valorizar o que se sabe e conhecer os locais; para que esses

¹ Professor Associado 1 do Curso de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, lotado no Instituto Natureza e Cultura – INC, em Benjamin Constant, unidade acadêmica do Alto Solimões, região da Tríplice Fronteira Amazônica (Brasil, Colômbia e Peru). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, em Manaus. Doutor em Antropologia e Pós-Doutor em História, ambos pela PUC/SP e Pós-Doutor e Pré-História pela UNICAMP.

se constituam e transformem os órfãos das letras, espalhados pelo país a fora, em, finalmente, conhecedores das letras e de seus próprios futuros e horizontes.

Temos como certo que a educação formal, no Estado do Amazonas, perde uma educadora vibrante e destemida. Uma pessoa que se dispôs a atravessar todo tipo de situação ambiental amazônica para levar adiante o projeto de letramento dos órfãos das letras. O Estado perde, sem sombra de dúvidas, uma lutadora. Alguém que não media esforços pela valorização da diversidade sociocultural local, em toda sua plenitude, no melhor sentido de perfeição que esse termo pode conceber.

Nosso desejo, como dirigentes da coleção (da qual já publicamos outras obras em conjunto), onde Nazaré contribuiu com seus escritos, é que essa publicação voltada, exclusivamente, para as questões da educação do Alto Solimões, colabore para o que foi pesquisado. Com tanto carinho, dedicação e amor, igualmente, seja utilizado por outras e outras obras futuramente. Isso, não só na região dessa tríplice fronteira amazônica (Brasil, Colômbia e Peru), onde foi o foco das análises e debates da autora; mas também fora e muito além dali. Difundirmos o que foi revelado pelos órfãos das letras no Alto Solimões, por meio da escrita da Nazaré, pode ser um incentivo para novas pesquisas e análises. Esta autora, em seus escritos, indica metodologias de como se fazer; a fim de se desenvolver a produção da escrita, daqueles que nada sabem ou sabiam sobre.

A tese, agora, em formato de livro, oferece um manual de como se constroem os desdobramentos e as alternativas; no intuito de se ministrarem aulas, as quais, poucas vezes, reconhecem-se em outras obras. Essa oportunidade de se ter em mãos o como se fazem os desdobramentos, métodos, bem detalhados da produção de aulas, é algo a ser valorizado na obra. A autora nos proporciona tal conhecimento com riqueza de detalhes; por ser ela a criadora de projetos pedagógicos de reconhecido valor no Estado e no País.

Temos, como brasileiros, um débito com ela: por ter nos proporcionado saber da existência dos órfãos das letras. Pessoas que são, por vezes, emudecidas, esquecidas, menosprezadas. A tese (agora, livro) nos permitiu saber, entender e compreender que tudo pode ser de outra forma – ainda mais na educação –, e que os órfãos das letras (uma vez conhecedores da escrita) foram libertados dessa condição aquém e postos a fazerem a diferença!

Assim, a obra que se segue é fruto, originalmente, da tese de doutorado de Maria de Nazaré Corrêa da Silva. Esse trabalho foi defendido em maio de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação -

PPGE, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Foi orientada pela Professora Doutora Marina Graziela Feldmann. Teve, ainda, nas bancas de qualificação e de defesa, um dos dirigentes da coleção, o Professor Dr. Michel Justamand.

Deve ser lembrado que a autora contribuiu, em outros momentos, com seus escritos para as produções interdisciplinares do Alto Solimões, que chamamos carinhosamente de FAAS. Isso foi o registrado em um texto dividido com a sua orientadora Professora Marina Feldmann, intitulado de *Formação e alfabetização: programa alfabetizante* para os povos da Amazônia. Esse texto se transformou em capítulo do livro *Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação*, organizado por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand; publicado, como esse, pela Alexa Cultural, em 2016. Nós não podemos nos esquecer de que a coleção FAAS/Teses é um desdobramento da Coleção FAAS – Fazendo Antropologia no Alto Solimões (dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand). Essa coleção conta, hoje, com 19 volumes. Já a coleção FAAS Teses conta com cinco volumes publicados. Sendo esse que segue um deles – talvez, o mais emocional de ser publicado; pelas condições que o trouxeram a público.

Por considerar que essa obra é de significativa importância para a região, para a educação formal, para o Estado do Amazonas e para a Tríplice Fronteira; é que julgamos necessária a sua publicação. Visando à sua divulgação, ela se imiscui entre os outros títulos da Coleção FAAS Teses; e, no que depender de nós, os dirigentes, essa obra constará, sempre, em todos nossos catálogos e outras formas de espalhar nossas coleções, FAAS, FAAS Teses, Arqueologia Rupestre, Coleção Carmen Junqueira, Coleção Diálogos Interdisciplinares e as que aparecerem futuramente!

Torcemos para que os órfãos das letras, agora, sejam líderes das letras! Que outro mundo seja possível para eles. Um mundo onde caibam todos os mundos! Como preconiza o Subcomandante Marcos, das selvas do sul do México: que os órfãos das letras, agora letrados, façam a diferença no Alto Solimões; e, por que não em toda parte?!

Desejamos boa leitura e que os recados e dicas da Nazaré ecoem por muito tempo e mundo afora!

São os votos do autor dessa breve exposição...
São Paulo, Março de 2019.

Sumário

Apresentação	
Órfãos fazendo a diferença, Michel Justamand	13
1. Introdução	21
1.1 Problemática, objeto, objetivos e sujeitos da pesquisa	22
1.2 Objetivos da pesquisa	25
1.3 Sujeitos da pesquisa	25
1.4 Referencias teóricos	27
1.5 Abordagem metodológica	31
1.5.1 Procedimentos da pesquisa	33
1.5.2 Análise documental	34
1.5.3 Pesquisa de campo	34
1.6 Contexto da pesquisa	35
1.6.1 A organização social e política dos países fronteiriços – Peru-Brasil-Colômbia	36
1.6.1.1 Peru	37
1.6.1.2 Colombia	41
1.6.1.3 Brasil	42
1.6.2 A fronteira e a questão educacional	45
1.6.2.1 Atalaia do Norte	45
1.6.2.2 Benjamin Constant	45
1.6.2.3 Tabatinga	46
2. A EJA na agenda global e no mundo do tráfico e da manipulação	49
2.1 Globalização e multiculturalidade	49
2.1.1 A globalização e a relação entre o Estado e a educação	52
2.2 A EJA na agenda global das confinteadas	56
2.3 E tem um currículo pra eja? Trajetórias curriculares	59
2.4 Trajetória clássica e contemporânea do currículo	64
2.5 Currículo para a eEJA e a diversidade amazônica	67
2.5.1 Reflexões e proposituras curriculares	73

3. A universidade do Estado do Amazonas rompendo com o mundo dos objetos fixados: o projeto de formação em EJA	77
3.1 Aspectos Legais E De Gestão	77
3.2 As políticas do sistema brasil alfabetizado (sba) no governo Lula, de 2003 a 2010, sistematizadas nas resoluções	81
3.3 A busca da “coisa” na realidade concreta	82
3.4 Alfabetização na Amazônia: tensões, enfrentamentos e realizações: alternativa extensionista da UEA	83
3.5 Acordos e pactos do PLRF	85
4. O curso de formação de educadores em EJA da UEA e o mundo dos fenômenos externos	89
4.1 Ser professor no século XXI: perspectivas acadêmica, técnica, prática e da reconstrução social	89
4.2 As funções das instituições formadoras	91
4.3. Os processos relacionais da formação contemporânea	94
4.4.1 Seminário Nacional de Formação (SNF)	100
4.4.2 A proposta de formação da UEA	100
4.4.3 Argumentos da proposta	106
4.4.4 A escolha da temática transversal da proposta	108
4.4.5 Como elementos facilitadores foram observados	109
4.4.6 Horizontes e objetivos do projeto	110
4.4.6.1 Objetivos	111
4.4.7 Metodologia do PLRF	112
4.4.8 Estrutura e horário de funcionamento das turmas de alfabetização	114
4.4.9 Mobilização e seleção dos alfabetizadores	115
4.4.10 Como o trabalho foi articulado	115
4.4.11 O cotidiano da prática pedagógica e docente	116
4.4.12 Orientações do PLRF para o diagnóstico do alfabetizando através da Prova Ampla/GEEMPA	117
4.4.12.1 Apresentação dos alfabetizandos	118
4.4.12.2 História de vida	117
4.4.13 As avaliações	121
4.4.13.1 Tipos de avaliação	121
4.4.13.2 Formas e instrumentos de avaliação	118
4.4.14 Metas de atendimento	129
4.4.15 Impactos do PLRF	130
4.4.15.1 Impactos previstos	130
4.4.15.2 Impactos alcançados	132

5. A Tríplice fronteira, os sujeitos em sua práxis no mundo das representações comuns: discussão dos resultados	135
5.1 As culturas	135
5.1.1 O sujeito e a ideia moderna de cultura: o caminho da dignificação	137
5.2 Os sujeitos	141
5.2.1 Os textos coletivos dos órfãos das letras pelas mãos do(a) educador(a) durante o desenvolvimento da prática docente	142
5.2.2 O reencontro com os sujeitos na Tríplice Fronteira: percursos, diálogos e análises	147
5.2.3 Registros individuais dos órfãos durante a pesquisa de campo	149
5.2.5 O encontro com os educadores e gestores da Tríplice Fronteira	159
6. Considerações finais	165
Referências	167
Anexos	179
Leituras recomendadas	
Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões Teses	215
Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões	215
Coleção Carmen Junqueira	216
Coleção arqueologia rupestre	216
Coleção diálogos interdisciplinares	217

1. Introdução

Esta pesquisa nasce, em primeiro lugar, de uma admiração pela carreira do magistério motivada por minha mãe e primeira professora. Os anos seguintes foram decisivos, como mostrará minha trajetória. Nasci no vale do Juruá, conhecido como o Rio que Chora ou a serpente que vagueia suas barrancas. Foi o berço que me viu nascer e crescer até minha primeira infância; todavia, mais importante que isso, também me viu ampliar as formas de comunicação através da leitura e da escrita. Pena não ter sido alfabetizada através das fantásticas histórias que ouvia, de cobra-grande, matinta perêra, curupira, mapinguari da terra firme, botos e outras mais que enredavam a mente em desenvolvimento, após me faltar com as exóticas iguarias regionais. Estava cercada de adultos iletrados, como trabalhadores rurais, seringueiros, pescadores e caçadores, mas que conversavam sobre o cenário político da época, nacional e internacional, Jânio, Lote, Jango (João Goulart) e revolução cubana, acompanhado através do rádio e das revistas que, rotineiramente, davam conta desses acontecimentos na região. Aprendi a ler e escrever através do método sintético, na famosa cartilha do ABC, com minha mãe. Filha de professora, não podia fazer feio! Tinha que dar o bom exemplo, e dona Gertrudes sabia muito bem como cobrar esses saberes.

Em Manaus, frequentei o Colégio D. Pedro II e o Instituto de Educação do Amazonas onde cursei Ciências Matemáticas e Magistério, onde, no primeiro curso, até o momento não descobri a função de tanta função estudada. No Magistério, a formação de professora me fez ingressar em uma carreira sem volta, na qual me encontro. Ao exercer a prática docente no ensino fundamental, experimentei todas as séries, estreitando minha relação à época com a educação infantil, na qual atuei por 14 anos e mais três de gestão escolar.

Enquanto gestora, tive uma visão mais ampla de um currículo escolar. A experiência na pré-escola, os estudos em epistemologia genética e outras teorias cognitivistas sustentavam as práticas pedagógicas do curso de Pedagogia nos anos de 1970 e 1980, mas também nutriam um ideal de luta contra a opressão e contra a ditadura militar. Li, pela primeira vez, obras de Freire, Gramsci, Kosik, Marx, Saviani, Gadotti, Anísio Teixeira e Gorki. A militância estudantil e sindical proporcionou uma tempestade de inquietudes acerca do atendimento escolar diferenciado em um mesmo território. Eu me confrontei ali com os problemas frequentes e recorrentes da desigualdade social que nos perseguem até hoje. Por que nossa escola

não tinha quadra, piscina, área para recreação, guarda para ajudar a atravessar os alunos e a escola particular ao lado tinha? Por que tínhamos que sempre organizar as turmas dos alunos de baixa escolaridade lá no fundo da escola como se tivéssemos que escondê-los? Por que realizávamos festas e ou campanhas para prover a escola de suas carências? E, por aí, os questionamentos não pararam, culminando, no quarto ano de gestão, com minha exoneração para o bem da ordem pública.

Exonerada, e em meio a férias forçadas, li uma chamada para professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1989. Eu me inscrevi, passei e cheguei à academia em pleno clima de efervescência política, pós-Constituição de 1988. Logo me aproximei dos núcleos de pensamento mais crítico e desejosos de mudanças, inclusive na estrutura organizacional da histórica instituição de ensino superior Universidade Federal do Amazonas.

A trajetória de educadora e pesquisadora é razoavelmente extensa e intensa, da educação básica ao ensino superior, e foi a partir deste último, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que estreitei os estudos em duas linhas: educação infantil e educação de jovens e adultos, sendo a segunda a que possibilitou maior oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão ligados ao Núcleo de Estudos Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE). Foram vários projetos de extensão e de iniciação científica desenvolvidos em Manaus e municípios do interior envolvendo os povos da floresta, dentre eles índios, ribeirinhos, pescadores e agricultores. Em 2002, já aposentada da UFAM, iniciei nova jornada pedagógica, desta vez na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), assumindo a coordenação de qualidade do curso de Pedagogia, seguida da Coordenação de Extensão. Mais uma vez, retomo a carreira docente concursada nas áreas de educação de jovens e adultos e metodologias da alfabetização, até a presente data.

A partir desse novo contexto, escolhi a experiência da Universidade do Estado do Amazonas, tanto pelo desafio político-pedagógico à época como pelo resultado das produções em alfabetização realizadas por sujeitos aprendizes, educadores e educadoras durante oito anos.

1.1 Problemática, objeto, objetivos e sujeitos da pesquisa

Com a humildade e cuidado que o tema requereu, investiguei sobre os “Órfãos das Letras no Contexto Amazônico: Memórias de uma Prática Docente em EJA na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia”, expondo os motivos que me fizeram elegê-la como foco deste trabalho. Manifesto, de início, meu agrado em ter desfrutado da companhia dos inte-

grantes do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Cotidiano Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que tem como líder a Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, orientadora deste trabalho. Nos vários seminários, o grupo manifestou suas contribuições ao problema e, neste convívio, reafirmei uma das preocupações deste trabalho, o qual sinaliza que a dinâmica e a flexibilidade na aquisição do conhecimento se manifestam, tanto no cotidiano alternativo das sociedades tradicionais como no cotidiano formal, de maneira mais ou menos sistemática, da mesma forma que acontece na família, no trabalho e nas relações geracionais ou intergeracionais. Não raro, em nossos dias, vemos este aprendizado ser replicado via meios de comunicação e informação tecnológica com maior ou menor intensidade. Diante de tantas possibilidades e de inúmeros limites, há de se pensar múltiplas e diferentes concepções de como são ou como deveriam ser formados os profissionais para o trato com esses sujeitos. O que os educadores e educadoras da EJA precisam conhecer sobre os homens e as mulheres com quem irão interagir? Quem são? De onde falam? Como sobrevivem? Quais suas possibilidades e limites de estudo? Como constroem sua leitura de mundo diante das contradições do cotidiano escolar? Quais suas chances concretas de acesso à leitura da palavra e/ou superação do iletrismo funcional ou absoluto? E como essas possibilidades são planejadas na Amazônia?

A inquietação começou com a necessidade de envolver estudantes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em atividades acadêmico-científico-culturais durante sua formação em Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais. Nada mais desafiador, na minha opinião, que intensificar sua qualificação em alfabetização e letramento, exercitando seu aprendizado. Desta forma, foi pensada uma ação de extensão na qual esses acadêmicos/professores, submetidos à formação em serviço em todo o interior do Amazonas e em Manaus, fossem inseridos.

Naquele momento, o contexto político local e nacional se apresentou favorável à absorção de propostas diferenciadas e com objetivos articulados com outras políticas para a superação do iletrismo junto às pessoas jovens, adultas e idosas do Estado. Foi então que o projeto **O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia** surgiu. Institucionalizado pela Universidade do Estado do Amazonas, foi transformado na política de governo local com o nome alterado para **Programa de Letramento “Reescrevendo o Futuro” (PLRF)**, em parceria com o governo federal – através do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) –, com a Secre-

taria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e com prefeituras do interior. A perspectiva de transformar-se em política de Estado foi aos poucos escapando ao controle de seus idealizadores, sem, contudo, morrer a esperança de continuar acreditando nesta possibilidade.

O projeto de alfabetização da UEA teve como objetivo principal desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos, integrando a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações com o meio ambiente e o desenvolvimento humano e sustentável, com a meta de alfabetizar 200.400 jovens e adultos com quinze anos ou mais, no período de oito anos.

Esse projeto, além da capilaridade local, parece ter obtido certa repercussão, inclusive com chance de replicarem a proposta em outros estados, culminando com o agraciamento da medalha Paulo Freire, conferida pelo MEC no ano de 2009. O diferencial do projeto, na ótica dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi apresentar uma proposta com currículo em constante construção e a não utilização de cartilhas pré-elaboradas, buscando explorar ao máximo os saberes dos sujeitos envolvidos no processo. Outro aspecto apontado foi a estratégia didática, pensada com duas professoras em sala de aula, facilitando, com isso, a sistematização do diálogo e das discussões surgidas do imaginário do grupo de professores e alunos. Por derradeiro, acredito que minha prática reflete o anseio de mudanças sociais urgentes. No entanto, na ótica freireana, nenhum projeto ou programa deve ter a pretensão de ser transformador quando afirma:

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feito com a melhor das intenções. Mas, “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

Portanto, abracei o tema EJA como um desafio. Neste estudo, eu me propus a analisar as possibilidades e os limites da proposta curricular para a alfabetização através da formação docente na área de educação de jovens e adultos (EJA) na Amazônia, com foco na mesorregião do Alto Solimões no estado do Amazonas, situada na Tríplice Fronteira Amazônica Peru-Brasil-Colômbia, sob a ótica dos sujeitos curriculares e gestores públicos, no período de 2003 a 2010.

1.2 Objetivos da pesquisa

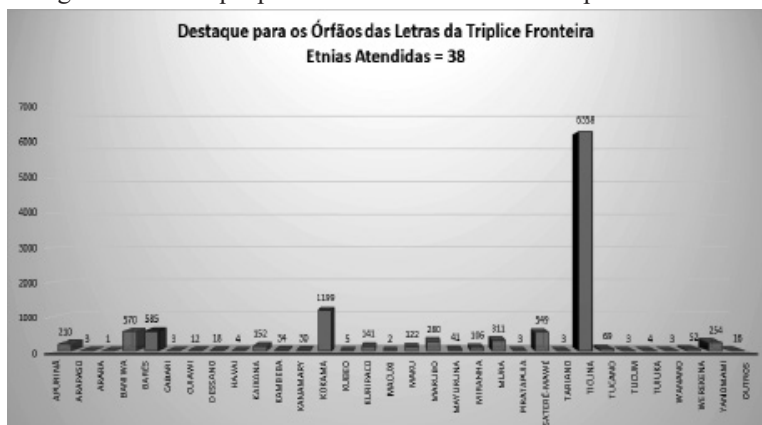
A efetiva possibilidade de transformar esta experiência no principal foco investigativo, articulada com o desdobramento de outras ações, exige o traçado de **objetivos** que visem:

- analisar a memória da prática docente de educadores(as) e educandos(as) da educação de jovens e adultos (EJA) da Amazônia e como esse fenômeno se apresentou ao olhar dos gestores públicos dos municípios situados na Tríplice Fronteira Peru-Brasil-Colômbia;
- identificar os acordos firmados entre o governo brasileiro e o Estado do Amazonas para a organização curricular das formações e elevação do grau de alfabetismo de jovens e adultos;
- conhecer a proposta pedagógica de alfabetização para EJA adotada pelo Estado do Amazonas, identificando os principais pontos de abrangência multicultural, curricular e de gestão compartilhada no período de 2003-2010;
- identificar as principais contradições da política de formação frente às necessidades do desenvolvimento regional;
- avaliar os impactos dos incentivos oferecidos aos sujeitos envolvidos para consolidar os acordos, o ingresso e a permanência da demanda de jovens e adultos no programa.

1.3 Sujeitos da pesquisa

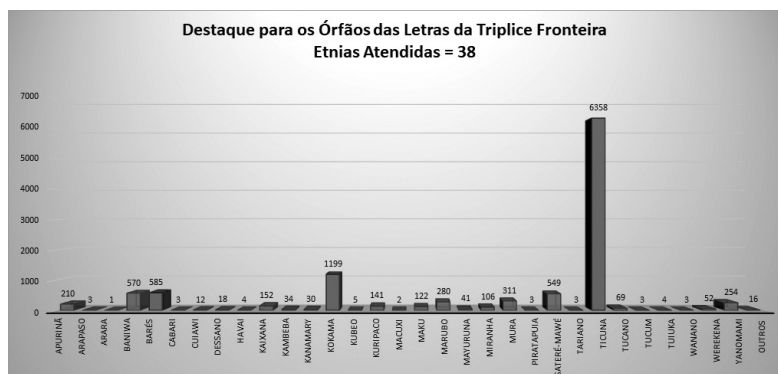
A partir das inquietações postas, eu me inclinei a avaliar os impactos do PLRF desenvolvido na região do Alto Solimões, no período de 2003 a 2010, com lentes mais ajustadas para a prática docente com os “órfãos das letras” no contexto amazônico, articulada com a formação em EJA de educadores e educandos, notadamente dos municípios de Atalaia do Norte, Benjamim Constant e Tabatinga no sudoeste do Amazonas. São eles: ribeirinhos, indígenas, pescadores, povos da floresta e, ainda, população carcerária de Tabatinga no ano de 2008.

Figura 1 – Destaque para os órfãos das letras da Tríplice Fronteira



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Figura 2 – Órfãos das letras indígenas atendidos pelo PLRF



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As figuras 1 e 2 justificam a escolha do contexto da tese, não apenas pela diversidade dos sujeitos inseridos na proposta em estudo, quanto em função da expressiva demanda no município de Tabatinga. Até 2008, foram dois mil, setecentos e oitenta e oito índios só em Tabatinga, seguido de Benjamin Constant com novecentos e oitenta e quatro, e Atalaia do Norte com trezentos e cinquenta e um. No município de Atalaia do Norte, por sua extensão territorial e pobre infraestrutura, possivelmente encontram-se os órfãos das letras mais isolados da fronteira, o que os faz, também, mais resistentes.

Em Tabatinga, também, foi possível identificar uma diversidade não só étnica, mas sobretudo de populações não indígenas como: agricultores/ribeirinhos, pescadores, comunitários residentes na sede do município e privados de liberdade.

A bibliografia exposta neste projeto, em especial o Referencial Nacional e os anais dos cinco Encontros Nacionais de Formação (ENF) para educadores da EJA figuram entre os principais instrumentos de caracterização das práticas pedagógicas em EJA. Contudo, a base foi construída com alguns referenciais eleitos, como as obras *Dialética do Concreto* (1976), de Kosik, *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Medo e Ousadia* (1986), de Freire, que percorrerão toda a pesquisa. Os relatórios do PLRF, com as produções de educadores e educandos, documentos construídos nos encontros da EJA, nas conferências internacionais de educação de adultos e os que foram elaborados para servirem de base para esses eventos terão destaque no diálogo com a EJA. O Documento Final da Confintea VI, *Marco da Ação de Belém* (2010), e *Olhares dos Cinco Continentes* (2009b), da Unesco servirão de parâmetro no diagnóstico do Estado brasileiro e da região fronteira, como uma das principais preocupações desta pesquisa. As obras de Umberto Eco, Marli André, Chizzotti, Lakatos, Lüdtke, Robert Stake, Paulo Freire, Kosik, Benchimol, Bauman, Llosa, Gimeno Sacristán, Torres Santomé, Feldmann, Monteiro, Freitas, Machado, Di Pierro, García, Haddad, Silva e Augusto Triviños se mantiveram no referencial teórico para análise das categorias e viés metodológico.

1.4 Referenciais teóricos

As impressões trocadas neste diálogo teórico denotam o complexo quebra-cabeça em discorrer sobre a analogia eleita. A princípio, pelo desafio na compreensão das categorias expostas, segundo, pelo desacreditado tema no contexto acadêmico onde reaparece a tese dos diferentes em detrimento dos desiguais.

Tal decisão justifica a pulverização das atenções com discriminação das políticas ofertadas para EJA às distintas regiões do país, entre o campo e a cidade, entre o urbano e o rural, onde subjaz, se cristaliza, no dizer de Louis Not (1981, p. 6), a *pedagogia hetero-estrutural*.

Em especial, o ano de 2003, início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por um bloco de forças políticas, na maioria legítimos representantes dos movimentos sociais e da classe trabalhadora e outra parte aliada ao conservadorismo econômico. Com isso, a organização do seu governo foi um grande exercício de negociação, com a destinação de cargos importantes a grupos políticos nem sempre

comprometidos com os segmentos da sociedade civil organizada. Porém, houve iniciativas promissoras para a modalidade da educação de jovens e adultos, inclusive, com a sua inserção no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) a partir de 2007, primeiro ano de seu segundo mandato. Destaca Carvalho que:

O governo Lula trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Dentre as principais iniciativas para a área, podemos citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Pro-Jovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passa a abarcar a EJA. Neste artigo, focaremos a análise em tais iniciativas, o que não significa tirar a importância do estudo de outras ações ou programas adotados no período. (CARVALHO, 2012, p. 3).

A incompreensão, quanto o progressivo repasse e ampliação do financiamento da EJA por parte dos gestores públicos foi desastrosa. Houve gestores municipais, como no caso do município de Eirunepé (AM), que sequer ofereceram matrícula para o atendimento dessa modalidade de ensino, sob a alegação de não ter recebido o tradicional e irrisório repasse, que sempre saía a partir do meio do ano. Carvalho (2012) registra que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) destinou um recurso, decerto insuficiente (R\$ 83,37/aluno-ano), para o custeio de jovens, adultos e idosos ingressarem e permanecerem no PBA. Este fato é recorrente, haja vista que há quase duas décadas Di Pierro (2001) levantou questões com as quais foram desenvolvidos diálogos certamente interessantes e conflituosos ao longo desses anos, onde o pouco investimento de recursos fragiliza o surgimento de um desenho fortalecido para a EJA. Em um dos artigos selecionados, a autora registra que o financiamento público da educação de jovens e adultos manteve-se contido em patamares irrisórios, sempre inferiores a 1% da despesa total com educação e cultura realizada pelas três esferas de governo, e que o investimento realizado na educação de jovens e adultos era aproximadamente nove vezes menor que aquele realizado no ensino básico regular.

A pretensão de investigar a prática docente na educação de jovens e adultos partiu da inquietação provocada nos debates dos fóruns de discussão desta problemática e as diversas matizes desenvolvidas para seu atendimento.

O tempo passa, e não passa a importância da interpretação contida em *Dialética do Concreto*, de Karel Kosik (1976). Percebo o quanto ela se mantém atualizada. Neste momento, retomei esta produção que serviu de parâmetro para a seleção das categorias analíticas desta tese. As inquietações postas acerca da ausência de políticas públicas e metodologias condizentes agravam o problema da educação de jovens e adultos na América Latina, que parece ser reflexo dos demais continentes. A ação dos organismos internacionais, os acordos e pactos assinados pelos chefes de Estado, as políticas de governo, a naturalização das análises e indicadores da educação de jovens e adultos faz voltar o olhar desta pesquisa ao mundo da pseudoconcreticidade explicada a partir dos quatro mundos de Kosik assim postos:

- a) mundo dos fenômenos externos;
- b) mundo do tráfico e da manipulação;
- c) mundo das representações comuns;
- d) mundo dos objetos fixados.

O primeiro mundo, o mundo dos fenômenos externos, para Kosik, desenvolve-se à superfície dos processos realmente essenciais. Neste trabalho, é estabelecida uma relação deste mundo com os organismos internacionais como Unesco, Cepal e Crefal, que atuam, monitoram e propõem as políticas educacionais a despeito das reais necessidades dos sujeitos e das condições dos Estados-nação em administrá-las e praticá-las. Caso contrário, o quadro traçado da educação de adultos, em nível mundial, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e Unesco, em 2009, com o objetivo de subsidiar as discussões na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI) seria outro.

Observe-se que, para Kosik (1976), captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a “coisa em si” se manifesta àquele fenômeno, e como ao mesmo tempo dele se esconde. Prossegue o teórico afirmando que compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparecem.

O segundo mundo, Kosik denominou de “mundo do tráfico e da manipulação”, ou da prática fetichizada dos homens. É visto neste trabalho como os acordos firmados para o controle e seleção dos conteúdos para a educação de jovens e adultos. Regulamentados por resoluções, acrescentam o que lhes favorece e suprimem e castram as conquistas e o conhecimento dos sujeitos, propondo conteúdos comuns para a educação de diferentes povos.

O terceiro mundo deste diálogo entrelaçado é o mundo das representações comuns. A este, Kosik diz ser projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. A analogia posta neste diálogo fixa as políticas de governo, em detrimento das políticas de Estado para minimizar e/ou ocultar o real problema. O documento-base nacional preparatório à IV Confintea (UNESCO, 2009a, p. 27) reforça que

[...] tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão. Mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política, assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, somente em 1988, o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano [...].

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendida na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero, geracionais; de aspectos culturais, regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas, entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA.

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar, e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas. In-

daga o documento: Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas?

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos conceitos imediatos de cada dia.

Finalmente, o quarto entrelaçamento dos mundos de Kosik é o mundo dos objetos fixados que, para ele, dão a impressão de ser coisas naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. Neste diálogo, a referência correspondente é a formação docente, a naturalização dos indicadores da EJA e a exclusão desta das políticas de Estado, historicamente posta em diversos e diferentes documentos.

1.5 Abordagem metodológica

Este trabalho foi desenvolvido em uma linha qualitativa onde a materialidade dos fenômenos é possível de conhecer. Lowy (1978) reflete que o homem, pela sua origem e sua história, pela natureza de suas necessidades e de suas ações, e pelo caráter de sua consciência, não pode ser oposto à sociedade. Apoiar-se na tese VI de Marx sobre Feuerbach, a qual diz que “[...] a essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo ela é, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”, (LOWY, 1978, p. 54), portanto, homem e sociedade são indissociáveis.

A pesquisa parte do princípio que a pseudoconcreticidade compõe o mundo dos sujeitos da EJA, em especial os residentes na região de fronteira. O suporte teórico que sustenta esta questão passou pelos estudos de Karel Kosik e Paulo Freire, que se reforçaram em outros teóricos, a exemplo de Lukács, interpretado por Michel Lowy (1978, p. 55) que afirma:

As concepções individualistas e privatistas da vida social não são fruto do arbítrio ou da fantasia dos pensadores políticos da burguesia; elas constituem o produto ideológico da separação entre o produtor e o processo de conjunto da produção, da atomização da sociedade em indivíduos que produzem cegamente, sem plano e sem acordo comum.

Busquei, conseqüentemente, neste trabalho, um movimento que propiciasse o desvendamento das relações entre os homens atrás das cate-

gorias reificadas como alienação, emancipação, totalidade e práxis da sociedade capitalista, a crítica da desumanidade da EJA e a educação emancipadora como possibilidade objetiva de uma sociedade onde a produção parece ser perversamente controlada pelos homens.

Para Chizzotti (2013), em suas pesquisas sobre os fundamentos das ciências humanas e sociais, delimita cinco marcos que sintetizam as transformações e as novas contribuições, que ampliaram o campo da pesquisa qualitativa, ainda que seus limites tenham muito de arbitrário e não possam estar amparados em datas precisas:

- a) um primeiro marco da pesquisa qualitativa;
- b) o segundo é ocupado pelos estudos socioculturais;
- c) o terceiro, demarcando a fase áurea da pesquisa;
- d) o quarto marco, quando ampliaram-se os investimentos públicos e privados para pesquisa;
- e) por fim, evidencia o quinto marco que abre caminho para a globalização planetária do capitalismo e ascensão dos programas políticos neoliberais.

Para Triviños (1987, p. 73), “[...] existe um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto e, em síntese, pode ser esboçado [...]” através da contemplação viva, análise do fenômeno e realidade concreta.

Com base nesses princípios, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação teórica, documental e de campo, confrontando os diferentes fenômenos e suas implicações para o desenvolvimento da Tríplice Fronteira Amazônica. Desta forma, eu me ancoro e proponho alguns questionamentos:

- a) Como foi desenvolvido o PLRF para a EJA e como esse fenômeno se apresenta nas ações dos principais sujeitos envolvidos na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia?
- b) Quais os acordos/pactos firmados para elevar o grau de alfabetismo de jovens e adultos, entre o governo brasileiro e os Estados que compõem a Amazônia Legal no período de 2003 a 2010?
- c) Que tipos de incentivos foram oferecidos aos educandos para o ingresso e permanência no curso?
- d) Quais as principais categorias que envolvem o fenômeno em estudo e suas implicações para o desenvolvimento regional?

O levantamento bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo objetivaram explicar as seguintes categorias: práxis, eman-

cipação, alienação e totalidade, no âmbito da formação, do currículo, do contexto e da cultura em educação de jovens e adultos na realidade da Amazônia.

As abordagens categóricas deste trabalho – alienação, emancipação, práxis e totalidade – foram veiculadas por inúmeros teóricos ao longo da história e em vários sentidos, científicos ou não. Porém, os conceitos aqui elucidados deverão buscar uma linha dialética no trato com a educação de jovens e adultos, baseados nas teorias de Freire e Kosik; ou seja, não se apresentarão como um fim em si mesmos.

A realidade concreta, presente no pensamento desses autores, advoga uma relação direta entre sujeito, objeto e condições objetivas específicas – neste caso, a alfabetização de adultos. Não há como introduzir tal assunto sem referenciar Karl Marx que, enquanto filósofo, no século XIX, versou em primeira mão o conceito de alienação através da exposição da injustiça que o sistema capitalista impõe aos desvalidos das classes menos favorecidas. Seus estudos deram conta de como o objeto produzido se torna irreconhecível ao criador, tendo a mais valia como seu grande mote.

Triviños (1987) diz que, no critério dialético, teoria e prática são categorias filosóficas que designam o espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens, conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana, diferentemente dos demais paradigmas científicos. Portanto, para ele, a filosofia dialética materialista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo como experimento científico, porém como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo, acontecendo no processo a passagem da quantidade à qualidade.

1.5.1 Procedimentos da pesquisa

O levantamento bibliográfico perseguiu eixos temáticos como totalidade, alienação, práxis docente e emancipação na educação de jovens e adultos. Foi realizada a análise dos documentos oficiais que formalizaram os acordos e programas, feito a descrição da trajetória histórica sobre as políticas voltadas ao atendimento do sujeito órfão das letras e o confronto entre o que foi pactuado e o realizado.

A metodologia proposta para a orientação do presente estudo foi pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa, por entender que esta abordagem pode proporcionar ao desenvolvimento deste trabalho diferentes possibilidades de modos de construção na análise dos dados.

Neste estudo, portanto, busquei investigar a prática docente das formações e da sala de aula que possibilita aos professores atuarem nos espaços interculturais, considerando o currículo, o contexto e a cultura na relação teoria e prática em que os estudantes da EJA estão inseridos. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo teórico, documental e de campo.

1.5.2 Análise documental

A primeira fase foi constituída de pesquisa teórica e documental da proposta de alfabetização da UEA no período 2003-2010 e os espaços educativos onde ocorreram essa prática. Para a análise documental, consultaremos as seguintes fontes de dados:

a) proposta de alfabetização da Universidade do Estado do Amazonas que amparou a execução do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro;

b) plano de formação dos professores/formadores, plano de aula dos professores/alfabetizadores dos municípios fronteiriços (Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte) e produções das atividades desenvolvidas pelos estudantes;

c) evolução, impactos e diversidade do atendimento aos órfãos das letras pelo PLRF na Tríplice Fronteira do Alto Solimões;

d) leis que amparam o atendimento da EJA nos municípios brasileiros que compõem a região de fronteira no Alto Solimões;

e) Relatórios do UEA/PLRF “Cartas do Amazonas”.

1.5.3 Pesquisa de campo

O momento da pesquisa de campo foi nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2017. No primeiro momento, foram elaboradas as entrevistas e aplicadas junto aos educandos, supervisores/formadores e alfabetizadores, com o propósito de investigar o que esses apontam como contribuição do PLRF e a memória da prática docente em sala de aula. Essa etapa foi realizada no primeiro semestre letivo de 2017, correspondente ao período de dezembro de 2016 a março/2017.

As entrevistas foram compostas de questões semiestruturadas e desdobradas em outras subsequentes, para o aprofundamento das questões e do estudo priorizando:

a) na primeira parte, busquei dados de identificação dos pesquisados, tais como: nome, sexo, idade; formação;

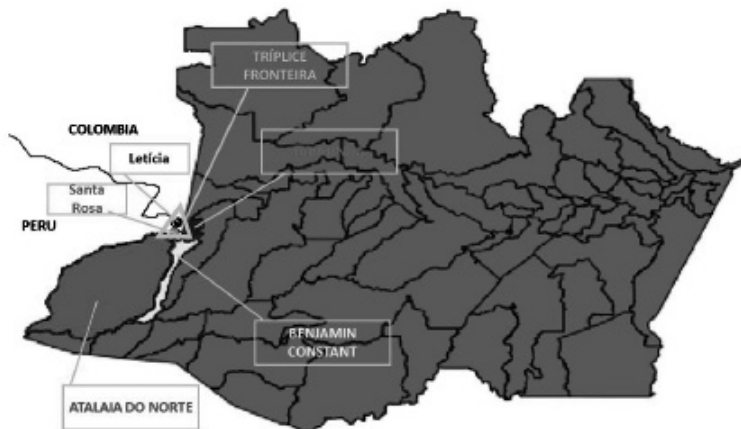
b) na segunda parte, dediquei-me às entrevistas individuais junto aos educadores, com questões diretamente relacionadas com a temática em estudo e, com os órfãos das letras egressos do PLRF. Neste sentido, foram feitas questões-chave, que foram desdobradas de acordo com a compreensão dos entrevistados.

A organização e análise dos conteúdos teóricos, documental e de campo, permeiam as cinco partes deste trabalho, por entender a indissociabilidade contida no material selecionado, sobretudo os estudos conceituais das categorias totalidade, emancipação e práxis.

1.6 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia no Alto Solimões, tomando como contexto local a EJA nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte (no Amazonas brasileiro), Leticia (capital do estado do Amazonas na Colômbia) e Santa Rosa (distrito do Peru). Os municípios brasileiros fazem parte da microrregião do Alto Solimões, e da mesorregião do Sudoeste Amazonense. A localização geográfica abaixo expõe a dimensão e ao mesmo tempo a proximidade dos três países, o que fortalece, entre seus sujeitos, um sentimento de uma nação étnica e, portanto, com os mesmos direitos em qualquer dos países fronteiriços.

Figura 3 – Mapa da Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Essa região teve um planejamento para o atendimento dos iletrados jovens e adultos, com a organização de turmas específicas de pescadores, trabalhadores urbanos, agricultores e índios de diferentes etnias, predominando os ticuna, com alfabetizando em várias aldeias, com destaque neste trabalho para as aldeias de Umariçu I, Umariçu II e Belém do Solimões, no período entre 2003 e 2010.

1.6.1 A organização social e política dos países fronteiriços – Peru-Brasil-Colômbia

Estudos desenvolvidos por Benchimol (1977) apontam que a inter-relação que se estabelece entre o espaço, o tempo e as instituições na Amazônia constitui um conjunto metodológico a serviço da filosofia e da história, fornecendo novos instrumentos de análise para o melhor conhecimento do que se passa no interior e na superfície das diversas estruturas econômicas e, por conseguinte, educacionais. Por esse motivo,

Tanto erram aqueles que advogam uma teoria especial de desenvolvimento para os países tropicais, como aqueles que pretendem impor a experiência e os padrões políticos vigentes nos países mais evoluídos, transplantando-os, integralmente, para outras áreas. A dialética do desenvolvimento não afasta os pressupostos universais, porém exige um esforço de regionalização que leve, em linha de conta, as características próprias de cada sociedade. (BENCHIMOL, 1977, p. 472-473).

Esta, para o autor, é uma região continentalmente dimensionada, situada na faixa equatorial úmida, assinalada por uma exuberante e poderosa “cobertura botânica” e hidrográfica, sem a contrapartida da ocupação humana, como veremos ao longo deste trabalho.

A pesquisa de Corrêa da Silva (2015) observou que a constituição da Amazônia foi de natureza política e econômica. Relata em seus levantamentos bibliográficos que:

A Pan-Amazônia ou Amazônia Internacional, também denominada pelo naturalista alemão Alexander Von Humboldt, em 1.758 de Hiléia Amazônica ou Amazônia Clássica, quando da divisão de fronteiras entre as coroas da Espanha e Portugal, acontecida em 1750, abarca os países: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana Inglesa, Guiana Holandesa, Guiana Francesa, com uma extensão de 7.584.421 Km² e com 3.600.000 Km² de florestas contínua. Para melhor compreensão das fronteiras estabelecidas procedeu-se com breve digressão; informando que, quando as fronteiras do Brasil foram demarcadas ficou na pendência a Capitania da Costa do Cabo Norte, denominada de Capitania do Maranhão e Grão Pará, e posteriormente denominada

apenas de Capitania do Grão Pará e mais a recém criada Capitania de São José do Rio Negro (Amazonas, Roraima, Rondônia). As duas capitanias ficaram definitivamente para a coroa de Portugal; ambas, com uma extensão de 3.581.180 Km² (CORRÊA DA SILVA, 2015, p. 11).

A autora traz aspectos organizacionais e legais que, por certo, contribuem para a compreensão de uma questão pouco conhecida. Diz que, com a vigência da Lei n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1953, criada pelo presidente Getúlio Vargas, a região deixou de ser chamada Hiléia Amazônica para se chamar Amazônia Legal, cujo termo foi criado pela Lei n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1956, que estabelecia a mudança do paralelo 10º para o paralelo 13º. A partir daí, a região passa a ser constituída pelos estados do Pará, Amazonas, Acre e os Territórios Federais do Amapá, Roraima, Rondônia e parte do Maranhão.

Continua afirmando que, no período ditatorial de 1964, a Lei n.º 1.806 foi revogada pela Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966, estendendo o paralelo 13º para o paralelo 16º, ficando desta feita incluídos os estados do Mato Grosso e parte do estado de Goiás. Em 11 de outubro de 1977, nova revogação foi feita pela Lei Complementar n.º 31, em que excluiu definitivamente o paralelo 16º, ficando, desta feita, toda Amazônia Legal ou Região Norte incorporada ao Brasil.

Na atualidade, a Amazônia Legal compreende os estados do Amapá, Pará, Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Tocantins e parte do Maranhão. Sua população, segundo o Censo do IBGE de 2011, é de 18.899.576 habitantes, possuindo uma área de 4.706.905 Km²; sua extensão linear de Norte ao Sul é de 2.356 km e 3.522 km de Leste ao Oeste.

De tudo, pode-se constatar que, na atualidade, a anexação da Amazônia ao território nacional brasileiro ainda é uma “questão” delicada; solicitando estudos e pesquisas que possibilitem essa anexação em sua totalidade, sem a reprodução das formas colonialistas pelas quais o Brasil foi submetido e nem com formas deletérias de desenvolvimento.

1.6.1.1 Peru

País da América do Sul, o Peru é banhado pelo Oceano Pacífico, faz fronteira com Brasil, Equador, Colômbia, Bolívia e Chile. Seu nome provavelmente se origina de um dos seus rios: Biru ou Peru, que significa “água, rio”. Achados arqueológicos dão conta da existência de povos primitivos a 3.500 a.C. Foi encontrada uma praça erguida com pedras neste período em Sechin Bajo, no Vale do Casma, nos arredores da

capital peruana. É talvez a mais antiga construção urbana no continente americano. Há indícios de que houve diversas civilizações ocupando esta região, povos estes que se desenvolveram no mesmo período que floresceram as civilizações da Mesopotâmia, Egito e Índia. Antes do início da colonização espanhola em 1531, o território peruano era o centro avançado da Civilização Inca. Suas cidades foram rebatizadas com nomes cristãos e construídas como vilas tipicamente espanholas. Algumas tinham edificações e infraestrutura construídas pelos incas que logo foram aproveitadas e remodeladas pelos colonizadores europeus. Com o domínio espanhol, sua densidade demográfica caiu drasticamente. Alguns fatores podem ser apontados como a causa das mortes: doenças trazidas pelos estrangeiros, matança em larga escala promovida pelos espanhóis. Uma vez estabelecido o vice-reino do Peru, as inmensuráveis quantidades de ouro e prata, retirados dos Andes, enriqueceram os invasores, fazendo do Peru a principal fonte de riqueza espanhola em toda a América do Sul.

Estudos apontam que a cidade de Lima, fundada por Pizarro, tornou-se a capital do vice-reino, tornando-se muito poderosa com jurisdição sobre toda a América espanhola. A totalidade das riquezas passava por Lima antes de seguirem rumo à Espanha. Todavia, durante esse período, os nativos não foram totalmente suprimidos. Só no século XVIII, houve 14 grandes revoltas nativistas, das quais as mais importantes foram a de Juan Santos Atahualpa (não confundir com o líder inca Athahualpa, de quem ele tirou o nome, se dizia descendente), em 1742, e a de Tupac Amaru, que também se dizia descendente de príncipes incas, em 1780.

Em que pesem estas revoltas, havia um forte vínculo entre os comerciantes espanhóis e a “aristocracia crioula” (brancos nascidos na América, filhos de espanhóis com outros crioulos). Isto fazia com que a população se mantivesse fiel à Espanha.

O Peru alcançou sua independência em 28 de julho de 1821, por intermédio do general José de San Marín y Matorras. Após tornar o país independente, divergiu de Simón Bolívar, que pretendia fazer do Peru uma República, como os outros países que ajudara a libertar. San Martín preferia a Monarquia, e por isso este renunciou ao título de “protetor do Peru”, preferindo se retirar para a Argentina. A República foi proclamada em Lima, em dezembro de 1822, embora o país ainda combatesse focos de resistência de espanhóis. Somente em 1824, Bolívar e o general Antônio José de Sucre, com suas tropas, conseguiram expulsar os antigos colonizadores. Em 1835, o ditador boliviano Andrés Santa Cruz tentou unificar o Peru e a Bolívia, mas sem sucesso. Ramón de Castilla governou o país entre 1845 e 1862, dando formas ao estado peruano moderno.

A partir de 1845, o principal produto de exportação do Peru era o guano: fertilizante produzido pela acumulação de fosfato de cálcio resultante de excremento de aves marinhas. Com o declínio dessa produção, o salitre, encontrado no sul do país, passou a ser a principal fonte de divisas, até a Guerra do Pacífico (1879-1883), travada entre Chile, Bolívia e Peru, com a vitória do primeiro, que se apossou de províncias peruanas produtoras de salitre. No início do século XX, o cobre passou a ser explorado em larga escala no país.

Em 1941, provocada pelas desavenças na formalização da fronteira com o Equador, houve a guerra equatoriano-peruana, seguida pela assinatura do Protocolo do Rio. Os dois países voltaram a travar luta numa breve guerra em 1981, e de novo se enfrentaram na Guerra do Cenepa, em 1995. Em 1998, os governos de ambos os países assinaram um tratado que demarcou claramente seus limites.

1.6.1.1.1 Santa Rosa

O distrito de Santa Rosa do Yavari foi fundado em 30 de agosto de 1974 e teve sua primeira escola em 1977, Escola Estadual Nº 601014, com ensino secundário, que se constitui em um dos prédios mais antigos desta ilha. Tem uma população local de cerca de 2.500 habitantes, cuja cultura reflete uma mescla de influências dos três países e dos índios nativos, como os Ticuna.

Figura 4 – Escola Municipal no Distrito de Santa Rosa - Peru



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5 – Fachada do Distrito de Santa Rosa-Peru



1.6.1.2 Colômbia

A Colômbia faz divisas com Venezuela, Brasil, Peru, Equador e Panamá. Tem litoral banhado por dois oceanos, o Pacífico e o Atlântico. Seu nome foi dado em homenagem a Cristóvão Colombo, que descobriu o continente americano. Antes de chegada dos espanhóis, o país era habitado por índios caribbas extremamente hostis, que ocupavam o litoral. Além deles, havia os chibchas, nos Andes colombianos, os muíscas e os quimbayas.

Os primeiros espanhóis a chegarem àquelas terras foram Alonso de Ojeda, Juan de la Cosa, Cristóbal Guerra e Rodrigo Bastidas, em 1499. A colonização começou em 1509, sob as ordens de Ojeda e Diego Nicuesa, que receberam da Coroa espanhola o governo da Nova Andalusia (do cabo da Vela ao golfo de Urabá) e Castilla de Ouro (a costa ao ocidente do golfo). No entanto, pouco ouro foi encontrado e se depararam com muita resistência dos nativos, que os obrigaram a abandonar a cidade de Santa Maria la Antigua del Darién, fundada em 1510. Por conta disso, optaram por explorar a região do istmo, onde Vasco Núñez de Balboa tinha descoberto o mar del Sur (Oceano Pacífico). Lá, fundaram a cidade de Panamá, em 1519, que se tornou um importante centro. Mais tarde, Rodrigo de Bastidas recebeu, em 1525, o governo das terras entre o cabo da Vela e as bocas de Ceniza del Magdalena, fundando a cidade de Santa Marta. Em 1536, Gonzalo Jiménez enveredou pelo território dos chibchas, usando de extrema violência para se apoderar dos tesouros indígenas. Em 1538, fundou Bogotá.

Àquela altura, a província tinha o nome de Nova Granada, dado por Jimenez de Quesada, considerado como o verdadeiro conquistador daquelas terras. A região traria mais e mais exploradores espanhóis interessados em enriquecimento rápido. A Coroa espanhola instalou uma audiência ali, em 1550, na cidade de Santa Fé. Dali em diante, até 1739, seus presidentes teriam poder semelhante ao de vice-reis. Na realidade, desde 1717, aquela região já tinha sido nomeada como Vice-Reino da Nova Granada, com abrangência sobre os atuais países Colômbia, Panamá, Venezuela e Equador.

A independência colombiana foi proclamada em 20 de julho de 1810, mas a sua consolidação só veio com Simon Bolívar, após campanha memorável iniciada em 1819, até o reconhecimento da sua total autonomia, em 7 de julho daquele ano. O próprio Bolívar foi eleito primeiro presidente, tendo como vice Francisco de Paula Santander. Bogotá foi escolhida para a capital do país. Em 1829-1830, a Venezuela e o Equador se separaram da Grande Colômbia. Em 1903, seria a vez do Panamá se constituir país autônomo.

Ao longo do século XIX e do século XX, a Colômbia sofreu várias instabilidades políticas, culminando, inclusive, com guerras civis. De 1921 a 1957, houve uma voraz exploração das jazidas petrolíferas colombianas, que acabaram por extinguir o combustível no país. Atualmente, o país é governado por Juan Manuel Santos.

1.6.1.2.1 Letícia

Letícia fica no sudoeste do Amazonas, margem esquerda do rio Amazonas e é a capital do departamento do Amazonas na Colômbia. Teve sua fundação no século XIX, em 25 de abril de 1867 e, no período de 1960 a 1970, o comércio ilícito de drogas foi sua principal base econômica. Possui o único grande porto no rio e se constitui em um importante ponto de comércio de peixes ornamentais em seu país. É composta de aproximadamente 37.000 habitantes, rica em diversidade étnica, com destaque para os Huitotos, Incas, Tucano e Ticuna, e localiza-se no chamado “trapézio amazônico”.

1.6.1.3 Brasil

O maior país da América do Sul, o **Brasil** tem fronteiras com Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. As extensas porções de terras, que hoje constituem o país, foram habitadas por tribos que pertenciam ao tronco tupi-guarani, caribe e arawak. É possível que outros europeus aqui aportaram antes de Cabral, mas não puderam tomar posse, nem sequer anunciar a descoberta por conta do Tratado de Tordesilhas. A colonização do país se inicia com Martim Afonso de Souza, em 1532. Antes disso, as novas terras só serviam à Coroa como entreposto na linha comercial Lisboa-Índia e para extração de pau-brasil. Passado o período monárquico, através de um golpe militar, inicia-se a fase dos presidentes, mais conhecida como a “velha república”, marcada por inúmeros conflitos.

Em 1930, uma revolta chefiada por Getúlio Vargas toma o poder e mantém o seu líder por 15 anos na chefia do governo. Após a II Guerra Mundial, pensamentos libertários revolucionários chegam ao Brasil e destituem Vargas. Dutra é eleito; no entanto, Getúlio retorna pelas urnas à presidência e de lá só sai morto, após suicidar-se em meio a uma grave crise política, em agosto de 1954. Dez anos depois, ocorre uma nova crise, culminando com o golpe militar em 1º de abril de 1964, que mergulhou o Brasil em um período de ditadura até 1985. Com a redemocratização, uma nova Constituição foi votada pelo Congresso em 1988. Atualmente, o Brasil é governado pelo presidente **ilegítimo** Michel Temer.

1.6.2 A fronteira e a questão educacional

No caso específico dos fluxos migratórios de peruanos e colombianos para o Brasil, na Região Amazônica, a proximidade entre os países é um dos pontos mais impulsionadores de uma corrente migratória que vem se acentuando e mesclando os currículos educacionais.

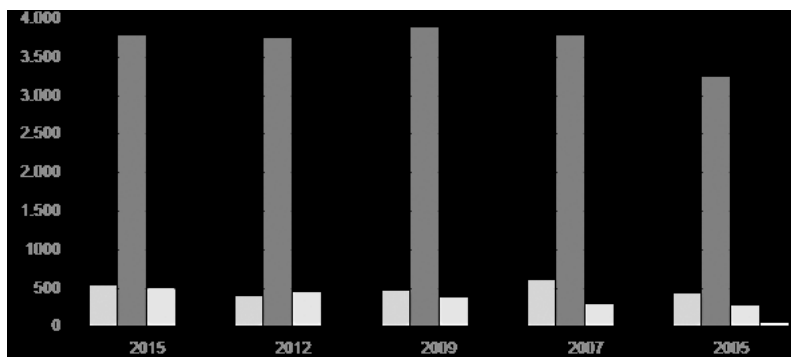
A referência e os pontos de convergência na tríplice fronteira são as cidades Santa Rosa (Peru), Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). São cidades de pequeno porte, perdidas nos confins dos três países. No entanto, a cidade de Tabatinga, distante 1.105 quilômetros de Manaus em linha reta e 1.607 quilômetros em via fluvial, destaca-se como ponto de maior movimentação migratória, concentrando uma porcentagem significativa de migrantes colombianos e peruanos e se apresentando também como porta de entrada no território brasileiro. Há problemas similares vivenciados pelos três países nessa área específica. O narcotráfico impera na tríplice fronteira com proporções diferentes em cada uma das três cidades. O desemprego e o trabalho informal também são característicos do trio. Vista a partir do ângulo do movimento migratório, a tríplice fronteira funciona como lugar de permanência e também como porta de entrada e de saída nos três sentidos. Mesmo estando muito próximos, cada país apresenta uma conjuntura diferenciada nos setores sociais, políticos e econômicos, que são determinantes no itinerário migratório. A fronteira do lado brasileiro segue sendo aquela para onde converge um considerável fluxo da migração dos outros dois países.

1.6.2.1 Atalaia do Norte

O município de Atalaia do Norte foi criado em 19 de dezembro de 1955, sendo um dos desmembramentos do município de Benjamin Constant. Tem uma população estimada em 17.658 habitantes e fica localizado na microrregião do Alto Solimões ao sudoeste do Amazonas (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS, 2010). Seus habitantes originários eram índios das etnias manjerona, ticuna e marubo. Conhecido em todo planeta por ser a maior área de terras indígenas isoladas do mundo, ocupando grande parte do Vale do Javari, e ser um dos locais de maior queda cósmica já registrada, ficou conhecido em 1930 como o Evento de Curuçá ou Tunguska brasileiro, semelhante ao Evento de Tunguska ocorrido na Sibéria em 1908. Os indicadores sociais são críticos e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,450 é o mais baixo do estado do Amazonas e um dos piores do país, análogo ao de países africanos como Zimbábue e Ruanda, mantendo 58,05% de seus habitantes abaixo da linha da indigência. É predominantemente rural, com apenas 45,49% de

sua população na sede do município e sua densidade demográfica atinge 0,20 hab/km². Apesar de ainda precisarmos avançar em relação à frequência escolar, o maior desafio está na conclusão. A taxa de conclusão do fundamental, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 0% em 1991. Em 2010, este percentual passou para 12,0%. Quando analisado o ensino médio, os percentuais de conclusão caem significativamente. Em 1991, dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 0% acabavam o ensino médio. Em 2010, este valor aumenta para 11,8%. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.7 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.5. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 20 de 62. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 52 de 62. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 65.5 em 2010. Isso posicionava o município na posição 59 de 62 dentre as cidades do estado e na posição 5558 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2017).

Figura 6 – Matrículas ensino pré-escolar - ensino fundamental - ensino médio - ensino superior



Fonte: IBGE, 2017.

O quadro de abandono, exclusão e exploração da mão de obra em Atalaia do Norte é triste e preocupante. Em março de 2017, durante minha estada na pesquisa de campo, foi possível presenciar, em pleno 08 de março, dia internacional de luta contra as péssimas condições de trabalho às quais as mulheres estão sujeitas, um grupo de trabalhadoras avulsas quebrando pedras na sarjeta, debaixo de sol, para calçar as poucas ruas do município, sem nenhum tipo de abrigo ou proteção física.

Figura 7 – Trabalhadoras no município de Atalaia do Norte



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Se tivermos como horizonte, que não haja mais analfabetos e que a qualidade da educação melhore, é preciso garantir que todos os jovens cursem o ensino fundamental e se sintam estimulados a continuar na escola. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos, em 2010, era de 76,8% (IBGE 2010).

1.6.2.2 Benjamim Constant

Localizado também na microrregião do Alto Solimões ao sudoeste do Amazonas, o município se mantém distante da capital Manaus a 1.118,56 km. Sua origem remonta os meados do século XVIII, quando já se registrava a existência, na foz do rio Javari, da aldeia de Javari fundada pelos jesuítas. Em 1755, a sede da capitania é instalada nessa aldeia. No ano seguinte, é fundada a povoação de São Francisco de Xavier de Tabatinga e dez anos depois é fixado nas proximidades de Tabatinga o marco limite entre o Brasil e o Peru. Em 1898, é criado o município de Benjamim Constant, através da Lei Estadual n.º 191, por desmembramento do território do município de São Paulo de Olivença. No ano de 1928, sua sede é transferida para o povoado de Esperança. Dez anos depois, Benjamim Constant é elevado à categoria de cidade. Durante o regime militar, em 1969, pela Lei Federal n.º 5.449, o município é enquadrado como “Área de Segurança Nacional”. Sua população, segundo o IBGE (2015), é estimada em 39.484 habitantes, com predominância indígena. Os indicadores so-

ciais/educacionais também são preocupantes. Nas últimas décadas, a frequência de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio melhorou. Mesmo assim, em 2.010, 72,5% estavam fora da escola. Apesar de ainda precisarmos avançar em relação à frequência escolar, o maior desafio está na conclusão. A taxa de conclusão do fundamental, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 0% em 1991. Em 2010, este percentual passou para 32,6%. Quando analisado o ensino médio, os percentuais de conclusão caem significativamente. Em 1991, dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 6,5% acabavam o ensino médio. Em 2010, este valor aumenta para 24,0%. Caso queiramos que em futuro próximo não haja mais analfabetos e que a qualidade da educação melhore, é preciso garantir que todos os jovens cursem o ensino fundamental e sintam-se estimulados a continuar na escola. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos, em 2010, era de 92,1%. Em 2013, entre alunos do ensino fundamental, 17,8% estão com idade superior à recomendada nos anos iniciais e 43,2% nos anos finais. A defasagem chega a 50,6% entre os que alcançam o ensino médio (IBGE, 2010).

1.6.2.3 Tabatinga

Este município se constituiu polo desta pesquisa. Seu nome é de origem indígena e, no Tupi, significa “barro branco”, de muita viscosidade encontrado no fundo dos rios; no Tupi Guarani, quer dizer “casa pequena”. Deriva de um povoado chamado São Francisco Xavier de Tabatinga, fundado na primeira metade do século XVIII. Seu fundador foi Fernando da Costa Ataíde Teives, que para ali transferiu um destacamento militar do Javari entre domínios do Reino de Portugal e da Espanha. Foi por muito tempo um subdistrito de Benjamim Constant, que era distrito sede da região. Desmembrado em 10 de dezembro de 1981, através da Emenda Constitucional n.º 12, tornou-se município autônomo, e sua instalação se deu em 1º de janeiro de 1983. Tabatinga tem 63.635 habitantes (IBGE, 2017), compondo a microrregião do Alto Solimões ao sudoeste do Amazonas a 1.106,66 km da capital Manaus. População com alto índice de miscigenação, marcada pela presença de índios, militares de vários estados, funcionários públicos estaduais e federais com distintas categorias. Dentre os índios, predomina o grupo étnico ticuna, como o mais populoso e organizado. A taxa de conclusão do fundamental, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 0% em 1991. Em 2010, este percentual passou para 31,7%. Quando analisado o ensino médio, os percentuais de conclusão caem significativamente. Em 1991, dos jovens de 18 a 24 anos, apenas 6,9% acabavam o ensino médio. Em 2010, este valor aumenta para 30%. Em 2015, os

alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.8. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 30 de 62. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 36 de 62. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 91.2 em 2010. Isso posicionava o município na posição 23 de 62 dentre as cidades do estado e na posição 5431 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2017).

Caso queiramos que em futuro próximo não haja mais iletrados e que a qualidade da educação melhore, é preciso garantir que todos os jovens cursem o ensino fundamental e se sintam estimulados a continuar na escola. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos, em 2010, era de 95,1%. (BRASIL, 2013).

2. A EJA na agenda global e no mundo do tráfico e da manipulação

2.1 Globalização e multiculturalidade

Há mais de um século, com as mudanças nas tecnologias de comunicação, nos padrões de migração e nos fluxos de capital com a colonização do chamado terceiro mundo, que o tema sobre as relações de organização das sociedades evidencia a predominante e recorrente globalização. Para Ferrero e Holland (2004), o modelo dominante de produção causou devastações ambientais, o esgotamento das reservas promoveu o desaparecimento de uma significativa quantidade de espécies. Localidades inteiras foram destruídas. Os benefícios do desenvolvimento são mal distribuídos, aumentando a cada dia a desigualdade.

O Estado-nação, sem controle de suas fronteiras, sofre pressões internas e externas. A fronteira Brasil-Peru-Colômbia é um exemplo da ausência de controle e proteção das populações ali residentes. A desativação de uma base de fiscalização, a Base do Anzol, localizada a 65 km do município de Tabatinga (AM), com ações articuladas entre a polícia federal, polícia militar e polícia civil atuando no combate à pirataria e ao narcotráfico, aumentou a instabilidade na região.

Injustiças, pobreza, ignorância e conflitos violentos tornaram-se cada vez mais difundidos e frequentes, provocando grandes sofrimentos [...]. Tais tendências, ameaçando de perto os próprios fundamentos da segurança global, são perigosas: porém não são inevitáveis. (FERREIRO; HOLLAND, 2004, p. 44).

Este contraste ressalta uma importante dinâmica política que pode ajudar a formar uma conveniente e esperançosa imagem de luta e resistência em escala global. As críticas ao assunto fortalecem o reconhecimento desse desmonte aparentemente sem controle.

Para Tragtenberg (1978), a ocidentalização da cultura caminha a par com o desenvolvimento urbano, comercial e a necessidade de “letrados” para darem andamento burocrático às estruturas de poder formadas em torno da Igreja e o início do Estado Moderno.

Hoje em dia, a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacita-

dos, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas. (TRAGTENBERG, 1978, p. 16).

Defende que um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade.

No que se refere à pessoa, o burocrata da educação está separado dos meios de administração como o operário dos meios de produção, o oficial dos meios de guerra e os cientistas dos meios de pesquisa.

Por isso, diz existir uma ambivalência em relação à figura do professor que, de um lado, é desprezado como “servidor da comunidade”, de outro, encarado como portador do saber absoluto. É criticado por não fazer sentir todo o peso de sua autoridade sobre o aluno. Diz Tragtenberg (1978) que o público gosta da burocracia, quer ver seus filhos enquadrados, condicionados, como única condição de atingir a fase adulta. Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranoica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade exclusiva do educando.

Tudo isso, para o autor, é coberto por uma grande capa de dramaturgia e explica: A dramaturgia, o culto da aparência, dos gestos, tem um valor legitimador na estrutura burocrática. Da mesma maneira que a bata branca do médico ou do professor mostra que ali há alguém de limpeza irrepreensível, a régua de cálculo do engenheiro mostra alguém altamente especializado e preciso. O talento dramático tem cada vez mais importância na função hierárquica, qual seja, do diretor severo, porém benevolente, o inspetor rígido e ao mesmo tempo assíduo tomador de cafezinhos na diretoria, além de assinante regular do célebre Livro de Termo de Visitas da Escola, como comprovante que passou por lá. [...]. Para Marx, as relações sociais de produção são a combinação social das forças produtivas, a maneira pela qual os instrumentos de produção e o próprio trabalho produtivo se repartem socialmente entre os vários agentes da produção. O essencial é a relação de propriedade. Daí as relações sociais da produção capitalista se definirem pela separação entre trabalho produtivo e os meios de produção, exploração do trabalho pelo capital. (TRAGTENBERG, 1978, p. 19, 22).

Reflete que o operário se reproduz enquanto tal na medida em que não tem elemento de acumular e sim, somente, reproduzir sua força de trabalho. Essa reprodução pode originar-se a partir da industrialização da agricultura e empobrecimento das classes médias.

Os povos tradicionais, órfãos das letras, a exemplo da família camponesa, é fundada no extrativismo, na caça, na pesca e no plantio. Em comum, a escola, para muitos deles, é considerada tempo perdido; não há escola das águas e da floresta ou da agricultura. O que aparece com esse título é escola com um currículo para exploração agrícola capitalista. Assim, a escola pode ser aparelho ideológico segundo estágios do modo de produção capitalista na sua combinação concreta interior de cada formação social capitalista. A escola não cria a divisão em classes, mas contribui para esta divisão e reprodução ampliada.

Desta forma, compreendi que, por detrás do discurso da racionalidade, a Universidade do Estado do Amazonas resolveu, a partir de 2010, assumir uma outra face na luta. Sob nova gestão, a organização, para legitimar sua empreitada e desqualificar uma realidade que ela mutila, rompe com a continuidade do PLRF deixando, aproximadamente por três anos, os povos das águas e da floresta órfãos, mais uma vez, de atendimento educacional em relação à EJA.

A organização científica necessita de pais “místicos” para assegurar sua fundamentação. As organizações são, acima de tudo, produtos historicamente dados e não sistemas fechados a-históricos, como pensa Croizer. Pretendendo romper com o passado, criticando acerbamente as instituições tradicionais, a teoria organizacional procura uma ruptura “epistemológica”. Essa ruptura tem como função proibir quaisquer comparações entre instituições tradicionais e organizações modernas. Nessa imagem de organização encontram-se estocados mitos, fábulas e lendas, um universo fantasmagórico mais ou menos discretamente camuflado que subsiste na base do discurso organizacional. (TRAGTENBERG, 1978, p. 24).

Neste aspecto, Tragtenberg (1978, p. 24) indaga:

O que se esconde atrás da representação de racionalidade organizacional? [E afirma:] Marx nos ensinara a ver que atrás do espetáculo da circulação de mercadorias escondia-se o trabalhador mutilado; o fetichismo mercantil esconde o sentido da organização.

Ela é a base mais apropriada à imaginação moderna. Isso constitui uma das condições do desenvolvimento das organizações.

Os sinais do “mundo do tráfico e da manipulação” também se fazia na comercialização da exótica fauna e rica flora da Amazônia. Narra Monteiro (1998), que o ponto alto proporcionado pela carne, banha e ovos de tartaruga continua sendo muito pouco conhecido, mas que, já foi realizado várias abordagens ao problema em suas obras, contudo, diz que valeria a pena complementar nossas razões com a afirmação categórica de que o desaparecimento fatalizado da espécie deve-se mais ao regime colonial em que a matança foi menos prejudicial do que a inutilização dos ovos recém-depositados nas covas e retirados na maior quantidade possível a fim de serem macerados e reduzidos a manteiga para a iluminação pública e particular e exportados em potes de uma meia libras, inclusive para Portugal. (MONTEIRO, 1998).

O “mundo do tráfico e da manipulação” encontra-se em todos os ambientes, comandando a ordem do mercado e, portanto, da dominação. Nos supermercados, nenhum objeto é percebido na sua imediatez: tudo é empacotado, conservado, etiquetado. Do produto somente percebemos a representação, fotografia, legenda, desenho. Os corpos materiais dissolvem-se em corpos de signos; são elementos num único texto. Idêntico processo de coisificação se opera com o elemento humano. Dirigir homens é como mercadorias, é manipular signos.

As organizações complexas traduzem o real numa linguagem simples, transcrevem os corpos em signos. Realizada a operação, o que sobrou do corpo original? Ele desaparece na nova representação. A organização toma como interlocutor o corpo que ela produziu; ela define, para nós, o emprego do tempo e do nosso corpo. No fim do processo, o corpo nada mais é do que um signo num conjunto de signos que formam as malhas organizacionais. Essa estrutura se apropria de nosso corpo, de tal forma que qualquer ruptura nos aparece como uma autorruptura.

A organização realiza um processo concomitante: destruição e unificação. O homem dividido na execução de duas tarefas parceladas, isolado no seio da grande metrópole, é reagrupado no interior das imagens organizacionais.

2.1.1 A globalização e a relação entre o Estado e a educação

Há um conjunto de pressões que, para Burbules e Torres (2004), é resultado da agenda educacional implementada por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais como: políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instruções e testes. As respostas a essas pressões são conduzidas principalmente pelos sindicatos dos professores, pelos novos movimentos sociais e por intelectuais

críticos. Quanto aos dilemas da globalização, a pergunta: Nada presta ou depende do olhar de cada um?

Nesse aspecto, Burbules e Torres (2004) dizem que os autores como Morrow, Apple, Lingard, Peters, Marshall, Fitzsimons, Blackmore, Popkewitz, McCarthy, Dimitriadis, Rizvi, Capella, Allan e Carmem Luke e Kellner apresentam diferentes visões sobre a globalização, vendo duas características positivas:

- a) a globalização da democracia ou, no mínimo, uma forma peculiar de democracia liberal (mais de método do que de conteúdo);
 - b) a prevalência e expansão de uma crença em “direitos humanos” e no crescimento de organizações que os tentam monitorar e proteger.
- As características negativas são inúmeras, os males mais óbvios são:
- a) desemprego estrutural;
 - b) erosão da mão de obra organizada como força política e econômica;
 - c) exclusão social e um aumento no abismo entre ricos e pobres dentro das nações e, especialmente, ao redor do mundo;
- aumento da insegurança urbana, devido à progressiva violência urbana, com a presença crescente de movimento de fora do território e do Estado que impedem o desenvolvimento internacional e podem representar ameaças sérias contra a segurança e a paz, como o tráfico de drogas, máfias, comércio de armas de destruição em massa, ou organizações terroristas. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 11).

Como enfrentar isso? É possível separar os benefícios dos males?

Asseveram que vai depender do nível em que as sociedades serão capazes de escolher as formas e graus de participação em um mundo global; ou se, como rotula Burbules e Torres (2004), outras “barganhas faustianas” (uma espécie de pacto satânico exemplificado através da lenda de Fausto), não existe uma alternativa intermediária, além dos chamados “novos movimentos sociais” e o papel que organizações não governamentais locais e internacionais exercem; uma influência que pode ser denominada “contra globalização”. O papel da pesquisa-ação participativa, da educação popular e da luta democrática multicultural surge como centrais nesses debates. Dessas perspectivas críticas podem surgir novos modelos educacionais para confrontar os ventos da mudança, para educação rural, educação do pobre, das crianças de rua e também dos povos das florestas e das águas. Por que não? Iniciativas de reforma apoiadas pela Unesco: alfabetização universal, qualidade educacional, educação para vida, educação para a paz, a tolerância e a democracia, ecopedagogia, acesso às novas TICs, etc.

A necessidade de uma tomada de consciência de que, depois de satisfeitas nossas necessidades primárias, o desenvolvimento humano e sustentável consiste, fundamentalmente, em nos tornarmos melhores e não em acumular riquezas e poder. Enquanto instituição de pesquisa, ensino e extensão, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) possui os conhecimentos e as tecnologias para prover os habitantes da Amazônia e, assim, reduzir impactos sobre o ambiente.

A oferta de um projeto de alfabetização que trouxesse esse tema para o âmbito da Amazônia profunda, isolada e sem perspectivas reais de desenvolvimento se fez necessário. O lema do governo local era dar ênfase à linha das políticas internacionais para manter a “floresta em pé”, por isso o enfoque acadêmico da proposta foi “questão ambiental”. Como já dito, em seguida, o nome foi alterado para “Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro” (PLRF).

As críticas sobre o favorecimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos às elites são, de certo, procedentes. Mesmo assim, a gestão da Universidade do Estado do Amazonas, em 2003, acreditou que era possível trabalhar num viés regional e local atuando na contramão desse consolidado e pernicioso perfil institucional neoliberal, e investiu na formação dos educadores para o trato com os “órfãos das letras”, formando-os na perspectiva de um outro olhar, um olhar para a preservação e para o desenvolvimento humano e sustentável. Para tanto, educadores e educandos precisavam conhecer, entender e discutir os males da globalização que, para Burbules e Torres (2004), se resumem em:

- a) surgimento de instituições supranacionais;
- b) impactos dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária;
- c) ascensão do neoliberalismo com um discurso político hegemônico;
- d) surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afinidade, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais;
- e) mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças porque fenômenos externos que monitoram a competição global necessitam dar respostas às exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial; além de cumprir obrigações para com alianças regionais e assim por diante, não deixando escolha ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou.

Os pesquisadores apontam treze conceitos, decerto interessantes e norteadores, para uma reflexão mais apurada da conjuntura do mundo globalizado. Questões sobre neoliberalismo, concepção de Estado, reestruturação produtiva, reforma, identidade, cidadania, multiculturalismo, o local em oposição ao global, novos movimentos populares e cultura popular, são alguns deles.

Percebi que os estudos de Marx reaparecem a todo instante. Reflete ele que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios e sim nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado (MARX; ENGELS, 2012).

O mundo do tráfico e da manipulação, ou da práxis fetichizada dos homens, fez-me ver que a oferta e as relações de poder para organização e oferta de políticas de educação e seleção para EJA se expõem e se desnudam no mais folclórico dos encontros, com gastos por vezes vultuosos e manipulação de diversas ordens e naturezas, através dos pactos e acordos firmados nas diversas esferas do poder, entre chefes de Estado-nação, entre chefes de Estado e governadores, entre governadores e prefeitos e, finalmente, entre esses e as organizações da sociedade civil. Esses fenômenos que representam os acordos e pactos, e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade. Não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. Salienta o autor desses mundos que a práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum em que são captadas tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas, como forma de seu movimento e de sua existência. Para ele, o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.

Todavia, o mundo que se manifesta ao homem, na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real; é o “mundo da aparência”, tomando pra si uma categoria de Marx. Aponta que a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projecção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (KOSIK, 1976).

Da mesma forma, o currículo, enquanto essência, não se dá imediatamente. Essa essência é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. As propostas pensadas, elaboradas para países, estados, municípios e territórios não terão os efeitos desejados

por não terem sido geradas a partir dos sujeitos envolvidos. Para Lopes (2010), vai ter que se pensar a abordagem curricular descentrada. Em seus estudos, assegura que é uma arena de políticas públicas e privadas contextualizadas e híbridas. Ela não terá o mesmo texto na prática, pois esta prática está em outro contexto onde a abordagem será hibridizada, ou seja, o contexto não é fixo. Neste caso, Kosik (1976) afirma que a essência se manifesta no fenômeno e que o fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva.

2.2 A EJA na agenda global das confintees

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confin-tea) acontece de doze em doze anos. É um encontro intergovernamental composto por países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e organizado pela Unesco, segundo os interesses dos organismos internacionais que a monitoram, como a Cepal e Crefal. A sexta Confintea foi realizada no Brasil em 2009, na cidade de Belém, estado do Pará, na qual tive a oportunidade de participar como ouvinte. Lá foram discutidos o panorama internacional da situação da Educação de Adultos, culminando com um documento denominado *Marco da Ação de Belém*, hoje norteador das políticas oficiais dos países membros da ONU. Com propriedade, Gadotti (2009) explica que a Confintea

[...] tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. Agora, pela primeira vez ela se realiza no hemisfério sul, no país de Paulo Freire e na Amazônia, que abriga a maior floresta do mundo, a “pátria das águas”, na expressão do poeta Thiago de Mello, que nos ensina, segundo ele, uma grande lição: a do rio Amazonas, que nasce de outros rios, lição de “saber seguir junto com outros sendo, e noutros se prolongando, e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim” (Mello, 2007:28). Em Belém, espera-se a participação de mais de 2 mil delegados e observadores de mais de 170 países. O processo de preparação foi participativo: 147 países elaboraram seus relatórios nacionais apresentados em cinco conferências continentais. No Brasil os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) discutiram os temas centrais da CONFINTEA.

Para se ter uma melhor apreciação do contexto mundial, e para subsidiar as discussões da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confin-tea VI), o MEC, em 2009, publicou dados pouco alentadores da Unesco sobre a situação educacional dos órfãos das letras nos cinco continentes, com exceção do continente europeu e norte-americano.

Caso contrário, o quadro traçado da educação de adultos, em nível mundial, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e Unesco, em 2009, com o objetivo de subsidiar as discussões na Confintea VI, seria outro.

No contexto internacional, o Continente Latino-Americano, formado por 20 países, com uma população de 577 milhões e uma rica diversidade étnica, apresentando 400 diferentes grupos indígenas, constituiu-se em uma região extremamente heterogênea, o que dificulta a generalização de diagnósticos, exigindo, portanto, políticas e programas diversificados que levem em conta os contextos locais.

Este continente, segundo o relatório em estudo, exhibe taxas relativamente altas de alfabetização de adultos. De 1985 a 1994, chegaram a 87%; de 2000 a 2006, aumentou 4 pontos, ficando em 91%, com uma projeção para 2015 de 93%. O Brasil é o maior país da região e possui o maior número de analfabetos, 13 milhões, constituindo-se em um poço de críticas, considerando que sua economia é uma das maiores do mundo.

No Haiti, 50% da população adulta é analfabeta. No outro extremo, Chile, Cuba, Argentina e Uruguai atingiram 97% de alfabetismo adulto. Venezuela e Bolívia foram respectivamente incluídas em 2005 e 2008. (UNESCO, 2009b).

Nas regiões da Ásia e Pacífico, foi elaborado um documento que ficou conhecido como Declaração Asiática. O documento apresenta diretrizes para a construção de sociedades igualitárias e sustentáveis. Prevê celeridade nas mudanças e surgimento do mundo globalizado. As sociedades reafirmam a importância de garantir o acesso à educação de todos os adultos.

Os problemas socioeconômicos não foram resolvidos, como a extrema pobreza, o desemprego e a exclusão. Os desafios criados pela migração interna e externa, mais a degradação do meio ambiente depõe contra esta região. Ressalta o relatório que tudo isso seria bem resolvido com uma matriz de educação holística baseada em uma abordagem de direitos humanos.

A Aprendizagem da Educação de Adultos (AEA), segundo a Unesco, é essencial para a construção de sociedades igualitárias e sustentáveis. Rica, culturalmente, com 3.500 línguas dentre os 4 bilhões de pessoas que a habitam, correspondendo a 60% da população mundial. Disparidades e diferenças entre e dentro dos países são as características mais evidentes. A região concentra os cinco países mais populosos: China, Bangladesh, Índia, Indonésia e Paquistão, que, juntos, têm mais da metade da população mundial e 75% dos adultos são analfabetos. Concentra, acima

de tudo, o maior número de pessoas pobres, ou seja, dois bilhões vivendo com menos de US\$ 2/dia. As exceções são: Japão, Austrália, Nova Zelândia e a República da Coreia que quase atingiram a universalização primária e secundária. Agora, priorizam o aprimoramento da força de trabalho por meio do ensino profissional após a conclusão do ensino médio (UNESCO, 2009b).

Na África, o documento afirma que os indicadores internacionais do continente pintam um triste cenário: extrema pobreza, recorrentes conflitos armados, instabilidade política, pandemia de HIV/AIDS e várias formas de exclusão, violência e migração. Constitui-se na segunda maior e uma das mais diversas regiões do mundo. O pronunciamento africano sobre o poder da educação de jovens e adultos (EJA) para o desenvolvimento da África ocorreu em Nairóbi, no Quênia, no período de 5 a 7 de novembro de 2008, com o discurso:

Nós, representantes dos 46 países africanos desta conferência regional preparatória para a CONFINTEA VI, declaramos o compromisso em tornar a Educação de Jovens e Adultos um direito e uma realidade para o nosso povo. Novos desafios e demandas acontecem na África para controlar situações novas e velhas e chamamos a África para a CONFINTEA VI: junte-se a nós e nos apoie nessa luta para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento sustentável, e uma cultura de paz. Tal mudança social evolui como um produto da cidadania consciente e melhores condições de vida. A educação e aprendizagem de jovens e adultos constituem o veículo para tal mudança, uma vez que capacitam os jovens e adultos a participar ativamente no desenvolvimento desse processo. (UNESCO, 2010, p. 21).

Onde estão as famosas políticas dos organismos internacionais para intervir nessa penúria? Parecem mais preocupados em agravar a situação. Sinais de denúncia têm aparecido diante da crise econômica e social em que vivem atualmente. Estas crises têm estimulado pessoas cujas vozes haviam sido silenciadas e ignoradas, como é o caso de líderes africanos que estão denunciando as crises artificialmente induzidas sobre a diminuição de recursos naturais e escassez de alimentos. Comunidades internacionais e organizações da sociedade civil de outros países têm, mesmo que inexpressivamente, atendido aos apelos e firmado parcerias para campanhas de alfabetização e educação de adultos.

Europa e América do Norte se apresentam ricamente diversa, geográfica e economicamente. Reúnem um bilhão, cento e sessenta e quatro milhões de habitantes. A população está diminuindo e possui 85 milhões de idosos, representando 17,1%. Nos EUA, aumenta-se para 21%.

As mulheres, apesar de mais escolarizadas, têm salários muito mais baixos que os homens, a exemplo de quase todas as regiões do planeta.

Dos Estados árabes, dezoito países afirmaram que a educação é fundamental, declaração baseada na aprendizagem e no conhecimento, afirmada na Tunísia em 2009. Com uma população de 320 milhões de pessoas, distribuídas em dois continentes, África e Ásia, partilham o mesmo idioma, cultura e história. Além dos países ricos, a região inclui 23% da população na extrema pobreza, vivendo com menos de US\$ 2/dia. A guerra desencadeou instabilidade econômica, social e política em alguns países, além da perda de recursos humanos e materiais. Entre 1999 e 2004, houve melhora de 6% na educação primária, aumentando em 14 pontos a taxa de alfabetização, atingindo 72%, porém, inferior ao observado na África subsaariana e no Sudeste asiático (UNESCO, 2009b).

Essa realidade me transfere ao “mundo dos objetos fixados” que, para Kosik (1976), não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreendê-lo criticamente. No trato prático-utilitário com as coisas, a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazê-la. O indivíduo, em determinada situação, cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. Ressalta que os homens usam o dinheiro e com ele fazem transações mais complicadas, sem ao menos saber nem ser obrigado a saber o que é o dinheiro. Por isso, segundo o autor, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Afirma que a práxis fragmentária dos indivíduos é baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesse sentido, o exposto pode ser traduzido no relatório mundial publicado.

2.3 E tem um currículo pra eja? Trajetórias curriculares

Oportunamente, em uma das aulas sobre currículo na PUC-SP, no ano de 2014, segundo semestre, nossa turma foi desafiada a produzir uma síntese sobre o significado do currículo. Não foi fácil. Porém, o texto-base *O que significa o currículo*, de Gimeno Sacristán (2013b), foi sem dúvida um forte instrumento para esse entendimento.

O grupo compreendeu que o discurso sobre educação é artefato histórico, criado pelo homem, e por esse motivo não pode ser naturalizado. Existe e sempre existiu. Nesse discurso, o currículo foi identificado

por meio dos exercícios pedagógicos que foram se sistematizando e pela leitura de demandas sociais ocorridas.

Gimeno Sacristán (2013a), por reflexão e estudos da prática educacional, em seu livro *Saberes e Incertezas sobre Currículo*, organiza questões estruturantes que auxiliam a compreensão e sistematização desse conceito. O currículo é um instrumento essencial para falar, discutir e constatar novas visões, imaginar o futuro e refletir o que nós pretendemos para a educação.

Ao iniciar o capítulo I do livro em questão, o autor revela sua preocupação em relação a conceituar o currículo. Procura fazê-lo de uma forma simples, de fácil entendimento; no entanto, alerta-nos para o fato de que o conceito de currículo envolve muitas dimensões, desde a sua origem. É, pois, um tema contraditório que envolve simplicidade e complexidade.

O autor destaca, inicialmente, a potencialidade reguladora do currículo, a historicidade do conceito de currículo: uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que hoje o termo possui. Desde sua origem, percebe-se que o currículo representa, ao mesmo tempo, uma proposta de organização do segmento e fragmentos que o compõem e também um reforço das fronteiras dos conhecimentos.

Esse conceito aparece vinculado à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos. Pode-se perceber, nesse caso, duas consequências: evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado e modelar, limitar a autonomia do professor. O currículo recebeu uma função de ordenar os conteúdos a ensinar, uma função/poder, portanto, reguladora. Também incorporou na definição e construção do seu conceito os pressupostos da educação eficiente que foram influenciados pelos pressupostos da eficiência da sociedade; isso trouxe a lógica do controle externo como uma forma de avaliar se o desempenho da escola/educação/escolarização estava de acordo com o esperado e necessário.

Foi por meio desse controle externo que o currículo assumiu seu papel de determinar a organização da totalidade do ensino por meio de uma ordem sequenciada, com unidades e períodos que têm início, meio e fim, ordenando o tempo escolar.

Discorre Hamilton (1992) que conceito de currículo, enquanto instrumento organizador do conhecimento na escola, é da idade moderna; no entanto, a discussão do conceito e a sua formação enquanto área do conhecimento foi tardia, data do século XX.

Categoricamente, Gimeno Sacristán (2013a) diz que o currículo não é neutro. O currículo possui elementos estruturantes que orientam a sua função reguladora. Cada aspecto estruturante irá influenciar aspectos

estruturados. O tempo é considerado um aspecto estruturante. A forma como será definido o tempo para cada disciplina, o tempo para ensinar determinado conteúdo irá definir elementos estruturados como: qual a hierarquia que é desenhada para as disciplinas escolares, qual o conteúdo que, por seu grau de importância, terá mais tempo para ser aprendido e ensinado.

Todas as escolhas que fundamentam os elementos estruturantes são fundamentadas em concepções, princípios, valores e atitudes; por isso entende-se que o currículo não é neutro. Precisamos discutir as intencionalidades, as propostas que temos para a educação, de forma séria, sistematizada e comprometida.

Afirma que a cultura constituída pelo conteúdo do currículo é uma construção peculiar. A cultura selecionada para o currículo escolar é uma cultura especial, “curricularizada”. Há uma série de mediações entre a cultura e a cultura considerada escolar, entre elas: professores, livro didático, a política curricular, o projeto da escola que contribui para a seleção dos conteúdos curriculares.

Existem, nesse processo, agentes mediadores que têm uma função muito importante: o professor, o livro didático e sua política editorial e cultural. A formação que o professor recebe irá influenciar diretamente na forma como ele percebe o material e as metodologias utilizadas em sala de aula, uma relação pedagógica com a qualidade do conteúdo e a qualidade cultural e pedagógica do professor (GIMENO SACRISTÁN, 2012).

A qualidade cultural deve ser pensada a partir das seguintes indagações: O que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Qual o valor do indivíduo na sociedade?

Acrescentamos, nessa discussão, um debate feito por Chizzotti e Ponce (2012), que nos alerta sobre a ausência de organicidade nas propostas curriculares. Segundo os autores, no caso brasileiro, estados e municípios de grande porte contratam, na maioria, universidades que elaboram material padronizado apostilado, produzido pela própria rede pública, com instrumentos específicos para gestores, professores e alunos. Já nos municípios de pequeno porte, as políticas se apresentam por meio da compra, por redes públicas de propostas padronizadas de ensino de empresas privadas de educação ou de organizações não governamentais. Afirmam também que, para esses municípios, o material é produzido totalmente fora da rede pública de educação e também é implantado verticalmente desde a empresa até os professores e alunos, avaliado pelas secretarias de educação. Acontece uma forma de loteamento desses pequenos municípios se constituindo marca visível do capital privado na rede pública. Por

isso, entendemos que muitos currículos propostos estão totalmente desarticulados dos interesses e saberes dos educandos e educadores.

Enquanto fenômeno de massa, podemos dizer que o que Gimeno Sacristán (2013b) ressalta se aplica na realidade brasileira, pois esta também sofreu o impacto da “educação para todos” que exige dosagem e organização dos conteúdos, nos quais os aspectos estruturantes se sobrepõem aos estruturados. “[...] quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm” (GIMENO SACRISTÁN, 2013b, p. 20), são alguns destaques desses aspectos. O discurso universal torna esses conceitos obscuros. Porém a história diz que nada é para sempre; portanto, tudo é mutável. Nessa direção, continuamos nosso debate encarando o desafio de unir as possibilidades de construção curricular, onde as dimensões e relações entre os aspectos estruturantes e estruturados sejam consideradas.

Segundo o autor, a definição dos conteúdos que irão incorporar o currículo não é problema técnico, pois as decisões tomadas são fundamentadas em princípios e valores. É necessário refletir, questionar acerca dos currículos que são selecionados e os que são menosprezados. Assim, o que se pergunta não é apenas quais conteúdos serão contemplados, mas o porquê, para quem e o como. Quem será privilegiado por essa escolha e quem será prejudicado?

O currículo, para Gimeno Sacristán (2013a), pode ser considerado como a expressão do projeto cultural e educacional que se deseja desenvolver com os alunos. Mostra os valores e os princípios necessários para a formação do ser humano e a construção da sociedade almejada. No entanto, o que se percebe é que esses valores e princípios são em geral integrados ao currículo como temas transversais, pois ainda em nossa tradição prevalecem os moldes dominantes da escolaridade que está preocupada com o êxito escolar, os conteúdos historicamente valorizados e não uma formação integral e geral. Enquanto projeto cultural e educacional que objetiva formar o ser humano em todas as suas dimensões, o currículo não pode se restringir apenas a refletir conteúdo.

Os currículos são distintos e ao mesmo tempo universais, de acordo com as especificidades e necessidades do contexto de cada sistema educacional, de cada região. Do contrário, ficarão condenados à incerteza, ao diálogo e ao pacto. Diversos setores participam do debate sobre o currículo: professores, especialistas, alunos, pais, comunidades. Por isso, ele será sempre um debate vivo, com embate entre as diferentes culturas, diferentes interesses e sujeitos a mutações, fruto do “mundo do tráfico e da manipulação” e dos “fenômenos externos”.

A universalização da escolaridade, ao possibilitar a inserção, no sistema educacional, de parcelas da população com origens socioculturais distintas, ampliou essa discussão, por meio desse grupo, cuja tendência é ser dilatada e não diminuída.

Parto do princípio que toda a prática docente pressupõe promover a aprendizagem. Como processo, o aprender é interno e externo ao mesmo tempo, pessoal e coletivo, intencional e ativo, mediado pela relação entre o educador e o educando, mediações essas que podem facilitar ou não o processo de construção de conhecimentos. Para possibilitar melhores resultados, o processo deve ser relevante, o que gera conforto à efetivação da aprendizagem e significado às coisas que acontecem no mundo do sujeito. Pela educação, pode-se instrumentar, educar ou manipular os alunos, dependendo da orientação curricular utilizada: tradicional, iluminista, progressista, construtivista ou revolucionária.

Ao final do século XIX e durante todo o século XX, a validade do conhecimento não é medida pela sua função formadora de humanos, mas pelo uso prático do conhecimento com relação à produção, ao controle e domínio da natureza.

Uma visão utilitária do conhecimento e sua aplicação no cotidiano vêm orientando a educação moderna nos moldes do liberalismo. O preparar para a vida por meio da escolarização sofre pressão do sistema de produção, que seleciona saberes que lhe são úteis; é o que se chama “vocacionalização do currículo”, uma ideologia neoliberal que articula o mercado ao sistema de ensino em uma economia com alto desemprego e que é visto neste trabalho como parte do mundo dos “fenômenos externos do tráfico e da manipulação”, ou seja, é uma política responsável por promover a subserviência ocultando a realidade concreta e, portanto, bloqueando a construção do processo de aprendizado coletivo, aprendizado este indispensável para a emancipação do sujeito.

O sistema educacional é criticado pelo poder dominante pelo descompasso entre a escolarização e o sistema laboral. A ideia de progresso, apoiada no desenvolvimento tecnológico e científico, vem se perdendo, considerando o aumento das desigualdades e a degradação, não só do meio ambiente e esgotamento de recursos naturais, mas dos valores e do próprio humano, que esse desenvolvimento impõe. O desafio da educação ainda é o resgate do sentido de uma formação geral para a vida.

Acredito, como Gimeno Sacristán, que se faz necessária uma visão mais holística, complexa e estimulante sobre todos os segmentos que permeiam o currículo, o que pode se chamar de novas linguagens. Cabe a todos os setores da educação despertarem para essa discussão e a

nós propagarmos opiniões e estudos realizados e em andamento em todos os espaços que convivemos para que assim se estabeleça de fato uma base curricular séria e comprometida com o grande potencial do nosso país.

Então, o que vem a ser currículo? Opto por um dos vários significados dados por Gimeno Sacristán ao currículo. Em *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*, escreve:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma **invenção** reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. Dai percebemos a íntima relação entre formação, currículo e cultura. (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 20).

No Brasil duas vias ficaram claramente postas, porém não são as únicas. A de tradição republicana e a liberal metamorfoseada da primeira. Constata-se que as duas não convivem de forma harmônica. Este estudo desafiou para uma terceira via com data, local e hora marcada para acontecer em dois mil e dezesseis e, que se arrasta, ora em passos lentos quando não quer abrir o debate sobre a Base Comum Curricular (BNCC), para a EJA e ensino médio, ora por fazer uso das chamadas “novas tecnologias” dos meios de comunicação de massa para incutir “benefícios e avanços” como já aceitos pela sociedade. Nosso currículo republicano é de origem francesa, embora não tão republicano quanto este. O currículo nacional se expõe na modernidade com a chegada das novas organizações econômicas e políticas. A primeira assentou os pilares do capital e a segunda perpetuou os poderes por meio do Estado nacional.

2.4 Trajetória clássica e contemporânea do currículo

Hamilton (1992), em sua obra *Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum*, diz que falar de um “curriculum” é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Ressalta o historiador que um “curriculum” deveria não ser apenas seguido, deveria ser completado, e que foi só no século XI que emergiu o termo “curriculum” para dar conta das diferentes frações de uma escola, que já haviam percorrido séculos e precisavam ser ajustadas.

Gimeno Sacristán (2013b, p. 18) presume que

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada.

Com efeito, este currículo foi sentido quando a escolaridade se transformou em um fenômeno de massas; portanto, precisamos superá-lo. Qual o efeito desse fenômeno para o jovem e o adulto?

Nos últimos anos, foram vividas experiências particularmente interessantes com jovens e adultos e idosos por todo Brasil e principalmente em parte da Amazônia.

Primeiramente, quero caracterizar esse jovem, esse adulto e esse idoso, aos quais estou me referindo, e que os chamarei, nesse trabalho, de “órfãos das letras”, como tal, excluídos da educação de jovens e adultos na rede pública e chamados, no censo e na literatura oficial, de “analfabetos absolutos” (os que sequer assinam o nome) e de “analfabetos funcionais” (os que têm menos de quatro anos de estudos). Nesse caso, cabe abordar a concepção ampliada que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os educandos passam a maior parte de suas vidas na condição de aprendizes e, portanto, muitas são as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos. EJA, como direito, pressupõe em suas práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. A EJA é também espaço de tensionamentos intergeracionais e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história.

Tomando como base a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, da Unesco, Moacir Gadotti (1991, p. 2), na obra *Significado e Desafio da Educação Básica*, analisa que

A educação básica refere-se à educação que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução primária ou fundamental, em que a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, cultura geral e habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio.

E a interpreta desta forma:

- 1 - A educação básica deve ser entendida como “base”, como piso e não como teto do desenvolvimento educativo de cada indivíduo.
- 2 - Ela inclui o nível primário ou básico do ensino formal, mas não se confunde com esse ensino.
- 3 - Ela não se destina apenas às crianças, mas igualmente aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade própria.
- 4 - A educação básica assim compreendida supõe uma articulação entre a educação formal e a educação informal.
- 5 - Daí decorre a necessidade de a escola formal articular novas alianças com a comunidade.
- 6 - Pela proximidade com a comunidade, o município é o ator fundamental dessas novas alianças. (GADOTTI, 1991, p. 2).

Afirma Gadotti (2008) que *A Declaração de Nova Delhi/Índia* (1993) seguiu os mesmos princípios de Jomtien e que o *Marco de Ação de Dakar/Senegal* (2000) acentuou a condição de gênero em seu documento, considerando que, de 100 milhões de crianças, 60% são meninas sem o ensino primário e dos 960 milhões de adultos, 2/3 são mulheres analfabetas.

Constitui-se, assim, uma tarefa cada vez mais difícil discorrer sobre este tema. O que pode ser aqui explicitado nada mais é que anseios registrados ao longo de diversas discussões, enriquecidos com o aprendizado do curso. A educação brasileira tem uma enorme dívida social com esse segmento. Jovens e adultos de diferentes grupos étnicos continuam sofrendo as mais injustas privações educacionais. Como reverter essa situação? Com propriedade, acerca dessa injustiça, Torres Santomé (2013, p. 224) assim se manifesta:

Uma vez que não é admissível atribuir os sucessos e fracassos escolares a problemas na estrutura dos genes, aos dons outorgados por alguma divindade, à situação dos astros no firmamento no momento do seu nascimento ou a qualquer outra explicação, irracional [...] um dos desafios mais importantes dos atuais sistemas educativos é contribuir para a aprovação escolar e assegurá-la. A reprovação escolar, ao menos nas etapas obrigatórias do sistema, sempre é uma manifestação de denúncia da existência de uma sociedade injusta. A luta por justiça exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu gênero e sua classe social.

As tensões diante do que se pensa acerca da EJA são minadas de controvérsias. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, apesar de reconhecer o direito à EJA em seus artigos 37 e 38, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito e que constavam nos projetos anteriores dos deputados Octávio Elísio e Jorge Hage, como:

- a) superação do conceito de ensino supletivo;
- b) escolas próximas do trabalho e da residência;
- c) condições próprias para a recepção de tele-educação em empresas com mais de cem funcionários.

Com isso, pergunto: O que o currículo escolar pode e deve oferecer ao jovem e ao adulto? Como discorrer sobre um tema de envergadura, inimaginável e superficialmente conhecido até pouco tempo por essa pesquisadora? O que o Curso de Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) provoca a quem dele participa? O que vem a ser Currículo Escolar? Uma lista de conteúdo, uma grade de determinado curso ou programa ou uma vontade política, social, ideológica, economicamente planejada nos espaços de dominação ou nos campos de luta que se materializa institucionalmente em diferentes hierarquias de organização dos Estados-nação? Quais as vantagens de reformular as reformas educacionais, em especial para o público da educação de jovens e adultos (EJA)?

O estudo em andamento fomenta incessantes e ricas reflexões acerca do currículo escolar. A metodologia favorece para repensar, crescer e, ao mesmo tempo, reconhecer que pouco se sabe sobre o assunto. Isso, de certa forma, é muito interessante, pois nos incentiva a continuar pesquisando e estudando acerca desta questão. Os artigos, os teóricos de leituras obrigatórias e sugeridas, os documentos institucionalmente públicos deram o tom da amplitude deste debate acadêmico.

A trajetória da educação de jovens e adultos vem amadurecendo a compreensão dos educadores através de uma visão mais crítica vivenciada no meio popular. Assim, os educadores não podem estar alheios à realidade dos educandos, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

2.5 Currículo para a eEJA e a diversidade amazônica

Uma proposta de educação de jovens e adultos deve ser construída de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifesta-

ções regionais da cultura popular. Não pode, por conseguinte, ser previamente definida sem passar pela mediação com os sujeitos e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Elaborar propostas educacionais não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente.

Ao ser questionado sobre a Amazônia, o pesquisador e sociólogo Octávio respondeu:

A Amazônia está no imaginário de todo mundo, como a vastidão da mata, águas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaranhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo e o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação perdida em uma floresta de mitos. São geógrafos e historiadores, naturalistas e biólogos, sociólogos e antropólogos, romancistas e poetas os que percorrem os meandros e as lonjuras, o presente e o passado, o visível e o invisível, de modo a alcançar a resposta, o esclarecimento o exorcismo ou encantamento. (PUC-Rio – Certificação Digital Nº 1011878/CA:

Na perspectiva de Loureiro, estudioso da cultura amazônica, como se manifesta essa cultura a partir da figura do caboclo?

No âmbito de uma cultura dissonante dos cânones urbanos, o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e à estetização. Uma região que é verdadeira “planície de mitos”,

[...] onde o homem da terra viveu e ainda vive habitando isoladamente em algumas áreas, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas do rio e da chuva [...]. Integrados ao meio, os caboclos, na condição de pescadores, mateiros, plantadores, remadores etc., seguem as nuances de uma natureza monumentalizada pelas suas grandes proporções, que lhes exige criatividade e os instiga a compreensão imaginativa [...]. (PUC-RJ, 2012).

O autor, em sua fala, adota o termo “cultura amazônica”, aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeiro lugar, pela cultura

cabocla. Deixa evidente que esta é também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos, que em épocas diversas, mas especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia.

Consequentemente, os equívocos das políticas públicas para a região, decididas fora do concurso de seus líderes e das populações regionais, tendem a ser desastrosos, porém reversíveis.

Para Brandão (2009), a história da educação dirigida às classes populares não é linear. Em um primeiro momento, essa educação pode ser um movimento emergente e contestador. Por outro lado, pode substituir, como uma forma de poder no interior de um campo político de trabalho pedagógico, formas e instituições anteriores, tornando-se uma nova forma, segundo o autor, hegemônica e consagrada. Então, a instituição, que um dia foi movimento, usou do seu poder de “modelo legítimo” para ilegitimar quem a contestasse.

As evidências desses fatos são várias. A educação para a América Latina foi constituída de formas, modelos e agências de produção e execução de ideias, propostas metodológicas e práticas que não se sucedem ordenada e sistematicamente, depois de cada “Conferência Internacional”. O campo político, mesmo nos regimes autoritários, possibilita uma variedade de relações educativas que se mostram abertas e mutantes. Modelos supostamente ultrapassados de educação coexistem com os hegemônicos e com os emergentes. Antigas “campanhas de alfabetização do começo do século”, a qualquer momento, podem aparecer sob novos nomes e com a racionalidade da moda, ou seja, podem coexistir com formas mais lentas e complexas de educação de adultos e várias pequenas experiências de educação popular.

Contraditoriamente, a dinâmica das relações entre diferentes modelos não se dá pela superação pura e simples de alguns em favor de outros, ou em função da produção de uma nova hegemonia educativa. Brandão (2009) diz que a regra é a coexistência de modelos tradicionais, hegemônicos e emergentes. Esta coexistência e as regras de seus relacionamentos sociais e simbólicos são o que produz a dinâmica do campo de ação do educador popular, além daquilo que acontece de politicamente relevante, fora de seu domínio específico de trabalho, mas com repercussões diretas sobre ele.

Dessa forma, diferentes agências concorrentes ou aliadas trazem para a educação do povo diferenças de intenções, ideias e projetos, que implicam formas de controle, promoção ou mobilização de grupos populares para fins diferentes, não raro, visivelmente, antagônicos. Segundo Brandão (2009, p. 41-42),

[...] ocupando espaços sociais, estas agências: estabelecem articulações com outras de práticas equivalentes, em outros domínios; aliam-se entre si e contra outras; concorrem pela hegemonia local da sua prática ou, pelo menos, pela reserva de um espaço legítimo junto ao de outras.

O mundo do “tráfico e da manipulação” também se faz presente nessas relações. O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência de educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação para a emancipação.

Enquanto a intenção de uma é criar as suas próprias unidades locais de “organização”, segundo os moldes do seu “programa de educação”, o que serve basicamente a assegurar a sua legitimidade “nas bases populares”, o objetivo da educação transformadora é o de fortalecer as próprias organizações locais e populares de poder *de classe na* comunidade. “O movimento popular tende a ser a razão e a dinâmica da educação popular, enquanto tende a ser a tensão e o dilema da Educação de Adultos” (BRANDÃO, 2009, p. 42-44).

Afirma o autor que uma das tendências mais acentuadas dos programas sociais para a classe popular é a participação comunitária. Neste caso, é possível relacionar essas tendências com o “mundo dos objetos fixados”, uma vez que esta participação, palavra-chave, quase sempre implica a aparência de um poder decisório de representantes populares em momentos secundários de um trabalho de mediação. No caso desta pesquisa, o Ministério da Educação se valia da Universidade do Estado do Amazonas, da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino, das prefeituras, que, por sua vez, se valiam dos representantes populares para legitimar seus programas. Tornou-se prática da UEA, através do PLRF, atender representantes comunitários ou de grupos locais, como pescadores, indígenas, donas de casa, afrodescendentes etc., cujas pautas e metas já estavam antecedentemente traçadas e, muitas vezes, estavam fora do controle até mesmo dos técnicos intermediários do programa.

No entanto, Brandão diz que, mais do que um programa com metas prefixadas, métodos de comprovada eficiência, sistemas importados de avaliação e relatórios notáveis de fim de período, a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante, em que não raro a forma mais consequente de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir ao dos movimentos populares a que se destina.

Olhando por esse prisma, o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF) se constituiu num misto dessas relações, ora sendo usado como agente institucional, ora como acolhedor e apoiador dos movimentos populares. Porém, cabe aqui uma crítica, que por mais eficiente, fundamentada, articulada e aberta que tenha sido a proposta da UEA, não deixou de ser entendida como uma educação *para o povo*; portanto, foi, por vezes, uma pedagogia exógena. Este poder consolida a dimensão dominante de um trabalho mediador, cujo discurso disfarça a dominância, e também cria aí o seu próprio sentido, refletindo, assim, uma pseudoconcreticidade da ação.

Instrumento sutil de reprodução compensatória da desigualdade, ela funda o seu ser na distância da diferença entre o lado do educador e o lado do educando; entre a fonte de poder a que serve e o sujeito popular que controla, parecendo servir. Ela é o lugar do técnico, não o do militante, e sonha fazer do sujeito um outro educado, produto da imagem antecipada que dele fazem a retórica e o interesse da instituição; em outras palavras, um sujeito instruído e participante, desde que comportado e obediente.

Gimeno Sacristán (2007) reflete que nossa sociedade abriga uma enorme diversidade cultural. Esta diversidade, para o teórico, incrementou exponencialmente sua pluralidade interna e que já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, o que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude. Afirmo Bauman (2012), que essa diversidade tem sido rotulada de “multiculturalidade” e tem ciência de que responde a processos inevitáveis e irreversíveis, os quais lançaram novos questionamentos sobre qual base normativa fazê-los. No caso da moda, “[...] é uma vida particular, que procura garantir o acordo entre uma tendência no sentido da igualdade social e outra no sentido do isolamento individual” (BAUMAN, 2013, p. 25).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1999) oferece ao leitor duas alternativas para o trato com a questão. A primeira alternativa, que ele denomina de “assimilacionista”, consiste em fazer com que os culturalmente diferentes assumam previamente as pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes. Para ele, isso seria uma reconversão cultural, com o que se supõe a renúncia à própria identidade, e em tal caso seria o caminho traçado para quem quiser se integrar mesmo que seja pagando o preço da aculturação que lhes torna deslocados sem retorno cultural. A segunda alternativa, que ele chama de “diferencialista”, em nossa contemporaneida-

de, foi reeditada como um multiculturalismo propriamente dito, constata Gimeno Sacristán. Portanto, admite que o caminho não foca o reforço da coesão social, absorvendo ou eliminando as diferenças, porém a união das mesmas, ainda que seja com base na desconfiança ou mesmo no temor de algumas culturas a respeito de outras, compartimentando, desta forma, a sociedade.

Pontua que se a primeira alternativa facilitava uma maior coesão social, mesmo à custa de desvalorização da diferença, a segunda coloca em jogo um reconhecimento mais explícito da diferença, ainda que nesse caso implique uma maior fragmentação social, que pode chegar ao segregacionismo.

Este trabalho ousa inserir uma terceira via nessa diversidade, com o olhar de quem vem da Amazônia, mostrando um pouco o que a literatura regional registra sobre diversidade. Neste diálogo, Silva (2012) merece espaço, com posicionamentos históricos, sociológicos e econômicos seguramente estudados, ao afirmar que a Amazônia é uma diversidade de povos, de línguas, de organizações societárias típicas de seus primeiros habitantes. Na Amazônia pré-colonial, suas pesquisas apontam fartura alimentar, densidade populacional, vastidão de terras e a pluralidade de nações que as ocupavam, como aspectos reiterados pelos viajantes. Para a autora, a pobreza, a dieta, o despovoamento, a qualificação das culturas num nível de inferioridade são produtos da posse e da colonização branca, tal qual a “belicosidade” atribuída aos povos amazônicos. A ocupação milenar na região Norte por esses povos havia resultado em formas de existência material e cultural própria, não classificáveis na civilização europeia. Prossegue a escritora que, na falta de uma equivalência, o branco classificou a Amazônia segundo os padrões de barbárie dos seus ancestrais. Com isso, desenvolveram a questão indígena e, conseqüentemente, a luta entre a Amazônia Lusitana e a Amazônia Indígena, impondo-se, desta forma, a primeira como negação da segunda. Retrata, ainda, que

A diversidade de culturas e nacionalidades da Amazônia não era impositiva da existência de predominância de alguns povos sobre os outros, visíveis nas áreas cuja penetração europeia se processava. Assim, os Omágua, os Tikuna, os Mura, os Juma e os Maiuruna destacavam-se sobre os demais grupos de nações do alto Solimões. Afirma que do mesmo modo, no Rio Negro, os Manáó, os Tucano pareciam sobrepor-se aos Baniwa, aos Baré, aos Tarumã, aos Pasé e a outros grupos. Explicita que na região compreendida pela Mundurucânia (parte do rio Tapajós, do rio Madeira, parte do Mato Grosso e a serra de Parintins), seria a dominância dos Mundurucu, dos Mura, dos Maué, sobre inúmeros outros grupos indígenas. (SILVA, 2012, p. 159).

Neste caso, a autora alude que os levantamentos coloniais dos séculos XVII e XVIII constatavam essa diversidade e essa preponderância; buscavam aprendê-las, para melhor contorná-las e submetê-las ao processo de colonização.

Como se vê, a responsabilidade é infinitamente assustadora. São nuances e questões de fundo, que não podem passar despercebidos a pesquisadores desta região. A Amazônia respira conflitos e não há registro de projetos do Estado-nação para o seu desenvolvimento, ficando a mercê de ações e programas pontuais sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo que um currículo para EJA requer a formação docente historicamente comprometida e constituída de formações inicial e continuada, para professor/pesquisador, pois por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

Apple (apud HIPÓLITO, 2013) nos fala que, ao questionar o Estado social, os críticos questionam igualmente a qualidade da educação pública e apontam que o Estado é incapaz de prover uma educação pública de qualidade e que esta precisa ser redimensionada e reorganizada para obter maior eficiência.

Branca Ponce e Sanny Rosa (2014) nos trazem o pensar de Barreto quanto a esse redimensionamento como uma espécie de “reificação” que seria resultado das políticas curriculares que têm, segundo ela, como pano de fundo a redefinição do papel do Estado anteriormente analisada em seu trabalho. Para Kosik (1976), esta “reificação” significa a destruição do mundo da pseudoconcreticidade, das aparências enganadoras e dos preconceitos. O sentido de qualidade metamorfoseia-se em um sentido particular de qualidade, passa a significar aplicação do conceito de qualidade do mercado, que visa metas, eficiência e eficácia. É uma luta por hegemonia na educação, que se expressa em lutas por significados de gestão, de currículo e de formação docente.

2.5.1 Reflexões e proposituras curriculares

O currículo para a EJA então requer o reconhecimento do direito à oferta de atendimento educacional especializado, não substitutivo à escolarização, aos alunos com deficiência. Povos do campo e da floresta defendem políticas públicas de formação inicial e permanente de professores para a especificidade de sua educação. Defendem, assim, políticas de EJA para a diversidade desses sujeitos, que respeitem e valorizem dife-

renças, contemplem especificidades e aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia, contribuindo na reconstrução da qualidade social da vida individual e coletiva. A avaliação para jovens e adultos também implica enfrentar o desafio e a lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Cabe agora pensar de que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os faz seus, para si, para sua comunidade e sociedade, o que requer avaliação processual, contínua e formativa, que não remete somente à necessidade de certificação, referendo de um sistema de reconhecimento formal na sociedade.

Destaco a seguir alguns pontos já eleitos nos fóruns de EJA e sistematizados no Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia (2009), como imprescindíveis a ser considerados na oferta de um currículo para que jovens e adultos se apropriarem do saber universal:

a) realizar estudos e discussão envolvendo diversos atores sobre conhecimentos e saberes produzidos por jovens e adultos em variados contextos não formais ao longo da experiência de vida, a fim de que possam ser reconhecidos e validados nos sistemas públicos de ensino;

b) organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas, com a redução do tempo e do direito à educação e favorecendo sua permanência no processo e na qualidade dessa educação;

c) articular e associar, no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho, economia solidária, cooperativismo, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo;

d) favorecer a ampliação do conceito de saúde, contemplando no currículo a questão da segurança alimentar, articulando o saber popular ao científico, fomentando a leitura crítica do modo como o binômio saúde-doença tem sido veiculado na mídia e proporcionando experiência permanente para a autoeducação;

e) reafirmar a necessidade de inclusão, no currículo, de temas que valorizem o respeito a fases da vida, compreendendo-as no âmbito de suas culturas específicas e buscando a superação de conflitos geracionais;

f) repensar os sistemas de avaliação, tendo em vista a perspectiva de avaliação formativa, incorporando a dimensão de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos para si, para sua comunidade e para

a sociedade, dando relevância ao valor do conhecer e da competência de jovens e adultos para a reelaboração de novos conhecimentos.

É possível que, assim, possamos articular a inclusão na continuidade dos estudos, ampliando parcerias populares com as redes oficiais e organizações que ofereçam esse nível de educação. Com a ampliação dessas parcerias, objetivando a formação profissional dos incluídos nos diversos programas, abre-se a possibilidade de se fortalecer uma EJA em forma de educação compartilhada, na perspectiva da educação popular.

3. A universidade do Estado do Amazonas rompendo com o mundo dos objetos fixados: o projeto de formação em EJA

O mundo dos objetos fixados, para Kosik (1976), dá a impressão de ser coisas naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. Neste diálogo, a referência correspondente é a naturalização da política e dos indicadores da EJA e a exclusão desta das políticas de Estado historicamente postas em diversos e diferentes documentos.

O contexto do continente africano dá conta de parte deste cenário, assim como os insignificantes anos de estudos no Brasil para um terço de sua população, ou seja, aproximadamente setenta milhões de brasileiros, é uma questão histórica, fruto das desigualdades sociais, onde os vulneráveis socialmente, residentes nas periferias dos centros urbanos, comunidades indígenas e ribeirinhos, são excluídos do direito de acesso e permanência na escola.

3.1 Aspectos Legais E De Gestão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alude aos jovens e adultos em poucos artigos, acenando com possibilidades de oferta, ingresso e permanência desses sujeitos na escola. Porém, em nenhum momento sinaliza com a obrigatoriedade, o que deixa os estados e municípios desresponsabilizados por essa modalidade de ensino. Destaco quatro momentos desse aspecto contidos nos artigos 4º, 5º, 37º e 38º:

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:

[...].

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;

[...].

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo,

podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

I – Recensar a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os **jovens e adultos** que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

[...].

SEÇÃO V DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O desprestígio com que é tratada a educação de jovens e adultos no Brasil revela que sua assunção enquanto dever do Estado é uma conquista. A pretensão em investigar a prática docente dos alfabetizadores partiu da inquietação provocada nos debates dos fóruns de discussão desta problemática e as diversas matizes desenvolvidas para seu atendimento. Por um lado, o nebuloso planejamento para o investimento nesta modalidade da educação, por outro, seu tímido avanço no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Portanto, fazemos uso das desafiadoras palavras de Santana (2009, p. 62):

A proposta que este trabalho traz para reflexão é que se por um lado o conservadorismo e reacionarismo de correntes educacionais e sociais fizeram que, no passado, se negasse a contribuição da cultura negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, por outro lado, há hoje, diante da necessidade de afirmação dessa contribuição, uma recusa em enfrentar o debate sobre o processo de miscigenação que ocorreu durante a nossa formação como nação e sociedade.

Para Oliveira (2007), pesquisas recentes apresentam um grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram concluir o ensino fundamental obrigatório. Reforça o já dito, que este fato é consequência da exclusão social que enfrenta parte desta população. Contudo, reconhece que houve um certo progresso, diria tímido, em relação a essa questão. Tanto é assim que o número de órfãos das letras ainda é expressivo, o que, sem dúvida, envergonha o país.

A situação do baixo grau de alfabetismo no Brasil, porta de entrada na EJA, é de caráter histórico, exige urgentes ações da sociedade, sobretudo buscando relações entre as causas da exclusão escolar, os impactos nos processos de universalização da educação básica, dentre outros aspectos. De acordo com a legislação vigente, há espaços que asseguram um patamar importante, no que diz respeito à formação de professores para essa modalidade de ensino e ao atendimento às demandas reprimidas existentes no país. Esta afirmação pode ser comprovada segundo o artigo 214 da Constituição Federal, que determina como prioridade do poder público a superação do analfabetismo e a promoção humana, científica e tecnológica.

Estima-se que o número de crianças, jovens e adultos perpassasse 30 milhões, com maior incidência na faixa etária a partir dos 15 anos, correspondendo a 16 milhões de brasileiros. Estes dados denotam a necessária iniciativa, contemplando parte considerável da população brasileira, inserida no mundo do trabalho.

Metas do PNE 2014-2024 para EJA

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Estratégias: [...].

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Estratégias: [...].

Até o momento, não há registro nem perspectivas de alcance dessas metas. Nos primeiros meses do governo de Michel Temer, uma das iniciativas mais drásticas tomadas pelo ministro da educação foi a dissolução de várias câmaras de monitoramento da EJA, culminando com a destituição de todos os profissionais da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi).

O conhecimento sistematizado é um elemento de inserção, considerando as transformações econômicas, sociais, tecnológicas e os desafios para o Brasil adentrar ao mundo globalizado, na perspectiva do respeito à cidadania e às condições de acesso e ausência de políticas públicas permanentes. Ao longo disso, a educação é um processo permanente do qual a EJA será um capítulo que se caracteriza pelo empenho do homem enquanto fruto das relações sociais, na busca de um conhecimento que a humanidade vem criando durante séculos, pois esse homem, para sobrevi-

ver e evoluir, necessita estar sempre aprendendo, e este aprendizado será mediado pelas condições objetivas que lhe oferecem, pois

O conceito de homem em geral de O Capital é o de um animal social que produz utilizando instrumentos, segundo um projeto, quer dizer um objeto consciente que preexiste idealmente em sua imaginação – o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha.... Será que isso significa que existe uma natureza humana eterna? Não, pois Marx precisa nessa mesma passagem que ao mesmo tempo que ele age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza [...]. Na verdade, o que interessa a Marx não é tanto a “produção em geral” ou o “homem em geral”, mas a produção numa época histórica determinada, e os homens concretos que vivem e produzem numa sociedade historicamente determinada. (LOWY, 1978, p. 66).

O adulto sem escolarização é obrigado, no decorrer de suas necessidades cotidianas, principalmente no trabalho, a adquirir saber que possibilite superar suas necessidades. Mas, enquanto seu trabalho lhe exige esse saber, impede-lhe também o acesso às formas elaboradas de conhecimento. Surgem para o homem desafios oriundos do mundo que o cerca. Segundo Paulo Freire (1983), ao responder esses desafios, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural, “O mundo de conhecimentos, de valores, de linguagem, dos sinais, dos símbolos”.

Para Machado (2009), a EJA sem dúvida, é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece que deve dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade, por falta de oferta, o mesmo direito que os alunos que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. Esse direito foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira, que na década da 1980 lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar.

Haddad (2007) diz que quatro fatos históricos, posteriores ao da votação da nova Constituição, limitaram a concretização desse direito no contexto das reformas neoliberais. Ressalta que o governo Collor, de 1990, logo no início, providenciou a extinção da Fundação Educar. Em seguida, lembra que esse governo suprimiu o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionarem voluntariamente 2% do valor do Imposto de Renda às atividades de alfabetização de adultos. Dando continuidade ao desmonte, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob o imperativo de

restrição dos gastos públicos, na lógica da estabilização econômica nos moldes das reformas neoliberais, aprovou a Emenda n.º 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal o compromisso da sociedade e dos governos de “erradicar” o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar a metade dos recursos vinculados à educação.

Nesse contexto, foi criado o Fundef, Lei n.º 9.424/96, votada por unanimidade. Mesmo assim, recebeu vetos do presidente, dentre os quais, a matrícula da EJA presencial para cômputo no ensino fundamental, afirma Haddad (2007). Como explicar esse emaranhado de coisas que se sucedem na EJA? Teria, então, que investigar essa “coisa” na realidade concreta ou na sua inteireza.

3.2 As políticas do sistema brasil alfabetizado (sba) no governo Lula, de 2003 a 2010, sistematizadas nas resoluções

Os primeiros meses do governo Lula foram esperançosos e largamente tensos em relação às políticas para superação do iletrismo de jovens, adultos e idosos do Brasil. Concepções emancipatórias, populares se viram acuadas por modelos tradicionais conservadores e neoliberais de determinados grupos políticos que coexistiram neste período e se perpetuaram até o final dos oito anos desta gestão.

O estado do Amazonas foi o primeiro governo a ser recebido pelo então ministro da educação Cristovam Buarque e propor uma alternativa para os povos da Amazônia, como o projeto de extensão da Universidade do Estado do Amazonas em andamento, feito alguns ajustes para se transformar em uma política também para o então governador eleito Eduardo Braga. Após três meses de conflitos teóricos e de gestão, e pressionado pelos poderes locais, o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lança a Resolução n.º 6, de 2 de abril de 2003, com o seguinte teor:

Art. 1º Autorizar a apresentação de pleitos de assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o exercício de 2003:
II - entidades federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior; [...]. (BRASIL, 2003).

Com este amparo, a UEA estabeleceu uma agenda de negociações e propôs contrapartidas interessantes ao governo federal, entre as quais duas inegociáveis: a bolsa-alfa para os alfabetizandos da EJA no valor de R\$ 30,00 (trinta reais) e a proposta pedagógica não cartilhada

baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire e Vilas Boas, respectivamente. Daí em diante, novas resoluções se sucederam a cada ano com pequenas ou quase nenhuma alteração estrutural e de gestão.

Os entraves começaram a ocorrer em meados de 2007, quando o MEC/FNDE resolve excluir as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Organizações não Governamentais (ONGs) da pactuação direta, estabelecendo, a partir desse momento, as instituições de educação estadual e municipal como responsáveis diretas pela ação, podendo, no entanto, substabelecer a responsabilidade pedagógica às IES, mantendo o controle financeiro posto na Resolução n.º 45, de 18 de setembro de 2007.

Art. 2º O programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e no pagamento de bolsas, visando à universalização do ensino fundamental por meio de ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e do respectivo apoio a tais ações, contemplando a formação inicial e continuada de alfabetizadores da rede pública e de educadores populares, além do atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. (BRASIL, 2007).

O ponto positivo, na minha avaliação, foi a garantia de tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a garantia de até dois sujeitos com algum tipo de deficiência por turma. A coordenação do PLRF aproveitou esta vantagem e a usou para inserir nas salas de aula indígenas tradutores de diferentes línguas, proporcionando, desta forma, uma alfabetização bilíngue que foi incorporada como um subprojeto para os povos étnicos iletrados, ou não mais falantes da sua língua materna por ter sofrido o processo, segundo Medeiros (2015), de “desracialização”. Experiências essas já relatadas por Feldmann e Silva (2016c).

3.3 A busca da “coisa” na realidade concreta

Kosik (1976) formula os seguintes questionamentos: para entender “a coisa em si”, a estrutura da coisa não se manifesta imediata e diretamente? Por que são necessários um esforço e um desvio para compreendê-la? Por que a “coisa em si” se oculta, foge à percepção imediata? De que gênero de ocultação se trata? E responde que tal ocultação não pode ser absoluta: se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quiser ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade, o homem, já antes de iniciar qualquer

investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único” é o modo pelo qual o pensamento capta “a coisa em si”. Reforça o autor que, por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.

O homem tem sempre uma certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa. Sobre este estágio de compreensão pré-teórica, como estrato elementar da consciência, se apoia a possibilidade de cultura e de instrução, mediante a qual o homem passa da compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade. É profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento real. (KOSIK, 1976, p. 58).

Desta forma, o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos conceitos imediatos de cada dia.

3.4 Alfabetização na Amazônia: tensões, enfrentamentos e realizações: alternativa extensionista da UEA

Ao focalizar cada região selecionada pela UEA, as análises apontam que não havia como viabilizar o desenvolvimento social sem promover uma formação a professores e alunos que levasse em conta as características de cada local. A questão das distâncias regionais da Amazônia profunda demarca a luta pela sobrevivência, envolvendo todos os sujeitos. O difícil trajeto na direção da continuidade dos estudos e, consequentemente, a permanência na escola são aspirações realizáveis a poucos. Cada microrregião é parte abrangente no que se refere à problemática do analfabetismo, tornando-se imprescindível ações interventivas e impactantes que assumam o compromisso e o envolvimento na busca de aumentar índices de inclusão pela via da escolaridade de jovens e adultos.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma instituição acadêmica que tem por finalidade a produção de conhecimentos sobre a realidade nacional e regional, a transmissão desses conhecimentos à população, e sua articulação com a comunidade externa de forma a que essa interação resulte em retorno à pesquisa e ao ensino, bem como em serviços à sociedade. Essas atividades traduzidas em pesquisa, ensino e extensão, no entanto, por si só não são suficientes para justificar a existência da academia na sociedade atual.

Os graves problemas sociais que se impõem presentemente, como concentração de renda, violência, fome, miséria, apatamento social, desgovernos, enfim, exigem de todas as instituições, independentemente de sua natureza e finalidade, um compromisso político com a transformação do *status quo*. Alinhados a esse entendimento, os governos federal e estadual de então, ao assumirem o comando da Nação e do Estado, conclamaram a sociedade para o combate a esses problemas, especialmente à fome e ao analfabetismo.

As instituições acadêmicas, notadamente as universidades públicas, inobstante suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão, que não se confundem com a tarefa de executora de políticas públicas, possuem um compromisso político com o seu tempo e, portanto, não podem ficar alheias a essas responsabilidades.

Assumir esse desafio, segundo a instituição, não desnaturaliza a academia, afinal a investigação científica não é uma atitude puramente técnica, neutra. Não deve ser, portanto, um fim em si mesma, mas uma mediação para a prática social. Deve apoiar-se numa tecnologia que transcenda os aspectos técnico-científicos em direção a um compromisso social e político com a realidade investigada. Esta é a dimensão ética da ciência e sua finalidade social maior.

Assim, a academia se constitui num organismo social capaz de contribuir para a luta contra as desigualdades sociais, podendo e devendo, inclusive, atuar na contramão do pensamento hegemônico. Não se trata, como dito, de desnaturalizar as funções acadêmico-científicas desses organismos produtores de conhecimentos, reduzindo-os a um papel pragmático de operador de políticas públicas, mas sim de dar um sentido e uma razão maior às suas existências. É plenamente compatível, e assim deve ser, a coexistência do binômio competência técnica – compromisso político. A Universidade do Estado do Amazonas já nasceu com esse espírito de compromisso com a sociedade que lhe dá vida; esse compromisso caminhou até 2010, nessa perspectiva, de intervir na sociedade para modificá-la.

A manifestação da vontade política do governo que ascendeu ao comando da Nação em 2003-2010, de dar prioridade às questões sociais, somada aos mesmos interesses também já declarados pelo novo governo estadual, criou as possibilidades para que toda a sociedade se organizasse em favor da luta contra as desigualdades sociais e em favor das diversidades.

Como “prima pobre” do tripé Extensão/Pesquisa/Ensino, a extensão universitária da UEA buscou alcançar, de igual maneira, a prima pobre da EJA, a alfabetização de jovens e adultos, que passa de governo a governo sem a menor expressão nos índices de investimentos e, por conseguinte, de atendimento, como constatado por Di Pierro (2014). Há de se fazer um parêntese, com relação às decisões tomadas em 2003 pelo governo federal, primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu a gestão política e financeira do Programa de Alfabetização, até então sob a responsabilidade da organização não governamental Alfabetização Solidária (Alfasol) do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Feitoza (2008) faz referência a projetos da EJA na Amazônia, com ações aos finais de semana com uma conotação inadequada e pouco produtiva. De certo, sua pesquisa não alcançou os povos tradicionais da Amazônia profunda, para os quais o projeto em análise foi pensado, articulado e consolidado. A quantidade sem qualidade, tão veiculada na educação pública, não invalida a oportunidade de os órfãos das letras ingressarem no processo educativo e sua qualidade foi compatível com a qualidade, fato este constatado nesta proposta em análise até o momento.

Para fazer jus à literatura de Hipólito (2013), no trato com as políticas destrutivas da elite intelectualizada a serviço do capital, o PLRF sofreu rupturas de ação de 2010 para 2011, sendo assim encerrado seu atendimento às populações.

3.5 Acordos e pactos do PLRF

Para o desenvolvimento da prática docente junto aos “órfãos das letras” do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF), houve a formalização de acordos entre as esferas governamentais e entre instituições da mesma esfera.

Os acordos iniciaram em 2003 e, a cada ano, renovaram-se ininterruptamente até 2010. No entanto, como já elucidado, a concepção da nova gestão universitária da UEA assume uma posição na contramão da política nacional do fórum de pró-reitores das universidades públicas, que,

reunido em 03 de maio de 2003, traçou diretrizes conceituais e operacionais para apresentação de projetos em alfabetização e educação de jovens e adultos, definidas em duas fases, que oportunizaria formação a educadores e educadoras para assumirem turmas de 20 a 30 alfabetizandos:

[...] FASE I – significa para o alfabetizando a oportunidade de acesso a um processo de aprendizagem que demanda continuidade – poder ser financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação-FNDE, de acordo com a Resolução CD/FNDE Nº 6 de 2 de abril de 2003. [...] FASE II – necessária à construção do processo de alfabetização – que poderá se constituir como projeto complementar, deverão ser desenvolvidas, paralelas ou posteriores à Fase I, ações essenciais para a constituição do percurso implementado na Fase I, como a educação continuada dos alfabetizadores, a continuada da alfabetização e a inclusão dos alfabetizandos em processo formal de Educação de Jovens e Adultos/EJA. (FORPROEX, 2003, p. 1).

Então, possivelmente, desconhecendo as decisões do Forproex, a UEA resolve extinguir o PLRF com o argumento que esta ação era de responsabilidade da educação básica, neste caso, da Seduc que retomou essas atividades cerca de três anos depois. Tempo, pois, suficiente para aglomerar novos e reincidentes sujeitos que vivem à espera de uma oportunidade para iniciar e/ou continuar os estudos, principalmente os que habitam as regiões isoladas da chamada Amazônia profunda.

Basicamente, a formalização dos acordos acontecia ano a ano com os acordos:

a) entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi/MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até 2006;

b) entre a Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi/MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir de 2007;

c) entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e as prefeituras do interior do estado do Amazonas;

d) entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc);

e) entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Fundação de Apoio Institucional Muraki.

O repasse dos ínfimos recursos do governo federal acontecia de duas formas. Uma, através de repasses direto aos parceiros, para aquisição de material didático para educandos e educadores, alimentação e hora aula das formações inicial e continuadas. A outra forma se concretizava pelo depósito em conta de cada educador/professor e educador/coordenador de turmas de bolsas mensais que variavam de seis a oito meses, dependendo do planejamento plurianual de cada instituição (no caso em estudo, era de seis meses).

O investimento feito pela Seduc correspondia ao custeio de duas refeições diárias, pagamento das duzentas e cinquenta merendeiras, aquisição do gás de cozinha e material de limpeza. Também era previsto, a cada mês, a liberação dos pedagogos pelo período de três a cinco dias para as formações inicial e continuada e cedência do espaço físico aos finais de semana.

Assim sendo, com a finalidade de acelerar a redução das desigualdades, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva convoca, em 28 de janeiro de 2009, todos os governadores da Amazônia para um grande debate sobre o assunto e propõe unificação de ações em torno de quatro temas: redução da mortalidade infantil, queda do analfabetismo, erradicação do trabalho infantil e fortalecimento da agricultura familiar.

Nos anos finais de sua gestão, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com governadores de diversos estados das regiões Norte e Nordeste, reuniu-se em Brasília, no dia 28 de janeiro de 2009, acompanhado dos ministros Guilherme Cassel (Desenvolvimento Agrário), Fernando Haddad (Educação), José Gomes Temporão (Saúde), Mangabeira Unger (Secretaria de Assuntos Estratégicos), Paulo Vannuchi (Secretaria Especial dos Direitos Humanos) e Dilma Rousseff (Casa Civil) para discutirem formas de reduzir as desigualdades regionais de modo mais acelerado.²

As ações de alfabetização deveriam ter sido fortalecidas pelos pactos e acordos entre os entes federados. No entanto, à medida que os anos avançavam, mais difícil se tornava a relação com as universidades, consideradas, nos primeiros anos, indispensáveis a essas ações. Apresento trechos de algumas resoluções que asseguraram possibilidades e limites à autonomia das universidades.

O projeto investigado foi importante para que o Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas pudesse dar continuidade às atividades de educação de jovens e adultos, especificamente no campo de alfabetização, até então desenvolvidas nos municípios do interior do

² Disponível em: <<http://rondoniaovivo.com/geral/noticia/2009/01/28/governador-se-reune-com-ministros-governadores-e-presidente-lula-em-brasilia.html>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Estado, através de programas esparsos já empreendidos pelos governos estadual, federal e municipal, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Fundação Educar, Alfabetização Solidária (Alfasol) e Movimento Brasileiro de Educação de Base (MEB).

4. O curso de formação de educadores em EJA da UEA e o mundo dos fenômenos externos

O mundo dos fenômenos externos, para Kosik (1976), desenvolve-se na superfície dos processos realmente essenciais. Neste trabalho, será estabelecida uma relação deste mundo com os organismos internacionais como Unesco, Orealc, Cepal, OCDE, Preal, que atuam, monitoram e ditam as políticas educacionais a despeito das reais necessidades dos sujeitos e das condições dos Estados-nação em administrá-las e praticá-las.

4.1 Ser professor no século XXI: perspectivas acadêmica, técnica, prática e da reconstrução social

A trajetória educacional brasileira para a alfabetização é repleta de iniciativas momentâneas, porque segue uma história de interesses individualistas, se considerarmos, por exemplo, algumas atitudes reprováveis dos governantes, como o voto de cabresto, a corrupção política longa e viciada e as fraudes eleitorais. Com isso, tivemos as campanhas maciças de alfabetização a partir da década de 1940; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967 e extinto somente nos anos de 1980; a Fundação Educar (1990); Brasil Solidário e Alfabetização Solidária (1995-2002); Brasil Alfabetizado (2003 até os dias atuais).

Embora tenhamos uma diminuição do analfabetismo brasileiro, com as campanhas e os programas em destaque, não temos um desenvolvimento educacional escolar que mereça uma admiração positiva. A alfabetização foi por muito tempo vista e trabalhada apenas como um aspecto inicial de leitura e de escrita, com metodologias pouco atrativas.

Em tal perspectiva, podemos inferir que o tempo presente legitima processos alfabetizadores escolares em proporções repetitivas, mecânicas e pode inibir várias iniciativas do sujeito aprendiz, com frequência, dissociando leitura e escrita, através de exercícios que desestimulam o pensamento crítico e criativo. Mesmo que, a partir do século XIX, leitura e escrita tenham sido sinalizadas de forma associada, e com isso podem e devem ser enfatizadas simultaneamente, ainda hoje são trabalhadas em momentos estanques em muitas escolas, geralmente, longe de atividades

que envolvam a diversidade de textos e contextos e situações cotidianas dos(as) alunos(as).

A mínima instrução pode estar em muitos ambientes escolares quando não institui uma ação pedagógica em escalas elevadas nos processos de alfabetização. Lembremos, mais uma vez, que o Brasil passa a universalizar o ensino, alicerçado, principalmente, nos princípios republicanos; mas a escola expande-se, principalmente, nos anos de 1970.

O novo modelo de produção dos grandes centros urbanos gera a necessidade de uma mão de obra mais qualificada e alfabetizada, ao mesmo tempo em que aumenta o poder de pressão da população, demandando melhores condições de vida em termos de salário, saúde, habitação e educação. Como reflexo dessa nova situação, o Estado reformula o seu papel na prestação de serviços públicos, entre eles, a educação básica.

Com a tentativa de universalizar o ensino, o Estado responde, só em parte, às solicitações, pois, mesmo com o interesse na expansão da escola de forma mais sustentável a partir da década de 1940, tal interesse também ia ao encontro de atender superficialmente a todos. Não é novidade que o crescimento da escola pública ofertou níveis mais elevados de ensino para os grupos com maior força de reivindicação. Aos de menor poder reivindicatório, ofertou-se uma escola básica, somente oportunizando rudimentos de leitura, escrita e aritmética.

Surgem daí os intensos começos e recomeços de uma educação que não chegaria a todos. Por esse caminho, podemos perceber que alfabetização iria sofrer sérias dificuldades no campo escolar, sobretudo porque a expansão não foi equivalente às melhorias educacionais. O Brasil, até o presente instante, em pleno século XXI, deve muito à sua população no campo educacional. Não há uma política pública sólida capaz de contemplar condições de salário, condições de trabalho e formação docente com qualidade social.

Nessa perspectiva, como pode a escola pública implementar/implantar ações tão sólidas na alfabetização? As iniciativas ocorreram na esfera governamental, a partir dos idos de 1940, com alguns avanços e, possivelmente, mais retrocessos no eixo da alfabetização. As conferências internacionais, ocorridas em alguns momentos históricos, colocam em pauta o quantitativo mundial de analfabetismo, posto no capítulo I deste trabalho, que resulta em ações de cunho sistematizado. No entanto, o Brasil ainda apresenta sérios problemas neste âmbito.

Diante de avanços e recuos, é sabido que a Unesco tem se destacado, desde os anos de 1940, na organização de eventos internacionais importantes no campo da alfabetização, resultando em metas estabelecidas

nos continentes com maiores defasagens de escolarização. Um exemplo disso é o lançamento do Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), que, a partir da década de 1960, tem uma relevância, por demarcar uma era de elaboração de projetos regionais e nacionais, abominando as campanhas de alfabetização em massa.

Até o presente, ainda há enormes desafios mundiais. Na América Latina, embora alguns países já tenham conseguido sair do estágio de analfabetismo, ainda existe um quantitativo expressivo de analfabetos. No Brasil, temos aproximadamente 10% da população acima de 15 anos analfabeta. Ao situar a Nação como um dos cinco países emergentes na nova configuração mundial, coloca-nos numa visibilidade interessante e, ao mesmo tempo, num patamar até vexatório, à medida que apresentamos um quadro pouco animador na esfera educacional, se comparado a outros países; no nosso continente, estamos abaixo de muitos países.

Sabe-se que discursos oficiais existem na direção de uma sistemática educacional capaz de vencer as políticas descontínuas que atenderam aos interesses de uma elite dominante, voltada muito mais para resultados econômicos satisfatórios do que uma educação qualitativa. A questão é: o que pode se concretizar em prol de uma alfabetização sólida no cerne da escolarização brasileira?

4.2 As funções das instituições formadoras

A formação dos educadores está ligada às reflexões buscando uma instrumentalização que possibilite uma prática pedagógica consciente e responsável no que se refere à intervenção social. Desta forma, são tão importantes para a educação de jovens e adultos certos conteúdos que os educadores devem lhes ensinar quanto à competência para analisar a sua realidade cotidiana de participar satisfatoriamente de processos sociais decisórios. Nesta direção, o investimento para o ingresso e permanência do aluno é visto com igual prioridade tanto quanto a proposta de formação de professores para a modalidade da educação de jovens e adultos visando proporcionar contribuições teóricas e metodológicas para esta perspectiva. Tais ações inserem a concepção de educação na perspectiva da compreensão crítica dos educadores sobre o que vem acontecendo no mundo, inclusive e, acima de tudo, na cotidianidade da prática docente.

Diante do mundo vivido e sentido, os educadores e educadoras não podem somente pensar em conteúdos e procedimentos didáticos a serem ensinados. Há, sobretudo, de considerar que os conteúdos não podem ser estranhos à realidade dos educandos. É necessário buscar a compreensão dos significados daquilo que os alunos vivenciaram. Deve-se levar

em consideração a formação dos alunos como cidadãos participantes e pesquisadores sobre a vida social como um todo, procurando entender as diferentes maneiras que interpretam as suas ações no espaço escolar onde estão atuando, assim como, também, no espaço da comunidade onde a escola está inserida, ou seja, no próprio meio onde vivem.

A investigação sobre a prática docente da EJA na região amazônica é um diferencial com múltiplas possibilidades pois, possivelmente, desvendará o olhar dos sujeitos diante desta diversidade ainda pouco conhecida. Povos que parecem não reconhecer a fronteira geográfica imposta e que buscam, em suas práticas, transpô-la social, econômica e culturalmente.

O contato do educador com a formação para a atuação na EJA, não raro, mantém um distanciamento da realidade concreta. Para falar um pouco dos aspectos históricos da formação para a alfabetização no Brasil, é necessário expor alguns pontos pertinentes advindos dos campos da necessidade da escola se instituir como uma necessidade da sociedade burguesa. Se compararmos o ano de 1789 como um marco importante da articulação entre a alfabetização e a escola, em 1989, comemoramos 200 anos de fracassos marcantes nesta trajetória da EJA, uma vez que neste período procura-se garantir, indiscriminadamente, a entrada da população de 7-14 anos no mundo da cultura escrita.

Ainda nessa linha de pensamento, a propagação da escrita vai percorrendo um trajeto interessante diante de um mundo que transpõe ações instrucionais – antes destinadas às famílias e aos preceptores – à escola. Escrever, portanto, passa a se sobrepor à leitura e, de certo modo, atende aos anseios políticos, econômicos e sociais emergentes, principalmente com o processo crescente de industrialização.

Escolarizar de forma instituída em espaços apropriados, através da escola, tornou-se a maneira mais prática e duradoura de ensinar um quantitativo elevado de crianças numa escala em tempo mais reduzido. É a escola burguesa concretizando os ideais da universalização do ensino para a formação contínua de seu quadro. Assim, a escrita passou a ser algo tão valioso que, para ler, primeiro era necessário escrever, já que, antes, os dois processos eram realizados em momentos longos e distintos. Escrever foi considerado por muito tempo uma ação artística, que implicava alguns esforços físicos, na era da coreografia da pena, como, por exemplo, corpo com postura correta para manejar objetos delicados com as mãos. No trato com a EJA, esse exercício é mais complicado, pois as articulações dos educandos, por vezes suas mãos, estão acostumadas com outros instrumentos como: a enxada, o terçado, a foice, o remo, a tarrafa, o arpão e o

martelo. No entanto, não lhe falta a inteireza nos saberes para se constituir em um pai de família, sobreviver às intempéries locais e sobreviver no planeta das águas e florestas.

É preciso um esforço em exercitar a nossa reflexão no contexto atual para uma compreensão mais clara sobre tantos entraves encontrados na alfabetização nas escolas públicas. Mais uma vez, o pensamento profundo articula-se aos campos mais amplos presentes na sociedade em que se vive e, olhando por este prisma, jamais pode negar o sucesso de ações burguesas escolares consolidadas e os reflexos hoje evidenciados.

No Brasil, podemos considerar que a preocupação com o analfabetismo surge mais fortemente com o advento da República, nas primeiras décadas do século XX. Nas palavras de Ghiraldelli (2001), as “ligas contra o analfabetismo” desempenharam um papel modernizador, ao considerarem a educação como uma ação política, uma vez que o voto do analfabeto era proibido. Em tal direção, uma parte da burguesia urbana emergente resolve fazer um contraponto, lutando para que a alfabetização propiciasse transformações político-eleitorais. A presença constante das oligarquias cafeeiras no governo tinha gerado um país ruralista, incapaz de criar condições para difusão da democracia, do federalismo, da industrialização e da educação popular.

De certo modo, entende-se com mais clareza hoje que a intenção dos governantes, no início do governo republicano, seguia uma lógica colonialista, de exploração de mão de obra que, ao longo dos anos, perseguiu os indígenas, depois os escravos e, por último, os trabalhadores assalariados.

É perceptível, portanto, que a alfabetização foi pensada somente em alguns momentos estratégicos pela elite dirigente, melhor dizendo, quando poderia beneficiar, política e economicamente os setores dominantes. Entretanto, alguns contextos dos primeiros trinta anos da República foi exigindo uma intensificação no campo da escolarização, por conta do advento industrial. A questão aqui enfocada acena para uma possibilidade de discutir como o pensar em torno da alfabetização na EJA, aliado a uma aquisição individual e coletiva, está impregnado na escola e em espaços alternativos e diversos como o da investigação.

No desejo do aprender em busca de melhoria de vida, num ambiente de inúmeras famílias das camadas populares que têm seus filhos em escolas públicas, o interesse pode estar direcionado somente à busca de um emprego futuro e, assim, não há tempo para se preocupar com procedimentos amplos no ato do ensinar.

4.3. Os processos relacionais da formação contemporânea

A disciplina Formação de Educadores e Currículo: Saberes, Interculturais e Contextos, cursada durante o doutorado, parece ter sido pensada para este projeto de tese. Desde os primeiros momentos do curso, a abordagem ia aos poucos se encaixando e suscitando uma teia de saberes epistemológicos que se somaram à relevância pessoal e social da aluna/pesquisadora.

As preocupações de Garcia (1999), em cuidar dos diferentes olhares sobre a formação foi um robusto caldo conceitual. Em sua obra *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, apresenta um leque de visões sobre a temática, e por fim conceitua:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 23).

O autor concebe a formação inicial na pedagogia e licenciaturas, onde professores, gestores compõem o fenômeno educativo enquanto tarefa inconclusa, inacabada. A formação continuada, também envolvendo professores e gestores, deve se articular aos afazeres na e da escola em um todo compartilhado.

A escola passa a ser um espaço constitutivo do professor, nela se faz e refaz a identidade pessoal e profissional que, por sua vez, também é construída por uma série de símbolos existentes no cotidiano da escola.

Este espaço se constitui num inter cruzamento de diferentes culturas. Para Garcia, vários autores renomados engrossam esse pensamento dizendo que a formação de professores representa

[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo (GIMENO SACRISTÁN, 1982 apud GARCIA, 1999, p. 23);

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (MEDINA; DOMINGUEZ, 1898 apud GARCIA, 1999, p. 23).

A maioria dos teóricos, segundo Garcia, associa este conceito ao desenvolvimento pessoal como:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de "plenitude" pessoal (ZABALZA, 1990a, p. 201 apud GARCIA, 1999, p. 19).

[...] a Formação desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural (GONZALEZ SOTO, 1989, p. 83 apud GARCIA, 1999, p. 19).

Quando me interrogo acerca do que pensam os dirigentes públicos, gestores das instituições formadoras e educadores dos cursos oferecidos para formar profissionais da educação, a expectativa é de encontrar algum princípio que sirva de fundamento ao conceito destacado por Garcia ou análogo a ele. Um princípio seria o de conceber a formação de professores como um contínuo. Neste caso, vista como um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que estejamos a referir (GARCIA, 1999). Para o autor, implica também a necessária existência de uma forte interligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. Como mostra o estudo, não se pode pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados", mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Avança o autor que as investigações que analisamos anteriormente mostravam-nos a necessidade de adotar uma perspectiva organizacional da escola nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, percebemos a potencialidade que possui o centro educativo como contexto favorável para a aprendizagem dos professores. Não quer o autor, com isso, negar outras modalidades, mas sim salientar, como referência para a formação, que o contexto próximo dos professores é o que tem maiores possibilidades de transformação da escola. Ao todo, a obra faz destaque a oito princípios, inclusive de natureza individual, que sustentam alguns paradigmas de formação, aos quais o autor tece críticas. Por fim, defende que a formação "[...] deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais" (LITTLE, 1993 apud GARCIA, 1999, p. 30).

Temos hoje a clareza de nosso inacabamento como humano, portanto, a educação deve construir indivíduos que possam aprender a

aprender ao longo da vida. O que não podemos é apenas repetir – temos que aprender e apreender, desaprender e reaprender de forma permanente. Percebo essas questões diretamente relacionadas com a qualidade profissional solicitada no futuro.

Um dos cursos de formação para educadores em EJA ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas foi mediado por tecnologias de comunicação e informação (TICs), provocando inúmeros questionamentos positivos e negativos em relação à modalidade adotada. Ora, os estudos de Burbules e Torres (2004) refletem sobre esses impactos e expõem vários conceitos para que possamos entender tais questionamentos e incluem o uso das TICs como um dos processos da globalização e, portanto, impactante sobre as políticas e práticas educacionais. Os destaques ficam por conta do “neoliberalismo”, “Estado”, “reestruturação”, “reforma”, “administração”, “feminismo”, “identidade”, “cidadania”, “comunidade”, “multiculturalismo”, “novos movimentos sociais”, “cultura popular” e o “local” em oposição/relação ao “global”. A obra reflete, de forma clara, sobre mudanças de conceitos, mas, sobretudo, mudanças nas relações, nas práticas e nos arranjos institucionais. Os autores trazem o foco da discussão para a análise de como repensar essas ideias básicas e sugerem mudanças fundamentais na maneira como as sociedades estão elaborando políticas e práticas educacionais, esta última, foco central desta tese.

Para a escola, os tempos contemporâneos, em nível de Brasil, enquadram-se numa lógica neoliberal, e, em larga medida, acenam para uma “massificação” do ensino repleto de discursos de uma educação universalizada e direcionada para a formação cidadã, mas uma retórica que escamoteia evidentes problemáticas que, na realidade, expulsa, ainda, muitos sujeitos da escola.

Possivelmente, na escola, o sujeito da EJA não é questionado em sala de aula sobre o que sabe acerca da escrita e da leitura, e que experiências teria realizado neste aspecto. A normatização de padrões tradicionais no campo do ensino e da aprendizagem ainda permanece com intensidade, uma vez que turmas numerosas inviabilizam processos inovadores. Assim, a maioria dos sujeitos, considerados “fora” da idade escolar, adentra a escola, mas não consegue ficar até o final do ensino fundamental, obtendo resultados insatisfatórios.

Poderíamos questionar: até que ponto, podemos comemorar o fato de a escola se universalizar no campo quantitativo e, ao mesmo tempo, gerar vários processos de exclusão, quando não consegue acompanhar e avaliar sua trajetória no âmbito histórico, político e social que denote uma ação bastante expressiva nos dias de hoje?

Há resultados voltados para o rendimento do aluno, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Entretanto, parece não existir uma sistemática permanente em torno do ensino e da aprendizagem que fortaleça o olhar da família quanto ao desempenho desse público, e nem tampouco no redirecionamento da ação escolar, que reverta a maior parte das mazelas e querelas presentes na oferta e na procura desta modalidade. Perceber atentamente o contexto num enfoque mais detalhado que permeia o entorno da escola e da família é, no mínimo, considerar alguns aspectos que a mobilizam em torno de mudanças substanciais nos últimos decênios. Mesmo que não seja o foco deste estudo, é preciso situar que vivemos tempos voláteis, transitórios e relativos, e, assim, presenciamos a escassez de valores e princípios antes disseminados nos seios familiares que, em parte, ou em expressiva escala, inviabilizam muitas atividades de produção de conhecimento.

Os campos sociais existentes, ao proliferarem atitudes de individualismo, competitividade, fundados em princípios que, quase sempre, descaracterizam os valores necessários ao crescimento humano, chegam às famílias e às escolas de diversas formas, mais frequentemente pelas mídias. Assim, ditam normas de comportamento e estabelecem maneiras de atuar numa ótica, muitas vezes, distante de uma percepção holística da realidade, carente de mudanças urgentes.

A escola hoje, em inúmeras ocasiões, pode não se reconhecer enquanto cumpridora de sua função social no ato de “ensinagem”, na medida em que não consegue estender a todos os alunos uma aprendizagem significativa. O resultado recente do Ideb em proporções ascendentes em diversas escolas públicas, pode não significar uma aprendizagem significativa para boa parte do alunado, se os sistemas de ensino não geram uma política de acompanhamento e avaliação de forma institucional e em caráter de continuidade.

Aprender a ler e escrever, atualmente, pode estar se tornando um grande pesadelo para diversos sujeitos, matriculados na escola pública, por conta de tantos entraves presentes na família, ocasionados em grande parte pela pobreza, pelas influências dos contextos sociais e pelas permanentes situações de exclusão.

As dificuldades que as duas instituições mencionadas enfrentam estão alinhadas aos modos de vida e, portanto, de expectativas alocadas em universos de buscas constantes. É possível que as diferenças e as proximidades entre as duas sejam desenhadas com ênfase nas suas necessidades imediatas. Nesse sentido, a escola, através da intenção político-pedagógica de muitos profissionais, deseja ensinar com solidez, mas

enfraquece com os sistemas educacionais burocráticos. E, no caso de muitas famílias, as chances ocorrem para se pensar/lutar somente por uma escolarização mínima, o necessário para saírem mais tarde de um estágio de sobrevivência.

Então, pode passar despercebido, para inúmeras pessoas, a importância de um início escolar que institua uma dinâmica sustentável no desenvolvimento da leitura e da escrita em qualquer etapa da vida e em qualquer região. Há um aprendizado que também nasce e cresce com as relações sociais. Portanto, nasce de uma profunda necessidade de comunicação e de estabelecer relações:

A criança não entrou para o mundo da linguagem da mesma forma que um adulto se inicia no aprendizado de uma língua estrangeira. Ela foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem. Nesse seu processo se percebe uma evolução nem sempre simples nem sempre lógica, mas sempre condizente com seu modo de ser e de estar no mundo. E, já com 3 anos, chega ao ponto de ser considerada um falante nativo da língua. (CAGLIARI, 2008, p. 16).

Considerando que nem sempre as instituições de ensino conseguem respeitar esse aspecto, é comum observarmos atividades escolares de alfabetização de cunho mecânico, repetitivo, com mínimas chances de alargar o horizonte linguístico do sujeito e, por conseguinte, sua criatividade e sua liberdade intelectual.

Junte-se a isto o fato de a escola, em determinadas ocasiões, não considerar os modos de falar diferenciados de diferentes grupos étnicos. Tanto no caso da criança quanto do adulto, existe uma tendência natural para falar sem regras gramaticais particulares, o que causa, de certo modo, um não aceite da escola como um todo.

A direção traçada pela escola foge aos interesses e necessidades dos educandos, diante da grande diversidade presente no cotidiano escolar. Se, por um lado, vislumbra-se o acesso, por outro, é preciso lidar com a diversidade presente em todos os aspectos. E não há uma garantia que o movimento escolar atenderá a todos sem discriminação, muito pelo contrário, terminará refletindo as diferenças sociais nas ocasiões de acesso a novas formas de linguagens.

Em tal direção, certos métodos se sobrepõem aos conteúdos desde a entrada na escola e, com isso, continuam presentes nas atividades de sala de aula, sobretudo porque há necessidade de ensinar a todos em pouco tempo.

Para Cagliari (2008, p. 23),

Os métodos fascizam as pessoas como varas de condão e, às vezes, infelizmente fazem com que certas pessoas se descuidem dos conteúdos em função dos métodos. Os métodos valem para quem é de se beneficiar deles e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmos, ou máquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade de reflexão intelectual.

É possível fazer a diferença, enquanto estudiosa da alfabetização, ao procurar focar nas esferas inovadoras das concepções de ensino e lutar para a ampliação do debate, numa perspectiva da contextualização, que possa enquadrar a falta de conhecimento teórico, a precarização da educação e os principais aspectos econômicos e sociais da atualidade.

Apple (2002) aborda o financiamento estudantil e as provas com alto nível de dificuldades veiculados nas matérias dos jornais e os problemas burocráticos e técnicos perniciosos que surgiram quando essas provas foram instituídas, segundo ele, a “toque de caixa”, num expressivo número de cidades amparadas por projetos de lei mesmo sofrendo fortes contestações.

O estereótipo de que aquilo que é chamado de métodos de “linguagem integral” – isto é, métodos que se baseiam na experiência vivida da verdadeira língua do aluno e do verdadeiro uso que ele faz dela – foi totalmente substituído pela fonética está muito disseminado. Na realidade há pouca evidência de que isso tenha acontecido, pois a maior parte dos professores parece usar uma bricolagem de abordagens múltiplas, dependendo das necessidades que têm de ser satisfeitas. No entanto, isso não interferiu na agenda daqueles que estão profundamente comprometidos com a política da restauração conservadora na educação. Os mesmos grupos que defendem esse tipo de imposições e leis costumam estar por trás dos ataques ao ensino da evolução e a suposta perda da palavra inspiradora de Deus nas escolas. (APPLE, 2002, p. 3).

Assim como no “mundo do tráfico e da manipulação” e dos “fenômenos externos” (KOSIK, 1976), esses movimentos estão presentes e rodopiando ao mesmo tempo. Sempre que alguém começa a entender um conjunto de pressões, aparece outro vindo de outra direção. “Todos eles têm ‘a’ resposta; só é preciso nos tornarmos verdadeiros adeptos e aplicá-la” (APPLE, 2002, p. 3).

4.4 Estratégias teórico-metodológicas da formação docente e dos sujeitos jovens e adultos

4.4.1 Seminário Nacional de Formação (SNF)

Há pouco mais de uma década, durante o VII ENEJA/ Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizado em Brasília no ano de 2005, um coletivo começou a pensar em uma formação mais específica a ser construída. Soares (2006) reflete que as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador de jovens e adultos. Dentre os estudos, observou que são recorrentes as temáticas sobre as práticas de alfabetização e escolarização inicial dos educandos da EJA. Ressalta estudos já realizados quanto às frentes de ação serem mais no âmbito da extensão do que da pesquisa. Contudo, reconhece que,

Dada sua pouca valorização, a extensão padece da escassez de recursos financeiros e do baixo grau de institucionalização, sobrevivendo muitas vezes do voluntarismo de docentes e estudantes. Em contrapartida a esse desequilíbrio, algumas universidades optaram pela equiparação das bolsas de extensão às de pesquisa e pela adequada consideração das atividades de extensão na jornada docente. Outra alternativa possível seria que os docentes envolvidos com a EJA procurem estratégias de efetiva inserção de suas ações no âmbito acadêmico, explorando melhor os espaços de institucionalização já disponíveis ou criando novas possibilidades (SOARES, 2006, p. 12).

A defesa dos fóruns de EJA no VII Eneja, em criar um espaço para discutir especificamente a formação de educadores de jovens e adultos é resultante do reconhecimento de uma prática docente baseada historicamente no voluntarismo e no pagamento insignificante e instável aos que se arvoravam a aceitar tal desafio nas campanhas encampadas para ofertar educação aos sujeitos da EJA.³

4.4.2 A proposta de formação da UEA

No âmbito das conquistas, a exigência de políticas afirmativas para essas situações dá-se fundamentalmente pela estatística que expõe a privação do direito à educação escolar de grupos socialmente excluídos. Políticas essas que, segundo seus defensores, ainda não lograram ações proporcionais à magnitude do problema. Dentre elas, destacam-se:

3 Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquela da zona urbana, que se encontra em 7,7%; a escolaridade média da população 15 anos ou mais que vive na zona rural, que é de 4,5 anos, enquanto, no meio urbano, na mesma faixa etária, é de 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental, que são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de bibliotecas; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; e 92% em escolas que não possuem acesso à internet. (CALDART et al., 2012, p. 455).

Silva (2012) reconhece que a necessidade de atender os anseios dessa parcela da sociedade, representada pelos grupos contemplados, tornou-se imperativa, haja vista a carência de bibliotecas comunitárias na região. O que existe, na verdade, são algumas bibliotecas nas redes de escolas municipais e estaduais com atendimento restrito aos alunos com efetiva matrícula. Essa situação acentua-se ainda mais quando se estende, sobretudo, aos residentes na zona rural, aos povos tradicionais indígenas e não indígenas, iletrados em vulnerabilidade social: ribeirinhos e indígenas, distribuídos em milhares de localidades rurais de difícil acesso, com distâncias que variam em horas a dias de deslocamento até a sede do município. Registra-se que o difícil acesso decorre de fatores geográficos, incidindo de forma a dificultar as oportunidades educacionais desse público. Contudo, não o vemos dissociado da ausência de condições objetivas decorrentes de aspectos socioeconômicos para o desenvolvimento regional. O ensino fundamental não garante o acesso a todos os que precisam, e a necessidade de sobrevivência e de provimento de seu sustento contribuem significativamente para que muitos desses educandos evadam-se logo nas séries iniciais.

Outro aspecto importante é que alguns mediadores achavam que bastava apresentar textos variados para garantir a funcionalidade da leitura. No entanto, durante as formações e com as intervenções, perceberam a necessidade de elaborar situações propícias a reflexões, nas quais os sujeitos compreendessem as diferenças estruturais e regularidades discursivas que caracterizam cada texto. Dessa forma, ela diz que é relevante comentar que a segurança se fortaleceu quando a experiência foi replicada em outros municípios. Silva (2014, p. 10) relata:

Em Parintins, Baixo Amazonas com o projeto Tricicloteca: uma viagem de leitura do povo ribeirinho às margens do Rio Amazonas, oportunizou a esse público, uma biblioteca comunitária por meio da distribuição de livros em triciclos, transporte adaptado em uma bicicleta e fixado no porto do local. Este projeto foi desenvolvido em uma

balsa que fazia o transporte das pessoas de Parintins ao vilarejo de Vila Amazônia. Durante o trajeto as pessoas tiveram a oportunidade não só de acesso a livros, como também de interagirem entre si, por meio do relato de “causos”, lendas e mitologia da região. Outra experiência relatada foi a do Município de Carauari, localizado no Rio Juruá, onde a secretaria de Educação fez uma articulação com o projeto de leitura denominado Expedição Vaga-lume. Neste projeto, havia um momento destinado ao intercâmbio entre jovens e idosos que se dava através da “contação” de histórias por parte dos mais velhos aos mais jovens e da leitura de livros pelos jovens já alfabetizados.

A construção dessa ação de leitura, com suas especificidades no que diz respeito à relação de produção de conhecimento e de inovações na organização do trabalho pedagógico, fez-se acompanhar das diretrizes pelas exigências de formação de educadores próprios para o exercício da função docente, tal como exigem os movimentos sociais presentes na Daobec de 2012 (BRASIL, 2002 apud CALDART et al., 2012).

Feldmann (2003) resgata a concepção de trabalho em diferentes épocas. Na greco-romano, o trabalho físico era uma atividade menor. Havia uma relação unilateral entre teoria e prática. A divisão social do trabalho negava a possibilidade dessa relação. O homem era entendido como um ser teórico por excelência, podendo exercer a política. A sociedade grega possuía uma atitude depreciativa com relação à práxis produtiva. O trabalhador manual é desprezado por viver uma relação de “servilidade”.

Com o Renascimento, diminui esta dicotomia e se estreita a relação trabalho físico e atividade intelectual. Século X a XV – ausência da ideia de lucro. O trabalho não era um fim em si mesmo. No mundo medieval, ter terra é prestígio, sem necessidade de vender ou trocar.

Expõe o formato de como o capital e o comércio desintegram a sociedade. Para a pesquisadora, a passagem do feudalismo para o capitalismo foi paradigmática em muitos aspectos. Antes, o mercador fornecia a matéria-prima e pagava por sua transformação.

Depois, o mercador passou a ser proprietário das máquinas, dos instrumentos e da força de trabalho barata, provocando a mais-valia. Século XVII traz a valorização do trabalho em detrimento ao trabalhador. Pontua que Adam Smith, pensador exponencial pré-capitalismo, sistematizou este modelo econômico e ajudou a difundir-lo, dando-lhe corpo e espírito. Afirma que a forma é mais importante que a quantidade. Foi o idealizador de que cada trabalhador deveria trabalhar em apenas um estágio do processo de produção, ou seja, foi o mentor do protótipo de uma fábrica tal como a conhecemos hoje. Os destaques de sua teoria são: mercado como máquina social, combate a interferência do governo no mercado, cria uma

ciência econômica, inova ao ver a atividade produtiva como fonte de riqueza, demonstra que a riqueza das nações depende essencialmente da produtividade do trabalho, influenciada pela extensão da divisão do trabalho e afirma que a divisão do trabalho depende da extensão do mercado e da abundância de capital, responsável por difundir, explicar e defender o liberalismo e a economia burguesa.

Na contramão, Marx criticou a visão do *homo economicus* defendida pelos economistas ingleses. Avança nas teses de Hegel que teve o mérito de perceber o trabalho humano como efetivação de uma vontade transformadora da natureza, dando positividade a isso. Feldmann (2003) afirma que, para Hegel, o homem, ao criar coisas, forma o próprio homem. A crítica de Marx a Hegel consiste em que esse modelo só valorizou o trabalho intelectual e não ressaltou o trabalho físico, portanto só reconheceu e conheceu o abstrato, o espiritual, ignorando a práxis social da luta contra a opressão. Marx consolida o conceito de práxis como uma prática social transformadora da natureza e da sociedade, ou seja, revolucionária. Também definiu “trabalho alienado”, que se caracteriza quando o produto e os meios não pertencem ao trabalhador. O trabalhador também não escolhe os caminhos nem os objetos de sua produção. Tudo é determinado pelas condições do mercado. Nesse sentido, só lhe resta vender sua força de trabalho. Nos estudos de Feldmann, Marx diferencia trabalho como manifestação de vida e como alienação de vida. O primeiro acontece de uma necessidade intrínseca, enquanto que o segundo é imposto por uma necessidade extrínseca.

Marx fez muitos seguidores, dentre eles Karel Kosik. Esse pensador se debruçou sobre os escritos de Marx e também expõe sua tese sobre o trabalho. Define o trabalho como processo único cumprido por uma necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que, ao mesmo tempo, realiza pressupostos de liberdade e livre criação. Distingue duas concepções de trabalho. Uma no sentido filosófico e outra no sentido econômico. A primeira é o agir objetivo do homem; na segunda, o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais do processo produtivo. As mudanças na concepção do trabalho e suas implicações para a educação podem ser traduzidas de várias formas. Dentre as diversas implicações, tem a divisão social do trabalho. A cada modelo tem-se a necessidade de alterar os processos educativos. O trabalho manufatureiro, o industrial e o tecnológico exigem um tipo de profissional que responda a essa exigência. Com as transformações tecnológicas, entramos em uma nova era da humanidade. A reestruturação produtiva está fortemente atrelada ao grau de desenvolvimento de

seu sistema educacional. O Brasil responde a esta questão com “ilhas de excelência” num mar de atrasos e arcaísmos. Todas essas questões remetem-nos para a importância que a educação assume neste momento e para os desafios de ser professor no atual contexto escolar.

A análise desses pontos reflete não apenas mudança de conceitos, mas também mudanças nas relações, nas práticas e nos arranjos institucionais e principalmente como as sociedades estão elaborando políticas e práticas educacionais.

Os autores recusam-se a aceitar como algo determinado as formas específicas que a globalização tem assumido, e questionam com ceticismo quem são os vencedores e os perdedores sob esse novo conjunto de regras.

Mesmo que haja mudanças, há que ver os caminhos e reconhecer as forças dessas tendências, mostrando resistência à retórica da inevitabilidade que sustenta certas políticas. A trajetória do ensino dá conta que, antes da escola pública, o ensino era elitizado, com aulas tutoradas aos pequenos burgueses. Era a educação das mentes, de suas capacidades, como princípio básico. Em outro contexto, crianças de famílias rurais onde também eram as famílias as responsáveis era uma questão pessoal. Como a família não possuía instrução, obviamente não tinha como repassá-la. Hoje, representada pelo pensamento libertário, vemos outra perspectiva, a perspectiva do fazer educação na contramão do processo alienador.

Depois da escola pública, permaneceu o sentimento de responsabilidade local familiar pela formação que mantinha o controle e agia *in loco parentis*, amparado por estruturas políticas que sustentavam tal controle. O aprendiz tem necessidades imediatas e familiares de aprendizagem: necessidades de afiliação, cidadania e papéis de trabalho que respondam a um contexto próximo.

Burbules e Torres (2004) inferem algumas implicações. Para eles, educação não é despesa, é investimento; as implicações políticas superam as condições de um indivíduo a ser educado e constituem um conjunto estratégico de decisões que afetam a sociedade maior, de onde vem a importância da educação como política pública e o papel do Estado. Origens, natureza e dinâmica do processo de globalização é um foco de preocupação para filósofos educacionais, sociólogos, aqueles que desenvolvem o currículo, professores, legisladores, políticos e pais. As consequências são mais sérias do que imaginamos.

Na reestruturação econômica, o Estado afastou-se de seu papel de árbitro entre o trabalho e o capital, aliando-se ao capital, e forçando os trabalhadores a adotarem uma postura ofensiva. Os reflexos

mundiais podem ter no mínimo os seguintes elementos: divisão internacional do trabalho acrescida dos acordos comerciais, novas relações e acordos com a prestação de serviços se mostrando mais importante do que a indústria, internacionalização da economia de capital e do mercado onde mais ou menos seiscentas empresas controlam vinte cinco por cento da economia mundial e oitenta por cento do comércio, troca do pagamento via salário fixo por trabalho realizado, enfraquecendo os sindicatos, a redução de conflitos entre capital e trabalho. Aumento da mão de obra excedente gerando a intensificação da competição e a margem de lucro. Menos contrato de trabalho legal. Institucionalização do “conceito de equipe”, mudança de um modelo de produção fordista rígido para um modelo baseado na flexibilidade, exigindo maior velocidade na transferência de produtos e informações de um local do globo para outro, novas forças produtivas mudando do modelo industrial mecânico para o governado pelo microchip e pela robótica, e polarização dos setores pequenos, especializados e bem remunerados, e dos grandes, pouco especializados e mal remunerados.

Na ótica dos autores, esse cenário se constitui em aumento dos empregos avulsos e de gênero feminino, aumento e valorização do setor de serviços às custas do primário e secundário, abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos. Afirmam que a reestruturação reduziu os orçamentos públicos provocando a terceirização, inclusive da educação, resultando na existência de dois polos: os incluídos pelo Estado e os excluídos e desprestigiados pelo Estado, com ênfase nas mulheres.

Ao contrário das previsões de Marx e Engels, para Burbules e Torres (2004), a reestruturação acontece concomitante à globalização, unindo os capitalistas, fragmentando os trabalhadores, Estados se internalizando e se ajustando à nova ordem mundial, desresponsabilizando-se cada vez mais. A economia capitalista direciona-se a um mundo sem fronteiras. O país de origem fica em segundo plano.

Para Gadotti (1991), na filosofia subjacente a esse conceito, devemos destacar duas categorias essenciais e complementares: equidade e autonomia. Ele afirma que as duas tendências são ingênuas, pois

Elas se colocam na contramão da história, pois hoje existe uma clara tendência para a globalização da economia, de um lado, e para a valorização da cultura local, de outro. E não são tendências antagônicas, mas complementares. No fenômeno educativo isso se traduz pelo que chamamos de “sistema único e descentralizado”, isto é, um sistema que leva em conta um conjunto de conhecimentos universais, hoje

disponíveis, filtrados pela cultura local e por uma escola emergente, a escola cidadã, baseada no exercício da democracia interna, na formação para o exercício dos direitos civis e para a criação de novos direitos; a escola cidadã, formadora do cidadão governante e não do cidadão puramente governado. Nessa escola da educação não há lugar para falsas dicotomias entre saber universal e cultura local ou cultura popular. Ela opera, assim, a síntese entre equidade e autonomia. (GADOTTI, 1991, p. 4).

Freire (1992) reflete o contexto da vida dos pescadores investigados por ele e que, analogamente, por vezes, contávamos essas histórias aos educandos com o intuito de promover um debate acerca da condição de exploração e exclusão em que vive essa população. Segundo ele, os pescadores viviam uma enorme contradição. De um lado, possuíam sentimento de liberdade que os encorajava enfrentando o mar e convivendo com seus perigos e mistérios, de outro, sendo perversamente roubados, explorados, ora pelos intermediários que compravam por nada o produto de seu duro trabalho, ora por quem lhes financiava a aquisição dos instrumentos de trabalho. As histórias suscitavam, como era de se esperar, outras relações sobre o mundo vivido do grupo. Certa vez, ao analisarmos os incentivos de permanência no projeto que o PLRF lhes oferecia, com destaque à bolsa-alfa no valor de trinta reais, um educando de Iranduba, município do entorno de Manaus, levantou a mão e disse: “Esses governantes e vocês não fazem mais que a obrigação, pois enquanto vocês estudavam nós tava na roça plantando para alimentar vocês. Pegue na minha mão e compare com a sua [...]”, referindo-se, claro, aos calos que eram visíveis mesmo sem apalpá-los, para a equipe da universidade e do MEC, que se encontrava supervisionando a ação e a reação do educando. Freire vê esse tipo de reação como afirmações a serem feitas na relação em si, no mundo animado e inanimado; é condição fundamental da vida mesma e da vida com o seu contrário.

4.4.3 Argumentos da proposta

Os dados estatísticos do Censo Demográfico do IBGE (2000) acusavam um número ainda preocupante de analfabetismo em nosso Estado. No Amazonas, para uma população de aproximadamente 2.200.000 habitantes, o número de alfabetizados era de 1.200.853 e não alfabetizados era de 601.416 habitantes, o que significa 40% do índice populacional do mesmo. E, além desse fator, a não permanência do aluno no ensino fundamental parece ser outro aspecto que tem contribuído para o agravamento da situação. Hoje, mesmo com a inclusão dos sujeitos da EJA no Fundo

de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), o ensino fundamental não garante o acesso a todos que necessitam e estão em idade escolar. Aqueles que conseguem adentrar no espaço escolar evadem-se ainda nas séries iniciais. Isso está associado à necessidade de sobrevivência que se torna imperativa, considerando ainda que as ofertas existentes não se apresentam favoráveis nem em quantidade nem em qualidade às necessidades do público, proporcionando desta forma o abandono. Com isso, aumenta, sim, o número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não obtiveram resultados satisfatórios no ensino fundamental regular.

As oportunidades educacionais para a maioria dos jovens e adultos continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, ambientais, geracionais, étnicos e de gênero, que se combinam entre si para produzir acentuados desníveis educacionais e perpetuar tal quadro. Por outro lado, sublinhe-se que a problemática ambiental da Amazônia é, ao mesmo tempo, causa e consequência dos ínfimos níveis educacionais, com reflexos socioculturais sobre as populações de baixa renda. Para a UEA, foi neste sentido que a educação ambiental e o combate ao iletrismo fizeram parte das mesmas preocupações das políticas educativas e mereceram intervenção social conjunta.

Diante dessa realidade e das condições historicamente constituídas, a participação da UEA tornou-se de fundamental importância na perspectiva de propiciar a continuidade dessas atividades, ampliando o atendimento da demanda por educação advinda dos setores socialmente excluídos nos municípios brasileiros e, em especial, do Amazonas. Vale ressaltar que, do ponto de vista da necessidade e do comprometimento da UEA, através do Curso Normal Superior, pareceu indiscutível à instituição encampar o desafio de superar o analfabetismo no estado. Assim, houve a oportunidade de viabilizar uma relação mais estreita entre os educadores da rede pública que atuavam nos diversos municípios, com as suas respectivas coordenações e secretarias de educação, com vistas à melhoria da qualidade da assessoria e acompanhamento aos trabalhos planejados para um público, cujos envolvidos não exercem o domínio da leitura e escrita e, portanto, continuam em grande parte desprovidos de elementos críticos em sua formação, que possam contribuir para a reivindicação de melhores condições de vida.

Como dito, o analfabetismo no Brasil é uma questão histórica, fruto das desigualdades sociais, onde a população mais pobre, residente nas periferias dos centros urbanos, comunidades indígenas e ribeirinhos é excluída do direito de acesso e permanência na escola. Estado gigantesco, geográfica e culturalmente diverso, como o estado do Amazonas,

está longe de receber incentivos compatíveis com suas necessidades. Composto por 62 municípios, uma população estimada de 3.873.743 habitantes (PNAD, 2014) e uma densidade demográfica de 2,23/hab/km, o estado é prejudicado; devido à sua imensidão, as cidades são situadas em regiões geográficas denominadas vales de rios, hidrovias e mais recentemente em territórios da cidadania. As cidades apresentam algumas características específicas, como o distanciamento das comunidades localizadas na zona rural para a sede dos municípios, distâncias estas que levam de um a oito dias. Este aspecto (distância) também está presente no deslocamento das sedes para a capital do Estado, que levam de barco de um a 40 dias e de avião de uma a quatro horas. Em determinadas cidades, há necessidade de se deslocar inclusive para outro estado, a exemplo de Pauini, Ipixuna e Guajará; ou seja, a naturalização da não oferta e da pouca procura são assim amparadas.

Relativamente à sobredita vontade política do novo governo federal de 2003, de priorização do social, foi visto que se tratava de um fato inofismável. Em visita que fez ao Conselho Nacional de Educação, no dia 6 de janeiro de 2003, o Ministro da Educação à época, professor Cristóvão Buarque, apresentou, como os três principais eixos de seu trabalho frente ao Ministério da Educação, o seguinte: a) a superação do analfabetismo; b) a construção de uma escola ideal; c) a criação de uma nova universidade no Brasil. Esse fato foi citado pelo próprio ministro em nosso primeiro encontro, trinta dias depois, em 6 de fevereiro de 2003.

4.4.4 A escolha da temática transversal da proposta

O sistema brasileiro de informação sobre educação ambiental registra que no Instituto Paulo Freire existe uma organização denominada de “Movimento de Ecopedagogia”, preocupado com os problemas não só locais mas também globais, que identificou a presença de uma disfunção, conflitos e falta de comunicação efetiva dentro e entre os movimentos sociais, e afirma:

Nós que acreditamos num mundo baseado no cuidado e nos direitos humanos planetários, continuamos isolados, separados e fora de contato uns com os outros. É necessário mudar essa condição, criando pontes de atendimento e redes de solidariedade amorosa e política entre os que lutam para transformar o mundo com justiça e paz. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2016).

Isto posto, fez com que acreditemos numa aquisição do conhecimento de forma prazerosa, unindo letramento e educação ambiental com

alegria, que certamente poderá ser um vetor facilitado no dinamismo deste ousado empreendimento educativo.

Para Gadotti (2001), existem também elementos obstaculizantes e limitadores que devem ser combatidos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com pretensões transformadoras. Foi o que a Universidade do Estado do Amazonas, segundo seus relatórios, por certo enfrentou:

- a pouca experiência democrática;
- o autoritarismo que impregnou na nossa prática educacional;
- a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- a própria estrutura verticalizada do nosso sistema educacional;
- o tipo de liderança que tradicionalmente denomina nossa atividade política no campo educacional;
- o envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola;
- participação e cooperação das várias esferas do governo;
- autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto de projeto.

4.4.5 Como elementos facilitadores foram observados

A ação da Universidade do Estado do Amazonas também previu uma série de instrumentos estruturantes para facilitar e dar suporte físico e metodológico à execução do projeto de alfabetização, como:

- *adesão voluntária* e consciente do projeto: todos precisam estar envolvidos; a corresponsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto;
- *suporte institucional e financeiro*, que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos, principalmente dos dirigentes, e recursos financeiros, claramente definidos;
- *controle, acompanhamento e avaliação* do projeto: um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos;
- *uma atmosfera*, um *ambiente* favorável: não se deve desprezar um certo componente *mágico-simbólico* para o êxito de um projeto, uma certa mística que cimenta a todos que se envolvem no projeto;
- *credibilidade*: as ideias podem ser boas, mas se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legiti-

dade, o projeto pode ficar limitado;

- *referencial teórico* que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

O descompasso entre o que se diz com equívocos na seleção e organização dos conteúdos curriculares e a leitura que o cidadão em formação faz da realidade de seu mundo é espantosa. Para ilustrar esta afirmativa serão transcritos trechos de um episódio, entre vários, que demonstra esta ausência de sincronia tanto em literatura disponível como nos registros das práticas no desenvolvimento da ação.

4.4.6 Horizontes e objetivos do projeto

A proposta da UEA para alfabetização de jovens e adultos definiu três horizontes básicos com o intuito de que interagissem simultaneamente. O primeiro foi propiciar ao alfabetizando uma instrumentalização técnica, ou seja, ensiná-lo a ler, escrever e contar a partir da leitura de mundo do sujeito. Essa instrumentalização, portanto, ofereceu mais que instrumentos para a leitura das palavras. Buscou formar um novo sujeito, capaz de ler, para além das palavras, o próprio mundo, como nos ensina o professor Paulo Freire (1997), a partir da realidade concreta, como defende Kosik (1976), ao expor sua ideia de práxis. O alfabetizando deve entender o que lê e escrever o que entende. Eis o segundo horizonte perseguido simultaneamente à primeira caminhada: tornar o analfabeto como um ser no mundo e com o mundo, em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1997), almejando que o alfabetizando consiga ler as palavras, compreender a sua inserção no mundo, distinguindo o mundo da natureza do da cultura. Compreender o papel dos sujeitos na realidade e com ela; as relações entre natureza e a comunicação dos homens; a cultura como resultado de seu próprio trabalho, de seu esforço criador e recriador. O terceiro foi a perspectiva da interdisciplinaridade. Os fatos da vida não deveriam se apresentar de forma fragmentada, ocultando suas múltiplas determinações, pois foi entendido que estes só poderiam ser compreendidos se o alfabetizando tivesse uma inserção contextualizada nesse mundo. Assim, nas formações lhes era recomendado oferecer condições para que entendessem os fatos nas suas inter-relações, buscando compreender as implicações entre meio ambiente, economia, saúde, política e destes com o sujeito em formação. Fora dessa perspectiva não passará de um ser instrumentalizado para ler as palavras e partes da vida como se fossem segmentos estanques, analogamente em condições de ágrafos.

4.4.6.1 Objetivos

1. Proporcionar aos professores o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica para a educação de jovens e adultos com base na concepção freireana fomentando a construção de novos saberes e contemplando aspectos teóricos-metodológicos dessa formação, numa perspectiva crítica, acrescendo, ainda, outros temas que se relacionem às especificidades regionais que implicarão no processo de leitura, de escrita, dos estudos da sociedade e da natureza;
2. Desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos no Amazonas, em conformidade às atividades defendidas em âmbito nacional, possibilitando a problematização da prática com a perspectiva de apontar a necessidade da formulação de políticas públicas no Estado para a área em questão;
3. Integrar a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações do meio ambiente, do desenvolvimento humano e sustentável;
4. Oferecer aos educandos condições para a iniciação ao ensino básico: ler, escrever e contar, tendo em vista subsidiá-lo com instrumentos de maior participação na sociedade;
5. Proporcionar condições intelectuais para a aquisição de uma consciência de sua inserção no mundo como sujeito de sua história;
6. Suscitar o sentimento de dignidade e dos valores essenciais da vida humana, a capacidade de pensar criticamente o mundo para nele intervir;
7. Propiciar conhecimentos básicos para o uso das novas tecnologias do mundo atual, basicamente sinalizado por símbolos e códigos;
8. Suscitar uma reflexão crítica sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos, de maneira que possam perceber significações político-ideológicas nos diversos momentos desta história;
9. Proporcionar aos alunos uma maior compreensão da língua nacional como instrumento de cultura e inserção a fim de usá-las nas diversas situações, visando o crescimento humano e a prática cidadã consciente;
10. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender, transformar o mundo a sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da matemática;
11. Fundamentar e organizar os conteúdos das ciências naturais para a utilização na Educação de Jovens e Adultos;
12. Desenvolver o conceito de história e geografia considerando o objetivo de estudo de cada conteúdo, em sua articulação com as demais ciências sociais e analisando criticamente os conteúdos históricos geográficos a partir de sua própria realidade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2003a, p. 19-20).

Portanto, a proposta foi de formar, identificar e desenvolver todo o projeto pedagógico de superação do iletrismo com os conhecimentos ecológicos, culturais, etnológicos e de gênero, com vista à sustentabilidade do desenvolvimento humano na Amazônia.

4.4.7 Metodologia do PLRF

Um dos propósitos do projeto implicou profundas reflexões sobre o ambiente, como tema gerador, podendo ser basicamente entendido em três momentos:

a) registro qualitativo e quantitativo resumido das diferentes classes, uso e ocupação do solo na região, expressado através da pintura de mapas idealizados da realidade, considerando a área urbana escolar, industrial, de floresta, rios e área de campo, as quais seriam posteriormente quantificadas através da contagem de quadrículas que cada classe representa no mapa. Desta forma, seria construído um protótipo de zoneamento educacional e ecológico simplificado;

b) trabalhar conceitos ligados à educação ambiental e ao desenvolvimento sustentável, através de dinâmicas, discussões em grupo, trilhas interpretativas, resultantes de aulas-passeio e jogos. Paralelamente, considerando a diversidade cultural e a interdisciplinaridade, também deveriam ser abordados conceitos relacionados ao tema, como: saúde, esporte, consciência cidadã e corporal, através de exercícios respiratórios e de alongamento;

c) para o terceiro momento foi proposta dedicação ao planejamento coletivo, onde os educandos e educadores seriam convidados a seguir medidas que pudessem modificar de forma exequível a realidade observada, elaborando um novo mapa do local, visando a uma melhor utilização do solo. E, finalizando, realizar-se-ia a contabilização de como as modificações propostas poderiam alterar determinados parâmetros ambientais previamente discutidos, como: infiltração de água no subsolo, sequestro de carbono, produção x reciclagem do lixo e temperatura.

Trabalhando transdisciplinarmente com as turmas e os objetivos propostos, acreditou-se que era possível conjugar processos formais e não formais prazerosamente em campo, vivenciando conteúdos e despertando no participante a compreensão do equilíbrio ambiental, pensando esse contexto como uma questão de sobrevivência e não de um luxo panorâmico.

Presentemente, os educadores comprometidos com processos de alfabetização libertadora desenvolveriam métodos e procedimentos capazes de oferecer aos educandos a perspectiva supramencionada.

Todos esses métodos, no entanto, tomaram como paradigma epistemológico nas formações a filosofia de Paulo Freire (1979a) para quem em todo homem existe um ímpeto criador; por isso, a educação deve ser desinibidora e não restritiva. Ou seja, é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Dessa forma, para Paulo Freire, a alfabetização dos adultos deve se iniciar pelo próprio mundo deles, de forma que os vocábulos a serem trabalhados, palavras geradoras, decompostas em seus elementos silábicos e proporcionadoras da combinação desses elementos com o nascimento de novas palavras, devem estar ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte, integrada a uma programação social e cultural, ou seja, palavras constituídas por vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do sujeito.

A metodologia utilizada levou em consideração a necessidade de uma proposta pedagógica de educação de jovens e adultos que atendeu a diversidade do público a que se destinou, assim como a geração de processos metodológicos que foram de encontro às realidades específicas em relação aos sujeitos aprendizes e à organização do trabalho pedagógico. A seleção e distribuição dos conteúdos curriculares foram sendo construídas de forma a considerar o desenvolvimento da personalidade dos educandos e o atendimento às exigências sociais. Por fim, a contemplação, no currículo, dos princípios e objetivos da educação, centrando o processo de reflexão no contexto da pessoa e na sociedade na qual se insere.

Os referenciais teórico-metodológicos utilizados, de Paulo Freire e Vilas Boas, possibilitaram a construção de novos conhecimentos, através da organização de um trabalho que ofereceu oportunidade de uma fundamentação teórica necessária para a compreensão da temática em foco e propiciou debates para o aprofundamento e análise crítica das questões estudadas, partindo das experiências significativas apresentadas pelos educandos, verificadas a partir de uma avaliação diagnóstica da turma. Neste sentido, ganhou espaço a prática pedagógica que se propôs aberta à experimentação e à participação docente e discente.

Pelo visto, foi necessário um mecanismo que possibilitasse romper com a imposição da transmissão curricular onde os hábitos, valores e condutas simplesmente ajustam indivíduos aos interesses dominantes. A metodologia parece ter atendido à diversidade de cada microrregião, tendo como pressupostos a articulação das diferentes áreas do conhecimento, análise dos problemas e desafios impostos pela vida ambiental e social, propiciando vivências que, com certeza, contribuíram para a busca de concretas soluções para alguns problemas e novos desafios partindo da realização de um trabalho interdisciplinar.

Dentre os instrumentos utilizados, destaco: aulas expositivas dialogadas; estudo de textos; dinâmicas de grupo, exibição e análise de filmes, painel integrado; material gráfico produzido especificamente para os fins a que se destinou o projeto; oficinas pedagógicas para confecção de materiais didáticos, saraus e troca de experiências.

4.4.8 Estrutura e horário de funcionamento das turmas de alfabetização

Sob a orientação de um supervisor da área, cada dupla de universitários respondeu por uma turma de no máximo trinta alunos, organizados predominantemente nas escolas públicas e, na falta destas, poderiam ocupar outros espaços como: igrejas, centros sociais e associações de pais e mestres. Inicialmente, em 2003, cada município teve a oportunidade de criar dez turmas. Porém, houve reivindicação de ampliar para quinze o número de municípios prioritários que passaram a fazer parte do chamado “iletrismo zero” e tiveram a oportunidade de formar vinte e cinco turmas, também, com no máximo trinta alunos e dois professores. Além dos já citados (Itamarati, Pauini, Ipixuna, Envira e Guajará), foram acrescidos: Tapauá, Jutai, Eirunepé, Barcelos, Juruá e Santa Izabel, Fonte Boa, São Paulo de Olivença, Anori, Canutama – dentro de 4 (quatro) anos, com o total de aproximadamente 45.000 analfabetos (IBGE, 2000).

As aulas foram desenvolvidas aos sábados, das 8h às 12h e das 14h às 18h, exceto para casos de incompatibilidade de ordem religiosa e/ou laboral. Isso deveu-se ao fato de que, durante a semana, alfabetizando e alfabetizadores já possuíam uma árdua jornada de trabalho, a qual representava um dos fatores responsáveis pela desistência. As críticas mais severas recaíam sobre as singulares aulas diurnas aos finais de semana e ao pagamento da “bolsa-alfa”. Notadamente, advém de um olhar, supostamente urbano com foco na capital Manaus; longe de ver seus problemas diminuídos, Manaus não representa os povos da floresta da Amazônia profunda, que não se constituem unicamente em grupos populares, e sim, diverso e singular ao mesmo tempo.

Para cada professor supervisor e/ou formador foram computadas horas no seu Plano Individual de Trabalho (PIT), como atividade de extensão, ou ainda, para alguns, fez parte do projeto de fidelização, ficando a entrega dos relatórios de ações condicionada à aprovação e, posteriormente, reconhecidos como produção acadêmico-científica.

A UEA ofereceu curso de formação em alfabetização de adultos com uma carga horária de 120 horas, sendo 40 horas na formação inicial e 80 horas de formação continuada, ao longo do processo, a todos os alunos que integraram o PLRF. Os cursos ministrados obedeciam ao disposto nas Resoluções do Ministério da Educação (MEC), parceiro dos estados e municípios que aderiam ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), portanto, acatavam os critérios das resoluções vigentes a cada ano.

4.4.9 Mobilização e seleção dos alfabetizadores

A chamada da população para matrícula era feita através do *site* da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), emissoras radiofônicas, voz comunitária, panfletos, cultos religiosos, associações, prefeituras do interior do estado, escolas estaduais e municipais e sindicatos. A seleção de professores alfabetizadores obedecia a alguns critérios, dentre os quais ser estudante do Curso Normal Superior (CNS), do Programa de Formação de Professores (Proformar), da Pedagogia na UEA e UFAM, professores da rede pública e alfabetizadores populares do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

4.4.10 Como o trabalho foi articulado

Houve uma reunião de lançamento do PLRF com os prefeitos dos 62 municípios, coordenada pelo governador do Estado, em 19 de fevereiro de 2003, no auditório da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), apresentando seu plano de governo; dentre as metas, foi incluída a superação do analfabetismo no Estado.

Nesta reunião ficou acordado que as prefeituras seriam parceiras nessa política, articuladas com a política nacional, lançada naquele momento através do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Às prefeituras coube a responsabilidade de proverem o transporte dos alfabetizandos e alfabetizadores de suas moradias ao núcleo educacional mais próximo, bem como a logística de distribuição, na área rural, dos alimentos para lanche e almoço dos integrantes da ação.

O reitor a época, professor Lourenço Pereira Braga, na sequência, cria o Programa de Alfabetização pela UEA, através da Resolução 003/2003/CONSUNIV, que dispõe:

[...] sobre a criação de Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. O REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO o disposto no inciso VII do art 16 e no inciso XXI do art 17 do Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas, aprovado pelo Decreto n.º 21.963, de 27 de junho de 2001,

RESOLVE

Art. 1.º Fica aprovada, ad referendum do Conselho Universitário, a criação, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, a ser desenvolvido no exercício de 2003 em todos os municípios do interior do Estado do Amazonas

Art. 2.º Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO

AMAZONAS, em
Manaus, 10 de fevereiro de 2003.
LOURENÇO DOS SANTOS PEREIRA BRAGA Reitor. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2003b).

Para a organização institucional também foram constituídas as coordenações pedagógicas e administrativas do projeto.

Então os trabalhos prosseguiram com a preparação da formação inicial, com carga horária de 60 horas, pelo sistema presencial mediado do Programa de Formação de Professores (Proformar) para 7.500 professores em serviço, alunos da UEA, bem como a definição dos locais de atendimento. E, a partir da segunda formação, todas as demais ocorreram de forma presencial, com carga horária de 80 horas iniciais e 60 continuadas.

A seleção e formação dos coordenadores e supervisores para multiplicação da formação e acompanhamento pedagógico da ação em cada município atendeu a critérios contidos no projeto como: ser licenciado em pedagogia ou áreas afins e ter participado como professor assistente da formação inicial via Proformar. Já a seleção dos 1.700 alfabetizadores foi realizada entre os 7.500 professores em formação pelo Proformar/UEA, para atuarem em dupla, para o melhor desenvolvimento da metodologia.

A priorização das matrículas nos municípios levou em consideração os piores indicadores de iletrismo contidos no IBGE (2000). A mobilização e sensibilização aconteceu por parte dos acadêmicos junto aos gestores locais, com passeatas, anúncios em rádio, voz comunitária, chamando para matrícula.

À equipe administrativa do PLRF coube o cadastramento dos matriculados junto ao Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), com início das aulas em 17 de maio de 2003 nos 62 municípios, com a presença de representantes institucionais parceiros que acompanharam os primeiros momentos do desenvolvimento da prática docente.

4.4.11 O cotidiano da prática pedagógica e docente

Confiantes na possibilidade de promover uma política de alfabetização a partir do cotidiano do educando, a UEA buscou proporcionar aos educadores e educandos o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica para a alfabetização de jovens e adultos com base na concepção freireana, fomentando a construção de novos saberes e contemplando aspectos teórico-metodológicos dessa formação, numa perspectiva crítica, acrescentando, ainda, outros temas que se relacionem às especificidades regionais que implicarão no processo de leitura, de escrita, dos fundamentos

e dos estudos da sociedade e da natureza através de:

a) apresentação e discussão das ideias-força de Paulo Freire, tomando por base as teses apresentadas no Simpósio Paulo Freire entre os dias 4 e 6 de setembro de 1996;

b) aplicação do teste cognitivo de leitura e escrita e matemática (Diagnóstico de entrada), com objetivo de conhecer o processo de estruturação do letramento de cada alfabetizando;

c) preenchimento do gabarito comentado;

d) levantamento dos temas geradores a partir da realidade local;

e) seleção da palavra-chave de acordo com os critérios definidos na proposta metodológica de Vilas Boas;

f) desenvolvimento dos passos metodológicos, atividades de reflexão sobre o sistema alfabético, leitura e produção escrita com diferentes gêneros textuais;

g) acompanhamento da ação de alfabetização por meio da ficha com parâmetros de conhecimentos a serem consolidados pelos alfabetizando;

h) realização de formação continuada, com carga horária de 80 horas, distribuída em 15 horas mensais, ministrada pelos coordenadores de turmas, em cada município;

i) construção do álbum com registros das produções textuais e competências matemáticas;

j) produção de uma carta ou bilhete, pelos alfabetizando, ao final do curso;

k) registro, em ficha diagnóstica, dos conhecimentos apresentados pelos alunos e encaminhamento dos alunos alfabetizando para a educação de jovens e adultos (EJA) séries iniciais.

4.4.12 Orientações do PLRF para o diagnóstico do alfabetizando através da Prova Ampla/GEEMPA

Para a didática do Geempa (2003, p. 6), a Prova Ampla implica em:

[...] uma entrevista individual do professor com cada um de seus alunos. É um momento especial de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Por conseguinte, é uma modalidade de aula da didática geempiana. Nesta, as aulas podem acontecer, tanto em sala da escola como no seu pátio, ou em passeios, viagens, teatros, cinemas, exposições, museus [...].

O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa) entende que, nessa perspectiva, esse diagnóstico tem caráter operacional, como base para o planejamento dos espaços de construção de problemas que o professor deve utilizar para ajudar o aluno a percorrer, no contexto de um contrato didático, a instigante trajetória rumo à leitura e à escrita de um texto. Por isso propõe o que segue.

4.4.12.1 Apresentação dos alfabetizandos

Os alfabetizandos eram questionados sobre: Como se chama? Como gostaria de ser chamado(a)? Em que trabalha? O que mais gosta de fazer no trabalho e em casa? Frequentou escola? Por que resolveu participar desse curso? O que gostaria de aprender primeiro? Comente os problemas que enfrentou por não saber ler e escrever. As respostas do alfabetizando serão anotadas pelo alfabetizador, possibilitando formar o perfil da turma.

4.4.12.2 História de vida

Era solicitado que cada alfabetizando fizesse um desenho representando sua história de vida e em seguida relatasse para o grupo. Durante o relato, o alfabetizador ia registrando no quadro o que é comum nas histórias dos alfabetizandos, fazendo com que percebessem que se está escrevendo o que eles falam. Logo após, o alfabetizador lia o texto para os alfabetizandos. Este era o primeiro texto produzido coletivamente em sala de aula.

1ª atividade: escrita do próprio nome coletivamente

Pergunta-se aos órfãos das letras se eles já viram seus nomes escritos em algum lugar, se alguém já o escreveu. De acordo com a resposta, sugere-se a eles escrevê-los. Se os órfãos das letras dizem que não sabem, o educador deve incentivar, insistir para que eles escrevam como podem ou como pensam que se pode escrever. Se observar que algum alfabetizando se nega a escrevê-lo, o educador, individualmente, escreve três nomes, um dos quais é o nome do sujeito. Pede-se, então, para mostrar qual desses três nomes ele pensa que é o dele. Se ele reconhece, pede-se que o copie. Se ele não reconhece, é mostrado qual é e pedido para que o copie. Se ele se negar a copiar, o próprio educador escreve o nome do educando.

O alfabetizador, a partir de seu desempenho na escrita do próprio nome, considerará quatro níveis: não escreve o nome; escreve incorretamente (não usa letras; usa letras e outros sinais; usa apenas letras, mas

quaisquer letras; usa as letras do nome, mas em qualquer ordem); escreve corretamente o prenome; escreve corretamente o nome completo. Este resultado orientará o planejamento quanto às atividades diárias (exemplos de atividades na apostila sobre dinâmicas de alfabetização e aprendizagem).

2ª atividade: leitura do próprio nome individualmente

Pede-se ao alfabetizando que leia seu nome. Essa atividade de leitura do próprio nome pode ser muito reveladora das ideias dos alfabetizando sobre o que e como se escreve. No primeiro nível, o alfabetizando revela não identificar nenhuma vinculação da escrita com a pronúncia, porque não associa partes escritas do nome, no início ou no fim, a partes orais. Fazer esta associação já é um passo significativo no rumo da compreensão dos princípios que regem o nosso sistema de escrita. O alfabetizador pode classificá-la em três níveis: sem nenhuma segmentação; segmentação não alfabética e segmentação alfabética.

3ª atividade: escrita de quatro palavras e uma frase (coletivamente)

Pede-se aos alfabetizando que escrevam uma série de quatro palavras – uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba, outro monossílaba – e uma frase. As palavras devem ser selecionadas pelo alfabetizador a partir do texto produzido coletivamente sobre a história de vida dos alfabetizando e respeitar os seguintes aspectos: pertencer a um mesmo campo semântico, serem substantivos concretos e não devem ser do repertório usual dos alfabetizando. Com isto, se quer avaliar se, na concepção do alfabetizando, as variações da quantidade de letras são ou não em função da quantidade de sílabas.

Para incentivar a escrita, o alfabetizador fala a palavra, pergunta se conhecem o objeto que esta palavra representa e quantas letras são necessárias para escrever. Deixam os alfabetizando escreverem, sem pressioná-los nem corrigi-los, sempre animando-os a continuar. Em relação àquele alfabetizando que resistir a escrever e preferir desenhar, o professor deve deixar e depois pedir que ele escreva o nome do que desenhou, lembrando que o alfabetizando pode pensar que desenhar é escrever.

Finalmente, pede que os educandos escrevam a frase, sem nenhuma introdução especial. A frase contém a palavra já utilizada, exatamente para se avaliar se, no contexto de uma oração, o alfabetizando conserva a mesma escrita de palavras isoladas.

4ª atividade: leitura de um texto individualmente

O alfabetizador deve escrever o texto produzido coletivamente sobre a história de vida dos alfabetizandos em uma folha de papel ofício e solicitar, individualmente, que cada alfabetizando leia o texto.

5ª atividade: leitura de quatro palavras e uma frase individualmente

Escrever as mesmas quatro palavras e a mesma frase da 3ª tarefa e pedir ao alfabetizando para lê-las. O alfabetizando pode dizer que não dá para ler nada; pode ler sem nenhuma segmentação; ou pode ler com segmentação alfabética as palavras e a frase.

6ª atividade: a escrita de um texto coletivamente

Solicita-se que cada alfabetizando escreva no desenho “história de vida” um texto, lembrando-lhes que deverão escrever sobre sua história de vida.

7ª atividade: nome e escrita de letras coletivamente

Pede-se aos alunos que falem e escrevam todas as letras do alfabeto que conhecem.

8ª atividade: associação das letras com o som das iniciais de palavras individual e coletivamente

Pede-se ao alfabetizando que diga o nome das letras que escreveu à medida que as vai mostrando. Esta leitura deve ser encaminhada por perguntas, como: Qual é o nome desta letra? Conhece uma palavra que comece com ela? O alfabetizador vai escrevendo ao lado de cada letra a palavra que, para o alfabetizando, comece com as respectivas letras.

9ª atividade: diferenciar as unidades linguísticas (coletivamente)

Nesta tarefa, avalia-se a distinção das unidades linguísticas: letras, palavras e frases, ao lado de desenhos e números. O alfabetizador solicita que cada alfabetizando pinte na cartela cada unidade linguística

com uma determinada cor: (letras, na cor azul; palavras, na cor vermelha; frases, na cor verde; números, na cor amarela; desenhos, na cor preta). (GEEMPA, 2003, p. 100).

4.4.13 As avaliações

O processo de avaliação proposto ocorria de forma contínua priorizando três fases: a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa, considerando que, em nenhuma dessas fases, haveria atribuição de notas ou conceitos, mas a verificação dos objetivos alcançados. Ao término do curso, era elaborado um material gráfico-literário, criado e desenvolvido pelos alfabetizados com uma finalidade prática e social, como, por exemplo, um livro de contos/redações/poesias, cartas, bilhetes de autoria dos sujeitos, ou ainda um prospecto informativo sobre um tema de relevância social para eles, como saúde, trabalho e cidadania.

4.4.13.1 Tipos de avaliação

Avaliação de entrada ou diagnóstica

Foi a avaliação feita antes que o educando iniciasse o processo de aprendizagem, pois não adiantaria fazer planos bonitos e bem feitos, se não soubessem do que cada aluno seria capaz? Acreditava-se que, antes, o(a) alfabetizador(a) devia conhecer quais são as condições que o(a) educando(a) possuía para aprender, quais eram seus interesses, curiosidades, atitudes, hábitos e habilidades; era bom saber, também, o que ele(a) já conhecia, como agia e como pensava. Enfim, a equipe pedagógica precisava saber qual era o seu grau de maturidade, prontidão para determinado tipo de aprendizagem de cada sujeito e/ou turma de alfabetização.

A avaliação de entrada era de suma importância. Ela que indicava o grau de dificuldade que a nova aprendizagem poderia ter. Ao alfabetizador cabia saber qual a medida de aprendizagem a ser usada, pois a medida e possibilidade a ser aprendida competia ao próprio sujeito. Mas isto não bastava. Para o PLRF era preciso, também, saber se o aluno queria aprender, o que ele gostaria de aprender e como melhor aprenderia.

Avaliação de processo ou formativa

Essa avaliação ocorria enquanto o aluno estava aprendendo; enquanto ele estava executando as atividades. Não teria sentido avaliar só no final de certo período pois, se o educando estivesse desenvolvendo experiências ou atividades de forma equivocada, certamente chegaria a resultados pouco exitosos. Era preciso que fosse observado tudo o que ele

realizava, para ver como faria para orientá-lo, sem, todavia, impor nada. A equipe acreditava que “errando” também se aprende, já que, para a teoria construtivista, o “erro” é uma forma de ver determinada coisa.

4.4.13.2 Formas e instrumentos de avaliação

A observação

A observação parecia ser a forma mais segura de se avaliar o educando. Era a maneira mais flexível, abrangente, informal e defendida como a mais justa. Pela observação, podiam verificar o alcance de quase todos os objetivos.

Era observado:

- as atitudes do aluno: responsabilidade, honestidade, lealdade, sinceridade, cooperação, solidariedade, coragem, persistência, tolerância;
- o comportamento do aluno: seu relacionamento; sua disposição em cooperar, de ajustar os colegas em suas dificuldades; se ele demonstrava ser uma pessoa livre, crítica, independente ou, ao contrário, submissa, pacata e subserviente;
- no que concerne às habilidades, era observado se sabia ler com compreensão, interpretar e analisar um texto com espírito crítico, se sabia estudar e se desenvolveu facilidade de compreensão em perceber relações; se conseguia realizar as experiências e atividades que lhe foram solicitadas; se soube trabalhar em equipe; se demonstrou originalidade, criatividade; se soube se expressar corretamente e se conseguia argumentar;
- os interesses eram observados através das perguntas que o educando fazia, os assuntos ou livros que selecionava para ler ou que gostaria de adquirir, o que gostava de fazer, pelo que demonstrava mais curiosidade; se ele se interessava por fatos sociais, por certas notícias em televisão, rádio, jornais, panfletos e revistas;
- as atividades, exercícios e tarefas eram semanalmente observados. O alfabetizando fazia as atividades propostas? Ele apresentava escrita alfabética? Tinha zelo pelo material didático? Era pontual no cumprimento dos prazos? Demonstrava compreensão para aplicar os conhecimentos na solução de exercícios ou problemas práticos? O educando demonstrava conhecimento quando falava, quando discutia ou quando fazia suas atividades?

Certamente, através da observação era possível avaliar quase

tudo sobre o perfil pedagógico do aluno. Creio que, desta forma, não sentiram tanta falta das provas convencionais para avaliar a aprendizagem do educando, e, portanto, esta etapa poderia aos poucos ser esquecida.

Os trabalhos

Através dos trabalhos, o(a) alfabetizador(a) podia constatar a capacidade de análise, de síntese, de crítica e de organização das ideias dos educandos, bem como suas dificuldades.

Ficou vedada a exigência de trabalhos que demandassem esforço incompatível com a possibilidade de realização do educando ou ainda a solicitação de cópias extensas. No PLRF, o aluno deveria expor suas ideias sobre o assunto e buscar pesquisas em várias fontes, comparando as ideias de uma fonte com outra e emitir uma posição crítica sobre o assunto. Esses trabalhos, no entanto, estavam sujeitos a certos inconvenientes, pois alguns, por vícios didáticos convencionais, buscavam realizá-los através de outras pessoas. Para evitar isso, o professor era aconselhado a valorizar a aprendizagem do aluno em sala, elogiando-o pelos seus progressos, analisando o trabalho com cada grupo e desprezando o aspecto da nota.

As entrevistas foram importantes para uma aproximação do professor com o aluno. O professor deixava o alfabetizando à vontade para que ele extrovertesse suas mágoas, angústias e dificuldades. Assim, o professor descobria suas limitações, bem como seus interesses, necessidades, atividades e conteúdos preferidos.

Situação-problema e estudo de caso

O professor era orientado a apresentar uma situação-problema ou um caso. A avaliação consistia em observar se os alunos localizavam as fontes onde obter as informações necessárias para resolvê-las e se já sabiam usá-las. Deveria também ser observado se os alunos usavam a imaginação, se sabiam relacionar as variáveis e resolver o problema. Enfim, ao professor competia observar como o aluno agia e se usava uma metodologia para resolver o caso.

Ficha cumulativa

Era uma ficha na qual a dupla de professores(as) registrava tudo o que notava sobre o alfabetizando. Nela ficavam relacionadas as qualidades que esperavam que o aluno desenvolvesse. Eram os objetivos gerais a serem alcançados.

Dossiê

O dossiê do PLRF poderia ser um caderno, ou folhas grampeadas em forma de álbum, onde o aluno registrava as atividades que desenvolveu num certo período, e o educador selecionava uma ou duas atividades a cada 60 horas cursadas, podendo também constar anotações das falas do professor ou de colegas. Neste caso, a opção foi de organizar um álbum com as produções dos educandos, que recebeu o nome de “Cartas do Amazonas”.

Certificação

Tendo em vista que o PLRF de combate ao iletrismo objetiva também inserir o alfabetizando no sistema regular de ensino, a própria UEA, através da Pró-Reitoria de Extensão, conferiu os certificados de alfabetização aos participantes (educandos e educadores) e propôs projeto alternativo de educação continuada aos egressos deste programa, denominado CONTINUAR. Há registros que essa proposta de continuidade foi adotada no município de Coari (AM), a partir de 2005, e, com o nome de EDUCAMPO, nos assentamentos da Reforma Agrária no Amazonas, pela própria Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o Incra local. (BRITO, 2011).

Figura 8 – Cerimônia de certificação dos órfãos das letras PLRF 2009



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Pode ser visto nesta análise que, para oferecer educação de jovens e adultos devemos, juntos, refletir que estamos inseridos em uma sociedade letrada, com meios de comunicação cada vez mais sofisticados

que se contrapõem à realidade encontrada em grande parte dos interiores e urbanos migrantes, quando esses não dispõem de uma infraestrutura básica capaz de lhes permitir uma maior inserção ao contexto regional e nacional. Sendo assim, torna-se, então, imprescindível que os jovens e adultos, para compreenderem melhor esses mecanismos excludentes que os circundam, sejam capazes de se expressar por escrito, oralmente, corretamente e de modo coerente, compreendendo e interpretando o que leem e escrevem, fazendo um uso criativo de todas as habilidades e formas de linguagem, além de maiores níveis de consciência, participação, organização.

Desse modo, a concepção de educação em sua totalidade, com suas diversas funções (representação, expressão, sentimentos, comunicação, leitura de mundo) e suas habilidades básicas de ouvir, falar, ler e escrever, evidencia que a concepção de trabalhar a leitura de textos implica considerar também a leitura de um modo geral, que, como afirma Freire (1989), implica em partirmos da leitura de mundo que o alfabetizando traz consigo expressando toda sua “inteireza” no desenvolvimento de suas capacidades para receber, interpretar, discriminar e julgar a informação recebida e argumentar, base fundamental de todo pensamento analítico e crítico. Freire (1989, p. 12-13) expressa a importância da leitura dizendo:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, re-vivo no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, [...], rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para os riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor [...] tudo isso foi meu primeiro mundo. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.

Percebo que os escritos de Freire e Kosik têm muito a ver com a realidade concreta de milhares de alfabetizados amazônicos e sua inteireza humana, bem como com a construção de um imaginário peculiar a cada sujeito, em seus singulares escritos.

Estas questões são essenciais se partirmos do pressuposto que, na sociedade letrada na qual vivemos, a leitura e a escrita organizam as diferentes situações do cotidiano. E, para alfabetizar/escolarizar jovens

e adultos neste contexto, é importante reconhecer o movimento histórico das pessoas inseridas no processo, estimulando problematizações tais como: Quem é o adulto não escolarizado? Quais são as suas experiências? Em que trabalham? Os conhecimentos prévios dos alunos são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Ainda em Freire (1989, p. 15), vemos que

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia; inventando lagos, ilhas, rios, riachos. [...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso, ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de que cuja existência eu não podia jamais suspeitar.

Assim, ao educador cabe propiciar aos educandos situações didáticas que levem em conta as capacidades dos alfabetizandos; deve propiciar, desde o início do processo, oportunidades para que eles mostrem o que já sabem e aquilo que precisam ou desejam saber; deve propor-lhes desafios e ampliar os recursos disponíveis para que possam superá-los. Kosik (1976) diz que na obra humana é que se manifesta a realidade, pois na práxis humana surge algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade. Reforça esse pensamento afirmando que

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocreativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 212).

A introdução ao conteúdo pedagógico do curso de formação foi realizada através da abordagem sobre a “Contextualização Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, situando a problemática do analfabetismo no Brasil, acompanhada de atividades de leitura e pesquisa sobre o tema, estimulando, desse modo, nos professores a investigação, a descoberta, o questionamento. A seleção dos conteúdos planejados para o curso de formação procurou traduzir os propósitos da política de superação do iletrismo no projeto pedagógico então proposto, sob uma ótica emancipadora interdisciplinar e transversal.

Se a história da educação da EJA retrata uma história de exclusão, absurda, cruel ou trágica, se nela se realiza um plano providencial ou se ela é um cenário do arbítrio e do acaso ou o terreno do determinismo, só podemos responder se soubermos como essa história foi criada ou inventada. Kosik (1976, p. 210) afirma que

O homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. Mas, a consciência histórica, que descobriu na história a dimensão essencial da realidade humana, não nos diz ainda por si mesma a verdade sobre o que é a história.

Na visão desse teórico, a dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Submete-o, a exemplo dos demais mundos, a um exame em que as formas reificadas do mundo objeto e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Referência que o pensamento acriticamente reflexivo coloca imediatamente e, portanto, sem uma análise dialética em relação causal às representações fixadas e às condições igualmente fixadas, fazendo passar tal forma do que chamou de “pensamento bárbaro” por uma análise “materialista” das ideias.

Kosik (1976, p. 19) conclui que, para a destruição da pseudo-concreticidade, há de se efetuar

[...] crítica revolucionária da práxis da humanidade que coincide com o devenir humano do homem, com o processo do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e “a coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo, tem de se formar uma cultura e viver a sua vida.

Contudo, pode-se falar de uma nova era da educação no Amazonas, com a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e dos cursos de formação inicial e continuada a professores da educação infantil e séries em serviço, os quais abraçaram esta atividade de extensão com muita luta e responsabilidade, já que a industrialização e os projetos

até então empreendidos não garantiram, por si só, cidadania e bem-estar social aos povos da Amazônia. Para o atendimento aos órfãos das letras, a UEA propôs algumas medidas, como:

a) discutir com o governo estadual o formato da ação a fim de evitar superposição de ações na mesma direção, uma vez que a Seduc e a Ufam, como dito, desenvolviam tímidas e pontuais ações nessa área. Portanto, com vistas a minimizar os custos e otimizar as ações, a UEA articulou uma interação entre os entes federados;

b) buscar junto ao governo federal todas as informações possíveis sobre as ações que vinham sendo desenvolvidas na área de combate ao iletrismo. Essa integração com o governo federal foi imprescindível, não apenas para otimizar a ação, mas, sobretudo, em razão de que havia disponibilidade de recursos financeiros para programas que certamente potencializariam as ações do projeto.

As práticas de extensão universitária como alternativa de aproximar e intervir na sociedade não são novas e sempre foram pouco valorizadas. Estudos de Jezine (2002) apontam as experiências das chamadas universidades populares, como são conhecidas as universidades livres no Brasil, resultantes de anseios estudantis comprometidos com os movimentos sociais. As ações de extensão tornaram-se oficial a partir do 1º Estatuto das Universidades Brasileiras. Ressalta Jezine (2002, p. 103) que

A ideia de extensão, como forma de socialização do saber, tem sua origem nas universidades populares da Europa, no século XIX. Gramsci, analisando a influência ideológica da igreja na educação escolar da França, onde sempre procurou impedir que se criassem duas religiões, a dos “intelectuais” e a das “almas simples”, fala sobre as universidades populares como movimentos culturais de “ida até o povo”, embora faça a crítica da visão dominadora do saber levado até o povo.

Destaca a autora que as crises que são atribuídas às universidades fazem parte de uma natureza. Enquanto instituição social, vê-se reduzida diante das iniciativas neoliberais que lhe ofuscam a essência, buscando, desta forma, transformações, “[...] abrindo-se a novas perspectivas diante de demandas da sociedade a fim de construir uma educação emancipadora” (JEZINE; ALMEIDA, 2007, p. 155).

A ação proposta nos faz lembrar uma das obras de Paulo Freire (1983), *Extensão ou Comunicação*. Nesta obra, o autor deixa claro que uma educação como prática de liberdade exige a comunicação e não o comunicado. Significa que a realidade concreta está no ato de comunicar-se e não no conteúdo a ser comunicado. A parceria da UEA, estado e muní-

cípios buscou constituir um bloco de ações de extensão e princípios democráticos, responsáveis por sua implantação. Neste caso, ficou entendido que a parceria não poderia ser substituída pela tutela nem pela cooptação e sim um ato de reciprocidade e igualdade de condições, essência e diálogo.

Silva (2016) reconhece que o projeto da UEA para os povos da Amazônia se caracterizou pela busca de ampliar e, ao mesmo tempo, singularizar a formação de educadores em relação à EJA no contexto em tela. A questão da formação de educadores, em qualquer nível e modalidade em que se institua, sempre nos remete ao entendimento de que:

Pensar a formação [...] é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas [...]. Viver melhor com o outro não se encerra apenas em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de projetos coletivos da escola, e se esses projetos estiverem visceralmente atrelados à luta permanente contra as estruturas desumanizantes presentes em nossa educação e sociedade. (FELDMANN, 2009, p. 72).

Eleger como objeto de estudo a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações interpessoais e pedagógicas que envolvem o ato de ensinar e de aprender torna-se imperativo no ofício de e para ser educador.

Os sujeitos, em suas práticas docentes, lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural, gerando possibilidades de reinventar os conhecimentos necessários a uma prática que se objetiva ser includente e transformadora na perspectiva da diversidade e multiculturalidade presentes.

4.4.14 Metas de atendimento

A projeção do atendimento, no planejamento plurianual da universidade para alfabetizar jovens e adultos com quinze anos ou mais, atingiu uma média de 25.050 (vinte e cinco mil e cinquenta) alunos/ano. Isto significou que a UEA poderia alfabetizar em quatro anos 100.200 (cem mil e duzentos) sujeitos e 200.400 (duzentos mil e quatrocentos) em oito anos.

As pessoas a serem alfabetizadas, prioritariamente, deveriam estar cadastradas por um município com base nos índices sociais existentes, disponível no cadastro único do governo federal, aos parceiros do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), constando nome, endereço e anos de estudo.

Consta no relatório (UEA, 2004) que a primeira formação inicial foi ministrada em 2003 por uma equipe de profissionais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com conhecimento mínimo das ideias filosóficas de Paulo Freire e os critérios linguísticos e metodológicos constantes nos pressupostos teóricos de Heloisa Vilas Boas, de saberes e indicadores ambientais amazônicos. Nessa perspectiva, os cursos foram replicados e multiplicados, periodicamente, em todos os municípios.

Desta forma, numa contracorrente dos desserviços, em ritmo de terceirização, a UEA resistiu às ofertas das instituições privadas e evitou as contratações tão comuns no projeto neoliberal. Investiu na formação de uma equipe local, de educadores e educadoras, em parceria com as demais instituições públicas do Estado, como Seduc, Semed e Ufam. Essas instituições, em parceria público-público, liberavam seus profissionais de três a cinco dias a cada mês, tempo este suficiente para o procedimento e acompanhamento das práticas docente e formação continuada de educadores e educandos em todo o Estado. Para Hipólito (2013), a aproximação do mercado com os programas e projetos dos entes federados, é uma forma de controle dos conteúdos e dos recursos públicos. Caracterizando, assim, uma nova relação de privatização, mais sutil e complexa, transformando e controlando a educação, as escolas e os sujeitos.

A essas manipulações, segundo Hypólito (2013), Apple denomina de um tipo de reestruturação chamada modernização conservadora, que compreende tanto a reestruturação econômica neoliberal quanto a reação conservadora em termos de radicalização do estado liberal e da crítica ao Estado de bem-estar social, o que se expressa em uma aliança de direito composto por vários grupos que compreendem a educação como área estratégica para o alcance de seus pressupostos. Isso exige uma organização com um complexo sistema de avaliação por parte do Estado, tendo por parâmetro exames padronizados, alterando as diretrizes curriculares e redirecionando a formação docente.

4.4.15 Impactos do PLRF

4.4.15.1 Impactos previstos

O momento político era propício para articular ações no âmbito da educação a fim de elevar a escolaridade da população desprovida desse atendimento, em especial as residentes em locais de difícil acesso, a exemplo dos povos das florestas e das águas da chamada Amazônia profunda, contribuindo, assim, para o resgate de valores e atitudes necessários à vida e para o processo de mudança social e de sustentabilidade. Para tanto, a

necessidade de colocar o Amazonas em um patamar de educação exigiu metas ousadas e inusitadas como:

a) iletrismo “zero” em cinco municípios amazonenses, no prazo de dois anos, com ensino presencial nomeadamente sobre as unidades municipais detentoras dos mais altos índices de analfabetismo, tais sejam: Itamarati (60,10%), Pauini (51,70%), Envira (51,90%), IPIXUNA (53,40), Guajará (51,10%). E os demais – Atalaia do Norte (50,30), Tapauá (46,00%), Jutai (45,10%), Eirunepé (47,10%), Barcelos (43,30%), Juruá (40,20), Santa Izabel (37,30%), Fonte Boa (40,60%), São Paulo de Olivença (41,50%), Canutama (39,70%) – dentro de 4 (quatro) anos, com uma estimativa de aproximadamente 45.000 órfãos das letras (IBGE, 2000, Anexo K);

b) redução de 20% (vinte por cento) do índice absoluto de iletrados dos outros 47 municípios amazonenses;

c) inserção dos alunos do programa de letramento na problemática ambiental amazônica e melhoria da capacitação de adaptabilidade ao meio ambiente.

Para o atingimento das metas foram realizados vários cursos de formação, com destaque às 80 horas na modalidade presencial/média ocorrida nas dependências da UEA durante as aulas do Programa de Formação de Professores (Proformar) com a disciplina Metodologia da Alfabetização, no ano de 2003, para todo o interior do Estado, e replicado para Manaus meses depois. Alguns municípios considerados prioritários receberam também formação diretamente pela equipe titular da UEA em função do alto número de alfabetizadores que superou em muito a demanda dos que frequentavam o Proformar; foram eles: Itamarati, Envira, IPIXUNA, Guajará e Pauini.

A UEA disponibilizou uma estrutura física e tecnológica significativa, presente em todos os municípios do interior do estado do Amazonas pela atuação do programa Proformar, além de que, nos municípios de Tefé, Parintins e Tabatinga, o curso de Licenciatura Plena em Normal Superior era oferecido em condições para a execução dessa ação proposta.

Por força da Resolução n.º 002/2002 do Conselho Nacional de Educação, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura estabeleceu 200 (duzentas) horas de atividades científico-culturais a serem desenvolvidas pelos seus alunos, as quais os acadêmicos do Proformar tiveram que cumprir. O cumprimento curricular dessas duzentas horas de atividades acadêmico-científico-cultural foram, portanto, efetivadas mediante a participação dos alunos dos cursos de licenciatura no projeto já denominado de Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF),

que foram computadas como carga horária exigida para sua formação. Portanto, para cada ano acadêmico, os alunos incorporaram em seus históricos 240 horas de estudo, incluindo neste tempo os testes de entrada (diagnóstico) e de saída (aprendizagem final).

A operacionalização dessas ações obedeceu a um calendário especial elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, em conjunto com as coordenações dos cursos de licenciatura da UEA, em especial o Curso Normal Superior, na modalidade presencial, mediado pelas tecnologias.

4.4.15.2 Impactos alcançados

Os impactos da proposta de alfabetização puderam ser sentidos de várias formas: pelas vias estatística e econômica e pelo viés pedagógico e dos movimentos reivindicatórios.

Dos quinze municípios de situação mais crítica, no que diz respeito ao iletrismo, apenas dois não estavam entre os quinze de menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado, quais sejam: Eirunepé (16º) e Barcelos (22º). No entanto, o município de Atalaia do Norte, situado na tríplice fronteira, com a metade da população acima de quinze anos de órfãos das letras, é o município brasileiro com a menor densidade populacional do estado de 0,20 hab/km² (IBGE, 2010), em destaque no item sobre contexto. Foi o que menos impactou estatisticamente. Porém, é possível inferir que os dados correspondem ao baixo comprometimento do governo local e o insignificante apoio para o procedimento das matrículas e transporte dos sujeitos. Há de se considerar, também, que, além da sua extensão territorial e as lonjuras com grandes aldeias, lá se encontram os grupos étnicos com mais baixa escolaridade, outros em total isolamento como os Korubo e, ainda, os portadores de hepatite B e C no alto rio Ituí, com alto grau de vulnerabilidade social e insegurança alimentar e nutricional.

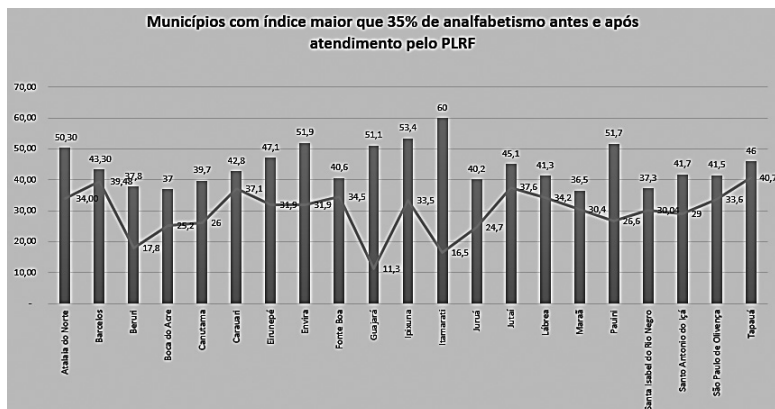
A tabela e as figuras abaixo ajudarão a leitura dos impactos no estado.

Tabela 1 – Quadro geral do PLRF – atendimento e resultado de 2003 a 2010

Atendimento e resultado de 2003 a 2010				
	Atendimento	Alfabetizados	Não alfabetizados	Desistentes
2003	25.050	20.171	4.032	847
2004	32.000	21.693	7.677	2.630
2005	25.050	16.939	5.208	2.903
2006	22.818	17.370	4.544	904
2007	23.491	16.909	6.348	234
2008	22.600	16.970	4.054	1.576
2009	36.600	27.450	5.856	3.294
2010	13.846	9.560	1.965	125
Total geral	201.455	147.062	39.684	12.513

Fonte: Relatórios UEA 2003-2010. Elaborado pela pesquisadora

Figura 9 – Municípios com índice maior que 35% de analfabetismo antes e após atendimento pelo PLRF



Fonte: (IBGE, 2000). Elaborado pela pesquisadora

5. A Tríplice fronteira, os sujeitos em sua práxis no mundo das representações comuns: discussão dos resultados

5.1 As culturas

O mundo das representações comuns, para Kosik (1976), significa projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. A analogia posta neste diálogo fixa as ações das políticas de governo para EJA que em nada, ou quase nada, lembram a diversidade na qual se constroem e reconstroem os saberes dos educandos. Uma pequena menção às culturas clássica, nacional e de massas; a questão da multiculturalidade; o sujeito e a ideia moderna de cultura no caminho da dignificação; a presença substantiva dos sujeitos na transmissão cultural como uma outra forma de entender o progresso humanizado; os padrões duros em relação à consciência inacabada; a autonomia e a vulnerabilidade cultural; a compreensão e a fala dos sujeitos no silêncio como forma de sobrevivência e finalmente o significado sem deformar as palavras. Todavia, na compreensão dos estudos de Bauman (2012), havia duas visões de cultura disponíveis, na época em que o modelo ortodoxo de cultura se tornou predominante. A visão dos de dentro com a dos de fora, ambas necessárias para que se pudesse evocar a visão de sistema. Depreende-se que, para atender aos critérios da sistematicidade, o conjunto de itens precisa ser circunscrito, ou seja, deve ter fronteiras.

Para os de fora recém-chegados, que passam a integrar o sistema, devem se “ajustar” permitindo que o sistema os assimile, sendo esta assimilação uma via de mão única. Para os recém-chegados, assimilação significa transformação, enquanto para o sistema significa reafirmação de sua identidade.

Diante desta situação, e em busca de novas perspectivas, ressalto aqui a experiência de Malinowski, antropólogo que, no dizer de Bauman (2012), é responsável por criar esta produção cultural. Segundo sua obra, Malinowski visitou as “populações nativas” com um modo de vida, claro, distinto do seu. Imergiu no seu cotidiano e registrou tudo, para daí “extrair um sentido”, encaixando cada um dos hábitos ou ritos observados,

numa totalidade abrangente de rotinas que, supostamente, tornam o modo de vida investigado viável e capaz de se autopropetuar. De um lado, a literatura consultada apontou que havia várias áreas do globo incomunicáveis ou com comunicação reduzida com as áreas vizinhas, consideradas por Bauman como totalidades fechadas. Por outro, havia Estados-nação que promoviam, de modo explícito e forçado, a unificação nacional de línguas, calendários, padrões de educação, versões da história e códigos de ética juridicamente fundamentados – Estados preocupados em homogeneizar o vago conjunto de dialetos, costumes e memórias coletivas locais para formar um conjunto único comum, nacional, de crenças e estilos de vida.

Era natural aos exploradores culturais da época presumir que todas as populações devessem se preocupar com os problemas conhecidos a partir das práticas domésticas dos próprios exploradores. Afirma Bauman (2012) que também é natural para nós duvidar das “totalidades” semelhantes a sistemas invocados pela antropologia e cultura ortodoxa. Fica a dúvida se as culturas exploradas eram uma ilusão de ótica ou uma percepção adequada de uma realidade agora distante. Reflete, ainda,

[...] que qualquer que tenha sido o caso, essa imagem se choca de modo estridente com nossa experiência atual de símbolos culturais que flutuam livremente; da porosidade das fronteiras que algumas pessoas gostariam de fechar, embora não sejam capazes; e de governos de Estado que promovem ativamente o “multiculturalismo”, não mais interessados em privilegiar algum modelo particular de cultura nacional, mas preocupados em não infringir qualquer das incontestáveis “opções culturais” individual ou coletivamente assumidas. (BAUMAN, 2012, p. 31).

Estudos sobre a Amazônia apontam que, ainda,

Há um descaso histórico para com populações que vivem em cada canto do Brasil, dentre as quais se destacam para esta pesquisa as populações da Pan-Amazônia, delimitada na tríplice fronteira do Alto Solimões; onde as ações políticas do Estado brasileiro direcionadas à região, historicamente tiveram sua implantação baseadas nos interesses do Estado, que congrega a lógica concorrencial às relações econômicas, por meio de um processo integrador da região ao restante do território nacional. Essas ações em grande parte ignoraram as singularidades da região, da população e da diversidade de recursos naturais, que possibilitaram grande deterioração no território amazônico em virtude da exploração dos recursos existentes. As populações tradicionais indígenas e não indígenas da Pan-Amazônia tornaram-se alvo dessas ações que são orientadas pelas linhas de atuação dos agentes financeiros nacionais e internacionais, bem como, pelas instituições gover-

namentais dos vários níveis do Estado, como forma de enfrentamento da “questão Amazônica”. Não obstante, como visto no transcorrer da pesquisa, sem a preocupação por parte do Estado de criar elos ou condições favoráveis para que essas populações tivessem um referencial de vida, com base em suas culturas, visando à criação de uma identidade cultural nacional. (CORRÊA DA SILVA, 2015, p. 9).

Para Batista (2006), falar da Amazônia, em qualquer aspecto, é aventurar-se alguém a encarar senão o infinito, pelo menos o indefinido, por ser a mais nova terra do planeta, com uma “infância geológica de cheiro embriagador”, e é a menos conhecida das regiões da Terra, onde ruem os postulados das ciências naturais, em que pese já haverem escrito importantes capítulos sobre acontecimentos como a Cabanagem, a conquista do Acre e o ciclo do ouro negro, o qual lhe concedeu, no início do século XX uma situação de destaque ante as demais regiões do Brasil. Por aqui passaram naturalistas, cronistas, geógrafos e folcloristas. Nele, o “etnólogo supera a geólogo” e, portanto, recebeu do escritor Luís da Câmara Cascudo a seguinte descrição: “É o cronista da mata, enamorado dos segredos profundos, sedutores e envolventes como certos cipós que se cobrem de flores para fingir fragilidade” (BATISTA, 2006, p. 19). Como diz a obra de Cascudo, Stradelli abeirou-se do segredo das pedras pintadas, recolheu lendas em seu “estilo fotográfico”. Igual a esse escritor, existem milhares de “órfãos das letras”, conhecedores da Amazônia profunda e por ela encantados, o que lhes possibilitam conviver com inteireza e sabedoria nesta região.

5.1.1 O sujeito e a ideia moderna de cultura: o caminho da dignificação

Alude Williams (1992) que, nos muitos trabalhos de sociologia da cultura, descobrimos que temos que lidar não só com instituições gerais e suas relações típicas, mas também com formas de organização e de auto-organização que parecem muito mais próximas da produção cultural. Para explicar isto, discorre sobre diferentes formas de organização interna e externa que vão das mais antigas, como as regras básicas, as corporações e as academias, aos movimentos, grupos dissidentes e independentes, especializados, às escolas etc. As escolas, neste caso, tocam-nos particularmente, não só por sua histórica organização curricular, mas acima de tudo por se constituir em nosso *locus* de intervenção e espaço formador.

Nesta obra, considerando o capítulo sobre formações, qual a concepção de escola para Williams? Para ele, uma escola, em seu sentido moderno, pode ser literalmente uma instituição em que há um mestre e

alunos cujas obras características podem ser identificadas. Esse é um uso geral nas descrições de tendências da filosofia grega. O termo também foi utilizado para tendências mais amplas e mais informais. A palavra original grega passou do sentido de “lazer” para o emprego do lazer no debate e, deste, para o sentido institucional, bem como para a descrição mais geral de uma tendência. Pode ser um corpo completo de professores de uma disciplina em determinado lugar, sem necessariamente se constituir em corpo doutrinário. Na Itália renascentista, era comum o uso do termo “escola” para fins de classificação, o ponto crítico da definição, em geral uma determinada cidade, tal como Florença, Veneza ou outras. Os “movimentos”, “escola”, “círculo” como formação cultural, o problema inicial para o autor encontra-se nos próprios termos, já que algumas das descrições mais comuns de grupos relativamente informais, notadamente a “escola”, têm sido compartilhadas, muitas vezes, por imitação deliberada, ainda que crítica, com instituições mais formais. Williams vê que essa complexidade de termos nada mais faz do que representar, na verdade, muitas vezes, sub-representar a complexidade da história real. Reconheço aqui uma aproximação entre o pensamento de Williams e o de Feldmann (2009) quando essa também postula a complexidade de interrogar o mundo para se chegar à história real. Interrogar, segundo ela, através de uma forma fractal perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Portanto, “[...] entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em sua manifestação histórica, política e social” (FELDMANN, 2009, p. 72). Williams classificou as organizações tanto internas quanto externas, provisoriamente, em três tipos:

As internas são:

- as que se baseiam em participação formal de associados, com modalidades variáveis de autoridades ou decisão interna, e de constituição e eleição;
- as que não se baseiam na participação formal de associados, mas se organizam em torno de alguma manifestação pública coletiva, tal como uma exposição, um jornal ou periódico do grupo, ou manifesto explícito;
- as que não se baseiam na participação formal de associados nem em qualquer manifestação pública coletiva continuada, mas nas quais existe associação consciente ou identificação grupal, manifestada de modo informal ou ocasional, ou, por vezes, limitada ao trabalho em conjunto ou à relação de caráter mais geral.

As externas são:

- especializadas – atividade de apoio ou de promoção em determinado meio ou ramo de uma arte;
- alternativas – casos de ofertas de facilidades alternativas para a produção, exposição ou publicação de determinados tipos de obras, quando se acredita que as instituições existentes as excluem ou tendem a excluí-las;
- contestadoras – os casos representados pelo b) são alçados à contestação ativa às instituições estabelecidas ou, comumente, às condições dentro das quais estas existem.

Neste estudo, os únicos grupos que se ajustam na categoria familiar de sociedade aberta ou plural são os “especializados” por se adequarem em termos de associação livre no seio de uma diversidade cultural aceita de maneira geral.

Com isso, esclarece que as vertentes filosóficas, sociológicas, antropológicas e psicológicas subjazem às vertentes epistemológicas com seus modelos paradigmáticos e, por conseguinte, permeiam o currículo a formação dos educadores e a ideia de cultura. Gimeno Sacristán (1999, p. 49) diz que “[...] uma epistemologia que queira dar conta dos comportamentos dos professores, em particular, deve sair da perspectiva racionalista pura e do positivismo científico [...]”. Precisa da consideração e do estudo da articulação de três categorias básicas: conhecimentos (currículo), formas de fazer (metodologias investigativas para formação) e componentes intencionais ou morais (cultura). Seu estudo não consegue falar de currículo sem falar de cultura e de formação. Afirma que o currículo e a cultura são indissociáveis para o *saber fazer* (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 172). A instabilidade tem muitas variáveis para ele e toma como exemplo os motivos. Diz que “Os motivos são mutáveis, podem ser uns no começo de uma ação ou projeto, podendo mudar no decurso da mesma” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 40); vai depender dos interesses e das pressões externas à ação. Pensar o currículo é pensar a práxis onde o currículo, como parte da cultura, também a incorpora e a modifica. Afirma que há uma intenção prévia que desencadeia a ação e existe uma *intenção-na-ação* que a mantém enquanto ela transcorre. Também reflete que avaliar bem as possibilidades da intersecção sujeito-cultura nunca foi, nem é tarefa fácil, pois é o desafio que a pedagogia moderna não conseguiu cumprir até a atualidade. A representação das substantivações culturais no **currículo** deixou muito a desejar; as matérias escolares, em muitos casos, ficam distantes de serem seleções que reflitam adequadamente as substantivações supra-orgânicas culturais e os valores da cultura que dizem representar;

os ritmos de aprendizagem e os ritos escolares estão longe de permitirem o desenvolvimento tranquilo do processo formativo ou de cultivo: com o olhar dirigido à meta final, não foi dada a importância devida ao caminho; as formas de vincular a experiência nutrida da cultura local com a cultura objetivada mais universal exigem um processo de pesquisa permanente na prática, em que não é fácil manter o equilíbrio entre aquilo que é local e aquilo que é universal.

Feldmann (2003, p. 149) aborda o campo deste tema explicitando que

Vivemos um tempo de incertezas, em que as coisas acontecem e se transformam muito rapidamente a exemplo das “culturas líquidas”. O tempo parece ter adquirido novas dimensões, há uma pressão muito forte para mudança. Nesse processo de instabilidade geral é comum o desencadear de movimentos de deslegitimação de instituições, poderes papéis sociais e do próprio conhecimento, proporcionando uma desqualificação do saber docente e das escolas. Esses problemas implicam percepções e ações que dificultam a construção de uma educação mais justa e democrática.

Por isso, inúmeras vezes, na obra *Poderes Instáveis em Educação*, Gimeno Sacristán (1999) critica as premissas da modernidade ao achar que a ciência, por si só, resolveria o problema da educação. Lembra inclusive que Jean Piaget, cientista suíço, foi um dos principais argumentadores contra a hominização (visão da criança ser um adulto pequeno), incansavelmente recomendava a não utilização de suas descobertas científicas (de cunho individual) na pedagogia.

Porém, a modulação que a antropologia científica e a sociologia deram ao conceito de cultura foi decisivo para sugerir mudanças em cinco características básicas da escolarização:

- a) A aculturação escolar é algo mais que o currículo.
- b) Ruptura do conceito acadêmico de cultura.
- c) O resgate da cultura popular.
- d) Derivações da relativização cultural: universalidade e diferenças no currículo.
- e) O sujeito para a cultura: a identidade como dever escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 172).

Com firmeza, saindo da modernidade aos nossos dias, Feldmann (2003, p. 149) nos brinda com uma reflexão que traduz a complexidade do tema e satisfaz parte dos nossos anseios ao dizer que

A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres conscientes e autônomos, que sejam fiéis a seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética, na sociedade brasileira. Dessa forma, efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político-pedagógico, que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo, o qual, dialeticamente, não é desenhado sem a existência e sem a articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas, que, ao serem explicitados, revelam suas crenças, seus saberes, suas concepções e seus valores, dando sentido ao seu fazer educativo.

Llosa (2013) afirma que estabeleceram que cultura é tudo aquilo que o povo diz, faz, teme ou adora. Queriam, com isso, renunciar, renegar o etnocentrismo preconceituoso e racista do qual o ocidente nunca se cansou de acusar-se. Acrescenta que o propósito não poderia ser mais generoso, mas já sabemos, pelo famoso ditado, que o inferno está cheio de boas intenções. Para ele, uma coisa é acreditar que todas as culturas merecem consideração, outra coisa é achar que todas elas, pelo simples fato de existir, são equivalentes. A correção política terminou por convencer-nos de que é arrogante, dogmático, colonialista, e até racista falar de culturas superiores e inferiores, e até mesmo de culturas modernas e primitivas.

5.2 Os sujeitos

Na inteireza da prática docente no Alto Solimões, busquei encontrar sinais de emancipação dos sujeitos envolvidos, que legitimassem a possibilidade de uma práxis transformadora local. Porém, as produções colhidas nos anos iniciais do PLRF revelaram uma predominância com elevado grau de subserviência e gratidão aos gestores públicos (presidente da república, governador, coordenadores e professores mais próximos). Os agradecimentos e reconhecimentos pela inclusão, oportunidade de estarem estudando foram uma constante manifestação do senso comum. Contudo, Kosik alerta que este estágio é real e necessário. Como já relatado, os órfãos das letras que participaram do PLRF no Alto Solimões se constituíram de agricultores, pescadores, indígenas, população carcerária. Em outros municípios, não objeto desta investigação, também surgiram turmas específicas de donas de casa, idosos, moradores de rua, trabalhadores e desempregados urbanos e afrodescendentes.

Ao ser efetuado o cadastro para matrícula dos educandos no Sistema Brasil Alfabetizado, vários dados foram filtrados possibilitando um perfil mais apurado desses sujeitos. Naquela época, o censo apresentava o Amazonas com uma população de quinze anos ou mais de 1.719.392 jovens e adultos. Desses, 1.452.953 estavam alfabetizados e 266.439 não

alfabetizados. Quanto mais avançada a idade dos órfãos das letras, maior se apresentava a taxa de iletrismo. Por exemplo, com um público de quinze a dezenove anos, 334.786 alfabetizados contra 26.696 iletrados. Já no outro ponto, os adultos e idosos com 80 anos ou mais totalizavam 16.348, onde desses apenas 7.496 somavam-se aos alfabetizados contra 8.652 não alfabetizados, alcançando a taxa de 54,15%.

Após seis anos de execução das ações da UEA no estado, informações contidas no MEC/Brasil Alfabetizado, colhidas em 21 de janeiro de 2009, apontavam algumas curiosidades que ajudaram a caracterizar os jovens, adultos e idosos, órfãos das letras nesta região do Amazonas.

No item raça/cor cadastrados, 1,34% se declaram de cor amarela, 6,38% branca, 5,89% indígena, 4,99% negra e, liderando com 81,40%, a cor “parda” (caracterização dada a pele dos índios por Pero Vaz de Caminha) e que predomina em boa parte do povo brasileiro. Ao observar que a cor amarela e a indígena podem corresponder ao mesmo tipo, teríamos 7,23% de indígena em processo de alfabetização naquele momento.

Quanto ao sexo, 50% se declarou homens e 50% mulheres, o que corresponde com os dados consolidados anteriores, onde mostra que o Estado do Amazonas possui nos municípios do interior um equilíbrio nesse aspecto, diferenciando-se da capital Manaus, onde o IBGE registra o predomínio do gênero feminino. Também há informações que a faixa etária predominante no sistema foi entre 35 e 39 anos, correspondendo a 12,79%. Possivelmente, este dado justifique 87,53% de sujeitos trabalhando contra 12,47% sem atividades laborais.

Um outro aspecto que merece destaque é que o PLRF oportunizou a inclusão, até 2008, de 1.197 idosos de 80 anos ou mais, o que significou na época, 0,76% da população. Sem dúvida, o acesso desses órfãos das letras não seria possível sem a oferta de uma logística compatível com suas necessidades.

5.2.1 Os textos coletivos dos órfãos das letras pelas mãos do(a) educador(a) durante o desenvolvimento da prática docente

O PLRF disponibilizou aos alfabetizadores um instrumento de avaliação, constante nos relatórios dos supervisores a partir de 2007/2008, denominado de “Espaço do Alfabetizador”. Durante a pesquisa documental, encontrei dezenas de textos produzidos pelos órfãos das letras e sistematizados pelo(a) educador(a), com os seguintes temas geradores e a quantidade de turmas que o elegeram para discussão: desmatamento, 3; alimentação, 2; cidadania, 3; saneamento básico, 1; história de vida, 4; meio ambiente, 2; lixo, 1; higiene e saúde, 1; fauna e flora, 1; **eleições**,

6; o verão de Benjamim Constant, 1; Rodeio, 1; cultura, 1; pluralidade cultural, 2; chegou o natal, 1; **pesca predatória, 5**; agricultura, 2; resíduos sólidos, 1; plantas medicinais, 1; moradia, 1; meio de comunicação, 2; meio de transporte, 2; **queimadas, 6**; poluição dos rios, 3; preservação do meio ambiente, 2; **desemprego, 5**; lixo doméstico, 1; manejo da pesca, 1; **seguro defeso, 6**; Jesus é o caminho a verdade e a vida, 1; **dificuldade na cheia, 5**; a pesca sem controle, 3; a seca do rio, 3; **agricultura familiar, 5**; ambiente familiar, 2; ambiente escolar, 1; olimpíadas, 1; pesca, 2; farofa de jaraqui, 1; preservação, 2; material escolar, 1; coleta de lixo, 2. Assim, foram selecionados sete, considerando os temas de interesse dos sujeitos com mais de cinco turmas em determinado ano; neste caso, no ano de 2008, com foco no tema gerador, na justificativa e no texto produzido coletivamente.

Texto 01

Tema gerador: Agricultura familiar

Justificativa: *A escolha do tema estudado deu-se por motivo de que a maioria dos alfabetizandos é formada de agricultores que trabalham em pequenas plantações de nosso município. Assim, com essa escolha, houve maior informação e explicação sobre os diversos tipos de agricultura. (RELATORIO PLRF, 2008).*

Agricultura Familiar

A agricultura é a plantação e o cultivo da terra. A agricultura é um trabalho produtivo.

Na agricultura praticamos o plantio da mandioca, macaxeira, pupunha e cará que são alguns dos produtos que mais demoram para amadurecer.

Também na agricultura temos os produtos que são de fácil cultivo como: milho, feijão, arroz, batata, tomate, mamão, melão, jerimum pepino, pimentão, etc.

O texto acima foi criado com a participação de todos os alunos, após a leitura de um texto informativo sobre a agricultura e também, em torno de suas experiências no ramo do trabalho. (Alfabetizador/a 1). (RELATORIO PLRF, 2008).

Texto 02

Tema gerador: Desemprego:

Justificativa: *Este tema foi escolhido devido a população da comunidade está se deslocando de seus sítios atrás de emprego nas grandes cidades, onde, muitas das vezes as pessoas as pessoas ficam em situações piores. Através dessa aula tentamos sensibilizar os alfabetizandos de que a realidade da cidade grande é muito cruel e gera miséria por falta de emprego.*

Desemprego

O desemprego gera vários conflitos entre as pessoas. Gera na socie-

dade dívida e miséria. Quando a pessoa não tem emprego vive na miséria. Se trabalha e perde seu emprego fica cheio de dívidas. Estude para ter um bom emprego. Só o estudo vai tirar as pessoas da miséria. Trabalhando se pode pagar as dívidas. Miséria e dívida surgem quando o desemprego chega. (RELATORIO PLRF, 2008).

O texto número 02 (dois) chama atenção para um tema muito recorrente: o desemprego. Os órfãos das letras justificam a temática por ser uma preocupação deles com os “parentes” (forma de tratamento comum entre os indígenas), que sonham com a cidade grande e seus atrativos falaciosos. Afirmando que a pobreza é uma questão política, a fala de Gonzáles Arroyo (2013, p. 116) a seguir confirma tal preocupação:

Em nome do crescimento econômico, os agricultores, indígenas e quilombolas são expropriados de suas terras – os *Sem-Terra*, os grupos das periferias urbanas são empurrados para os terrenos mais indignos – os *Sem-Teto*, e para o trabalho informal de sobrevivência – os *Sem-Trabalho*.

Porém suas preocupações nem sempre são motivos para frear os impulsos dos sujeitos que estão fetichizados pela ideia de uma vida na cidade e, conseqüentemente, somarão os “coletivos empobrecidos” e amargarão a miséria que a muitos assusta.

Texto 03

Tema gerador: *Seguro defeso*

Justificativa: *Pela realidade que estamos vivendo.*

Seguro defeso

Seguro defeso é o auxílio que o pescador recebe nesse período de 1º de novembro a 15 de março, que é chamado de defeso. Defeso é o período de proibição da pesca de várias espécies de peixes que estão se reproduzindo. Para nós pescadores amazonenses, o seguro defeso é uma conquista de cidadania. Sem ele, os problemas de reposição dos estoques de pescados, que já são graves e causam prejuízos, estariam mais acentuados na região. Os peixes do período do defeso são: pirarucu, sardinha, curimatã, matrinxã, pirapitinga, cará-açu, tambaqui, tucunaré, peixe-cachorro.

Assim, o defeso acontece para beneficiar o ribeirão e preservar as espécies. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Texto 04

Tema gerador: *Dificuldade na cheia*

Justificativa: *Pela realidade que estamos vivendo.*

Dificuldade na cheia

A água está subindo e muita gente se mudando para terra-firme, pois suas casas já estão todas inundadas. A comida já está ficando escas-

sa, pois as árvores que dão comida para os peixes já estão no fundo. Os frangos que nós suspendemos na balsa a cobra veio e comeu. Agora só nos resta esperar o rio secar, e as coisas voltarem ao normal. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Texto 05

Tema gerador: *As eleições municipais*

Justificativa: *Conscientizar o povo a escolher os seus candidatos*

As eleições municipais

Conscientizar o povo a escolher os seus candidatos para governar o nosso município. Nós eleitores devemos valorizar o nosso voto, mas devemos votar com consciência e não por causa de dinheiro, ou por causa de emprego. Porque há muitas promessas para nós que somos pessoa muito importante nesse momento, depois eles nem conhecem você, nunca lhe viu. Por isso pense em quem você vai votar. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Texto 06

Tema gerador: *Queimada*

Justificativa: *O tema nos chamou a atenção por ter tudo a ver com o clima e a poluição do ar que respiramos. Cada queimada o fogo destrói a nossa terra e o nosso ar. Queremos nossa terra viva. O fogo mata nossa terra, os animais e o nosso ar fica impossível de respirar. Este tema nos sensibilizou muito para que evitemos as queimadas para que o fogo não destrua nossa terra e nosso ar.*

As queimadas

O fogo destrói nossa terra. Precisamos respirar, nosso ar não pode estar poluído pelas queimadas. A terra é importante para nós e os animais. O fogo deve ser evitado por todos que têm roçado. A mata deve ser preservada do fogo. O verão está forte e o fogo é perigoso para nossa terra. As queimadas devem ser evitadas. Nossa terra é muito importante para nós e nossos animais. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Texto 07

Tema gerador: *Pesca predatória*

Justificativa: *O tema nos interessou porque veio sensibilizar os pais de família a preservar mais os lagos e respeitar o período de ova e desova dos peixes que mais gostamos de comer. É através destes peixes também, que muitos ganham dinheiro e mantém a família não só na alimentação como também em outras necessidades. A conscientização de que este tipo de pesca não é legal e, sim prejudicial, foi muito importante.*

Pesca predatória

A pesca é fundamental para o nosso sustento e, para alguns de nós é um meio financeiro. Devemos realizar cada pesca de forma regular e responsável. Nas piracemas ficamos felizes com tanta fartura pois os preços dos peixes diminuem e gera renda para alguns de nós. Devemos respeitar a natureza e preservar o desenvolvimento dos peixes, isto é, a ova e a desova. A pesca predatória não é legal, é crime e prejudica

todos nós. Devemos conservar os lagos e deixar de pescar de forma irresponsável. A piracema da Matrinhã e outros peixes grandes já não é a mesma, porque elas estão desaparecendo dos rios e lagos. O preço desses peixes aumentou devido à dificuldade de encontrá-los por conta dos abusos que muitos praticaram e praticam. Com isso, cada vez mais os melhores peixes estão quase em extinção. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2008).

Os textos coletivos dos órfãos das letras demonstraram a possibilidade de uma prática docente **não cartilhada**, o que reflete a abordagem da proposta do PLRF constante no capítulo II deste trabalho. Procurarei analisá-los buscando encontrar sinais de emancipação, lembrando uma passagem de Gonzáles Arroyo (2010, p. 13) que diz:

Os coletivos em ações e movimentos tão presentes na dinâmica social e econômica, política e cultural de nossas sociedades tem experiência histórica de que sem o Estado seus direitos não serão garantidos. Exigem políticas de Estado, mas tem longa experiência dos limites do Estado e de suas políticas e instituições. Uma das tensões entre Estado-coletivos em movimentos passa pelo persistente e incômodo apontar esses limites e ir além. Por não esperar o tempo das políticas e das diretrizes. Mostram que o Estado não é neutro, que faz parte da história de sua produção de diferentes em desiguais, inexistentes.

Os órfãos das letras, ao procederem às devolutivas desta pesquisa, transportaram-me a um diálogo de Freire com Adriano Nogueira, em que Freire refletiu mais uma vez, com maestria, dizendo:

Pois veja, meu amigo, além da eficácia reflexiva destas etnias, temos aí mais uma outra evidência de que o Real é, enquanto Real, uma totalidade transdisciplinar. E só é apreendido em retotalizações. A inter (ou trans) disciplinaridade é demanda da Natureza e da Realidade do Mundo. É como se ela dissesse: ‘vocês, humanos, podem conhecer-me, mas, para ajudá-los, eu vou logo dizendo que só me conhecerão com a condição de correlacionarem dialogicamente as múltiplas partes ou tendências que são necessárias a vocês’; A transdisciplinaridade, então, foi uma descoberta do Ser Humano, descoberta necessária. Necessária para quê? Para lidar com outra necessidade anteriormente descoberta: ela veio para lidar (retotalizando) com a necessidade da análise, que particulariza aspectos do Real. (NOGUEIRA, 1994, p. 23).

A realidade concreta contida no texto 07 (sete) do coletivo, durante a prática docente, mostra a força e a estrutura de pensamento de quem conhece com propriedade seu contexto amazônico, tanto geográfico quanto cultural. A transdisciplinaridade e multiculturalidade dos saberes

denotam a facilidade de expressão e rompe com o silêncio tão trivial e recorrente da “educação bancária”.

5.2.2 O reencontro com os sujeitos na Tríplice Fronteira: percursos, diálogos e análises

A pesquisa de campo deste trabalho previa entrevista nos três municípios que compõem a Tríplice Fronteira no Alto Solimões, Atalaia do Norte, Benjamim Constant e Tabatinga, estendendo visitas à cidade de Letícia na Colômbia e Santa Rosa no Peru. Porém não foi possível o acesso às pessoas selecionadas no município de Benjamim Constant em função da incompatibilidade em minha agenda e a agenda da supervisora responsável pela ação naquele município. Contudo, as pesquisas teórica e documental foram preservadas, os dados colhidos e analisados.

Durante a trajetória para o Alto Solimões, feita em três ciclos de visitas, foram percorridos aproximadamente 7.000 km, entre os meios de transporte aéreo e fluvial. Para Tabatinga, é possível o acesso pelos dois meios de transporte, já, para Atalaia do Norte e Benjamim Constant, o acesso se dá apenas por via fluvial, com uma variedade significativa de embarcações. Tanto Benjamim Constant quanto Tabatinga dispõem de campus avançados de ensino superior público com quadro de professores e pesquisadores concursados além de professores visitantes, procedentes de Cuba, no Centro de Ensino Superior da Universidade do Estado do Amazonas em Tabatinga. Em Benjamim Constant, foi instalado o Campus Avançado da Universidade Federal do Amazonas, com prioridade na área de Antropologia, tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu*, pela diversidade e complexidade das culturas naquela região. Infelizmente, Atalaia do Norte, considerado um dos municípios com os piores indicadores sociais do Brasil, e com grupos étnicos em vulnerabilidade social, insegurança alimentar e indígenas isolados comprovadamente, é desprovido de instituições de ensino superior.

A chegada em Tabatinga, município que serviu de base para a permanência da pesquisadora em campo, deu-se pela recepção de um dos professores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e supervisor do PLRF, professor Eloy Lima de Menezes, o mesmo se dando em Atalaia do Norte, onde fui acolhida pela profissional da rede estadual e municipal, também supervisora do PLRF, Vanderleia de Paula Graça. Os meios de transportes para a pesquisa na fronteira resumiram-se em caminhadas, deslocamentos em motocicletas e com maior frequência a utilização das tradicionais embarcações locais como: canoas, canoas de tolda, catraias, lanchas, rabetas, balieiras e voadeiras. Os nomes distinguem o modelo,

mas nem sempre; a potência realmente é que é bastante diversa. Tamanhos, modelos e potências das embarcações, além da “cara do freguês”, ditam os preços dos fretes e passagens na Tríplice Fronteira e em outras partes da Amazônia.

Figura 11 – Meios de transporte fluvial no Alto Solimões



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Os portos fluviais, de Manaus aos seus extremos, variam de estrutura em consonância com as cheias e vazantes dos rios. Em geral, os das sedes dos municípios disponibilizam espaço para espera com banheiros e restaurantes flutuantes. Foi num vai e vem, aqui e ali, parando sempre em algum lugar para se alimentar pedagogicamente, que o percurso empírico se concretizou.

Figura 12 – Deslocamentos da caminhada investigativa



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora.

Para a obtenção dos dados empíricos, foram elaborados dois tipos de questionários: um específico para os sujeitos alfabetizados, egressos do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF), e outro para professores, três supervisores/coordenadores e gestores envolvidos com a ação.

5.2.3 Registros individuais dos órfãos durante a pesquisa de campo

As entrevistas colhidas durante a pesquisa de campo, entre os meses de março e abril de 2017, com educadores, educandos e gestores locais dos municípios de Tabatinga e Atalaia do Norte no Amazonas, que participaram do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro (PLRF), elucidaram questões já ditas e outras ainda não ditas. Sem dúvida, foram importantes para a construção da memória, da prática formativa docente e de aquisição do processo de leitura do mundo e da palavra por parte dos órfãos das letras nesse diverso pedaço da Amazônia, lembrando que

O ensino deve sempre respeitar os diferentes conhecimentos que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno, ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade,

marcando-a fortemente com sua origem social. (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 5).

Como última atividade da pesquisa de campo, foi solicitado que escrevessem para qualquer pessoa um bilhete, demonstrando, assim, o domínio da escrita. Os de Atalaia do Norte, na maioria, fizeram convites cordiais e mandaram recados:

Maria, você “arrancou” a macaxeira ontem? (Alfab.1)
Pedro você mandou seu filho pescar ontem? (Alfab.2)
Querida Graça, estou com saudades das nossas conversas, passa aqui em casa “pra” gente conversar. Lhe aguardo. Um abraço (Alfab.3)
Você “vai ir” amanhã buscar seus “cachos” de banana, na minha roça? (Alfab.4)
José você vai ir caçar com seu pai Antônio? (Alfab.5)
Oi Mário! Ai você está bem de saúde? Aqui em casa ontem passou um homem com a cara branca. Um Homem da cara preta. Tinha medo de criança, tinha medo de careta. Um Abraço (Alfab.6)
Senhor Manuel, o senhor pode me vender umas mercadorias? Fim do mês eu pago. Um abraço (Alfab.7)
Caro amigo José, quero lhe dizer que você é muito especial pra mim. Desejo tudo de bom. Obrigado por tudo: (Alfab.8)

Os escritos, em forma de recados e carta, dos entrevistados de Tabatinga, expressaram o desejo de ter o projeto de volta e a decepção por não conseguirem se fazer compreender por grande parte dos professores da escola pública como relatado na carta de Umaciaçu II.

Professora falou também que a droga serve para remédio (Alfab.1)
Esses fatos demonstram a importância de se identificar a necessidade de escrever de cada um. Eu acho que significa contar a nossa história, que nós damos aula para o nosso dia a dia. (Alfab.2).

Carta

Umaciaçu II, 04/04/2017

Eu escrever pequena linha somente para pessoa do programa reescrevendo o futuro. Que os alfabetizadores estão com duvida de compreender a leitura essa é a dívida do aluno. Muitos compreendem e outros não, porque não é brincadeira estudar. (Alfab. 3).

Professor Eloy porque nós ainda não aprendemos todas as palavras. Porque somos nós agora que esperamos este programa. (Alfab.4).

Pra meu colega do escrevendo o futuro parablenzo a você por ser um colega muito legal com todos nós que estudamos juntos agradeço ao programa e todos meus colegas de aula por ter nos ensinado tantas coisas para nosso dia a dia muito obrigado por ensinar a escrever e a ler obrigado por “motivar nós” (sic) a seguir estudando hoje Muito obrigado a todos “TCHAU ATÉ”. (Alfab.5).

Em nossa experiência, depois de um mês e meio de contato, foram

unânicos em indicar uma carta, pai, mãe, o mais importante era realizar o sonho. (Alfab.6)

Eu agradeço sr. Eloy coordenador de programa Reescrevendo o Futuro também a professora Dina. (Alfab.6).

“Eu sabe” (sic) um porquinho de ler, escrever meu nome e também nosso alfabeto etc. (Alfab.7).

Porque acham que por ser analfabeto os adultos nada sabem sobre a escrita mais se surpreendem a variedade de informação que eles podem tirar de textos escritos. (Alfab.8).

Com relação à vontade expressa em ter o projeto de volta, só o fato da presença de alguém falando sobre o PLRF encheu-os de esperança, o qual, na minha apreciação, foi ruim, pois, como já dito, não vejo tais perspectivas para aquela região, com brevidade. Aos que lamentam não serem compreendidos e, portanto, ficarem com muitas dúvidas, revela o despreparo do (a) educador(a) no sistema de ensino onde esses sujeitos deram prosseguimento aos seus estudos, que, por sinal, foram raros. Com veemência, Freire se posiciona,

Esse é um problema muito grande para os professores do Brasil, por haver uma enorme diferença de classe social entre o português que os operários falam. São dois mundos distintos de linguagem. [...] O problema de concordância entre sujeito e verbo, por exemplo, é completamente diferente de uma classe para outra [...]. A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar aos seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo, [...], têm que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. [...], têm de ajudá-los a acreditar em sua própria fala, a não sentir vergonha da sua própria linguagem, mas a descobrir a beleza de suas próprias palavras [...] têm que demonstrar que a forma comum da linguagem também tem uma gramática ainda invisível [...] não reconhecida. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 90-91).

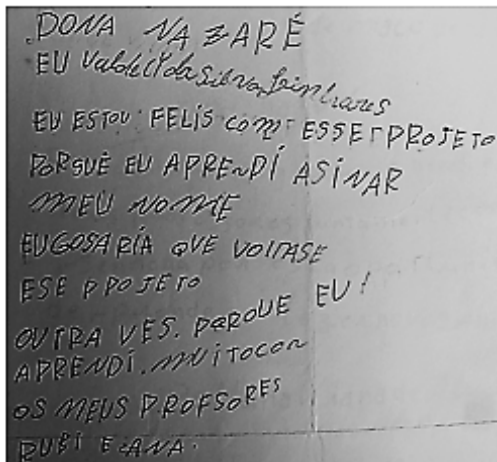
Estendo esse diálogo dos autores dizendo que os indígenas e caboclos da fronteira amazônica ou de qualquer outra região do Brasil ou do mundo, possuem uma língua e uma linguagem, que também são completamente diferentes. Mesmo depois de concluído seus estudos, essa estrutura continua presente em suas falas, com algumas exceções. Todavia, apregoa Freire que, em função do problema político, os professores devem dizer aos estudantes que sua fala, apesar de bela, a forma como você fala tem poder, então “[...] você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 91).

5.2.4 As “Cartas do Amazonas”: primeiro ano do PLRF

Dona Nazaré,

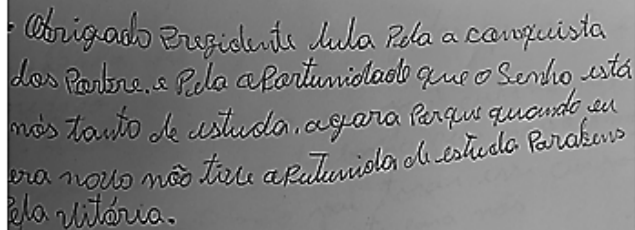
Eu estou feliz com esse projeto, porque eu aprendi assinar meu nome.

Eu gostaria que voltasse esse projeto outra vez, porque eu aprendi muito com os meus professores, Rubi e Ana



DONA NAZARÉ
EU VOU ASSINAR
EU ESTOU FELIZ COM ESSE PROJETO
PORQUE EU APRENDI ASSINAR
MEU NOME
EU GOSTARIA QUE VOLTASSE
ESSE PROJETO
OUTRA VEZ. PORQUE EU
APRENDI MUITO COM
OS MEUS PROFESSORES
RUBI E ANA.

Obrigado, Presidente Lula, pela conquista dos pobres e pela oportunidade que o senhor está nos dando de estudar agora, porque quando eu era novo não tive oportunidade de estudar. Parabéns pela vitória.



Obrigado Presidente Lula pela conquista dos pobres e pela oportunidade que o senhor está nos dando de estudar agora porque quando eu era novo não tive a oportunidade de estudar. Parabéns pela vitória.

Professora,
Eu lhe agradeço por ter se esforçado por mim.
Antes eu não sabia nem escrever meu nome. Hoje,
através de você, já sei alguma coisa.
Obrigado pelo seu esforço para todos nós daqui da
sala de aula, para mim e para meu colega.
Obrigada, professora.

professora -
- Eu lhe agradeço muito
por ter lido exposto por mim
antes eu não sabia nem escrever
meu nome hoje através de
você já sei alguma coisa

Obrigado pelo seu esforço
para todos nós daqui da
sala de aula para mim
e meu colega
obrigada professora

Pesca predatória

Com a pesca predatória fica muito difícil de pegar os peixes para nossa alimentação, aqui na nossa comunidade já está muito raro de pegar certo peixe como tambaqui, pirapitinga, pirarucu, etc. Porque os pescadores pescam de qualquer jeito, não pensam no futuro das crianças que não sabem se pega para comer ou vender.

pesca predatória

com a pesca predatória fica muito
difícil de pegar os peixes para nossa alimentação
aqui na nossa comunidade. Já está muito raro
de pegar certo peixe como tambaqui, pirapitinga,
pirarucu, etc. porque os pescadores pesca de qualquer
jeito não pensa no futuro das crianças que
sabem se pega pra comer e vender

Agradecemos primeiramente a Deus, pela oportunidade de fazer parte deste programa [...] no coração de muita gente que tinha perdido a esperança de aprender pelo menos o nome e hoje podemos dizer que não só aprendeu o nome, mas [...] aprendeu muito mais. Também agradecemos a todos que tiveram a caridade de criar este programa, que continuem com este programa para que os outros que ainda não tiveram oportunidade de aprender possam ter, assim como eu tive. Agradeço.

Agradecemos primeiramente a Deus
Pela oportunidade de fazer parte deste
programa e que agora aprendeu
muita gente querinho e feliz e hoje
podemos dizer que não só aprendeu o nome
mas se levantou e pôde aprender muito mais
também agradecemos a todos que tiveram a
caridade
de criar este programa que continuam com este
programa para os outros que ainda não
tiveram oportunidade de aprender. Assim
dize de aprender possam ter assim como eu
tive. Agradeço.

Eu escrevo essa cartinha para o meu amigo governador. Eu
estou muito agradecido de ter essa aula no dia de sábado.
Hoje eu já sei assinar meu nome.
Espero muita saúde e felicidade para você. Fico
esperando o dinheiro que está com seis meses que não
vem [...]. Sem mais, de seu amigo [...].

Eu escrevo essa cartinha para
o meu amigo governador eu estou
muito agradecido de ter essa
aula no dia de sábado hoje eu já sei
assinar o meu nome.
Espero muita saúde e felicidade
para você, fico esperando o dinheiro
que está com seis meses que não
vem nem mais e sem mais
seu amigo: João Maria da Silva Neto

Saudações!

Senhor presidente Lula, eu agradeço por esses meses de aula. Eu aprendi muitas coisas novas, envolvendo a matemática e português, estou muito contente por essa oportunidade oferecida pela vossa excelência. Sem mais, aqui termino com um muito obrigado, um forte abraço, com carinho.

Saudações
Senhor presidente Lula eu
agradeço por esses meses de
aula. Eu aprendi muitas
coisas novas, envolvendo a
matemática e português,
estou muito contente por
essa oportunidade oferecida
pela vossa excelência.
Sem mais, aqui termino com
um muito obrigado,
um forte abraço, com
carinho.

Olá, amigo, bem-vindo. Convido você para não faltar no último dia de aula, porque vai ser muito importante para todos os alunos, porque é o último dia de aula, e espero que a professora faça um bolo bem gostoso para o finalzinho de nossa querida aulinha.

OLÁ AMIGO BEM VINDO
VOCÊ PARA VOCÊ NÃO FALTAR
O ÚLTIMO DIA DE AULA
PORQUE VAI SER MUITO
IMPORTANTE PARA TODOS
OS ALUNOS PORQUE
É O ÚLTIMO DIA DE AULA
E ESPERO QUE A PROFESSORA
FAÇA UM BOLO BEM GOSTOSO
PARA O FINALZINHO DA NOSSA
QUERIDA AULINHA

Olá, amigo Fabio, eu estou convidando-o para o meu aniversário, na minha casa, que se realizará no dia cinco de junho. Eu espero que você não falte porque vai ter muita brincadeira, vai ter muito bolo, muito refrigerante e vai ter muita brincadeira. Por favor, não falte.

Olá amigo Fabio eu esto liconvidando
Para o meu aniversario na minha casa
que se realizara no dia cinco de junho
eu espero que voce não falte poque
vai ter muita brincadeira vai ter muito
bolo muito refrigerante
e vai ter muita brincadeira por favor
não falte

Convido os meus colegas para o encerramento de nossa aula,
para nós irmos para um banho na praia, para nós é muito
importante. Espero que vocês me entendam.
Não me falte, por que é muito importante.
Nada mais, da amiga de sempre.

Convido aos meus colegas para o
encerramento das nossas aulas
Para nos irmos para um
Banho na praia para nos
É muito importante
Espero que vocês me entendam
Não me falte porque é muito
importante
Nada mais da amiga de sempre

Algumas produções denotam uma ação “prático-utilitária” que, para Kosik (1976), é interpretada pelo mundo das representações externas vividas pelo homem no início da vida, construindo formas fenomênicas, seu mundo aparente em relação ao real e seu conceito de “coisa”. Representa o senso comum de cada sujeito, portanto, alienado, porém não menos importante, pois sem a vivência desse mundo das representações não se chega à “coisa em si” ou à realidade na consciência do homem.

Distingue o método da investigação da exposição, posto por Marx. Até então apresenta a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, desmanchando as criações fetichizadas do mundo ideal.

A expressão de Freire (1997a) “estar no mundo e com o mundo” denota também uma visão de totalidade em relação à indissociabilidade de ação e reflexão. É a possibilidade de “estar não apenas nele, mas com ele”.

Ao admirar o mundo, o objetivo capta e compreende a realidade e a transforma, atuando de acordo com suas finalidades.

Portanto, de posse desses relatórios e do teor contido nas primeiras avaliações finais do curso (as cartas individuais), e constatado o grau de alfabetismo dos órfãos das letras do Amazonas residentes nos rios e florestas, a proposta de alfabetização da UEA traçou o perfil dos mediadores de leitura, e reconheceu, ainda, que não basta superar o analfabetismo ou ofertar educação, é necessário romper com uma questão histórica e alienante, que é o aprofundamento das desigualdades sociais e a exclusão, respeitando a diversidade.

Para tanto, tem que haver o desenvolvimento de ações que garantam a esses sujeitos a possibilidade de ler o mundo de forma reflexiva e crítica, compreendendo seu papel de sujeitos na sociedade e de intervenção na mesma.

A compreensão da realidade, no entanto, só é possível se esses sujeitos tiverem condições objetivas de darem continuidade a sua escolarização, com bolsa de estudo, transporte, calendário especial respeitando a sazonalidade laboral produtiva, alimentação e capacidade instalada próxima à residência dos educandos, para desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita intervindo e protegendo seus territórios. Pois, diante dessas necessidades, fica inviável ter “vocação” aos estudos. Com propriedade, Marx e Engels (2012, p. 146) afirmam:

Se não tenho dinheiro para viajar, não tenho necessidade, ou seja, nenhuma necessidade real que possa ser satisfeita – de viajar. Se tenho *voca o* para o estudo, mas não disponho de dinheiro para estudar,

não tenho nenhuma vocação para estudar, ou seja, *nenhuma* vocação efetiva e verdadeira. Se, ao contrário, não tenho realmente *nenhuma* vocação para o estudo, mas tenho vontade e dinheiro para isto, então tenho uma efetiva vocação para estudar.

Para esses autores, sendo o meio e o poder exteriores, que provêm do homem como homem e da sociedade humana como sociedade, para converter uma representação em realidade e a realidade em simples representação, o dinheiro transforma as verdadeiras forças essenciais e naturais do homem em meras representações abstratas e, portanto, em imperfeições, em quimeras que atormentam, tanto quanto por parte, transforma as verdadeiras imperfeições e quimeras, ou seja, transforma as forças essenciais do homem que são efetivamente impotentes, que só existem na imaginação do indivíduo, em forças e poderes verdadeiros.

Tese esta, retomada por Kosik (1976) quando explica o mundo da pseudoconcreticidade. Uma das vertentes da teoria é o mundo das representações comuns. Apregoa que estas são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. A analogia posta neste diálogo fixa as projeções das ações de iniciativa governamental, não governamental, universidades e setor privado em detrimento às políticas de Estado, a fim de minimizar e/ou ocultar o real problema. Porém, essas iniciativas pouco levam em consideração os direitos e as ideias do aluno, o que possibilitaria a construção da autonomia intelectual, aspecto de suma importância para o educando considerar-se sujeito do processo.

Quando lemos e refletimos sobre uma educação emancipadora, vemos o quanto Paulo Freire bebeu em várias fontes sem ficar refém de nenhuma delas. Contudo, ele criou um caminhar filosófico epistêmico próprio, com a cara e a voz do “oprimido”, com grandes possibilidades de transformação do espaço vivido e sentido na concreticidade do cotidiano e de “andarilhagem” de muitos “um”. Essa “andarilhagem”, aqui posta de forma especial, tem a identidade da Amazônia, retratada no regionalismo da obra *Aquele Um*, de Benedicto Monteiro, escrita nos anos oitenta, onde apregoa que,

Para o caboclo, plantador e pescador de símbolos, a imagem parece estar constituída de uma força própria, criadora de uma realidade instaurada de novos mundos, capaz de ultrapassar o simples campo de escombros da memória. [...] Homem e natureza são integrantes de um mesmo cosmo representado no romance pelo personagem Miguel dos Santos Prazeres. Sem profissão definida – balateiro, mateiro, pescador, vaqueiro, caçador, juteiro, pirotécnico – Miguel é o homem típico da

Amazônia, que segue em sua canoa gita por entre furos e ilhas, nos fluxos e refluxos das marés, buscando para o seu mundo uma explicação, que só vem de forma alegórica através do imaginário social. (MONTEIRO, 1985 apud ROSA, 2003, p. 31).

Às pessoas acima categorizadas de balateiro, mateiro, pescador, vaqueiro, caçador, juteiro, pirotécnico, acrescentaria, ainda, indígenas, quilombolas, agricultores e demais órfãos das letras que me remetem a uma reflexão feita por Brandão (2010), ao dialogar com Ciço, um cidadão da roça, que diz:

Educação...quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem ala vem dum outro, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, om, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra li. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda a gente em doutor. É ato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. (BRANDÃO, 2010, p. 22)

Wolffenbüttel (2000) diz que a sala de aula não parece um lugar onde seja possível promover um trabalho de resgate cultural, tampouco de busca de raízes e tradições de uma comunidade. No entanto, em muitas ocasiões, é um local extremamente interessante e produtivo para essa atividade, pois constitui-se em um valioso espaço, com uma riqueza enorme advinda da bagagem cultural dos vários sujeitos curriculares presentes.

5.2.5 O encontro com os educadores e gestores da Tríplice Fronteira

Os sujeitos curriculares ora entrevistados participaram diretamente do PLRF como alfabetizador(a), formador(a) ou gestor. O instrumento aplicado foi composto de dados de identificação e questões abertas semiestruturadas com o intuito de provocar reflexões e resgatar a memória das ações após sete anos da desativação do projeto. Os participantes tinham em média 35 a 62 anos de idade, 80% possuíam nível superior, alguns com especializações e 02 com mestrado concluído. Os executores da prática docente, que atenderam a chamada para entrevista, foram, na sua maioria, índios das etnias tikuna e marubo dos municípios de Tabatinga e Atalaia do Norte. Benjamim Constant, por questões alheias a minha

vontade, não participou das entrevistas. Dos quinze itens, selecionei para destaque as questões abertas de número 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 15 por entender que foram representativas do grupo atuante naquela região de fronteira. A questão principal foi:

A educação é um processo permanente do qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será um capítulo que se caracteriza pelo empenho do homem enquanto fruto das relações sociais. A pesquisadora comunga do princípio que o aprendizado do sujeito é mediado pelas condições objetivas que lhe oferecem. Desta forma, considerando o argumento posto, exponha suas impressões acerca dos acordos, gestão compartilhada, incentivos em forma de bolsas, e abrangência multicultural do PLRF.

Os posicionamentos foram assim sintetizados:

*1 - Os acordos firmados entre as instituições foram de grande relevância social, visto que a meta era diminuir a taxa de analfabetos no estado e diminuindo o índice de analfabetismo **melhora a qualidade de ensino** (Atalaia do Norte, Q6, grifo nosso).*

*2 - O PLRF **foi um programa social em defesa dos excluídos**, porque sua execução na região de fronteira, atendeu povo brasileiro tikuna, colombiano e peruano que não sabiam ler nem escrever. Assim, durante a realização do programa muitos jovens e adultos conseguiram obter bons resultados no estudo alfabetizaram-se e alguns entraram nas séries iniciais do ensino fundamental e, também, **a comunidade começou a se organizar na sociedade**. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q7, grifo nosso).*

*3 - A relevância da proposta para nós da fronteira, é porque parte de uma **concepção pedagógica contemporânea de educação e está associada ao presente ainda tão ausente em nossa escola**. Para organizar a construção de conhecimentos e valores que possibilitam a compreensão de nossa sociedade. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q7, grifo nosso).*

*4 - Também, sua importância é porque durante a execução do programa as pessoas conseguem compreender o quanto é importante estudar para poder avançar na compreensão do nosso valor. Sim. Foi um programa que facilitou o ingresso de pessoas que não tinham **oportunidade de estudar nas áreas de difícil acesso do município**. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q7, grifo nosso).*

*5 - Foi positivo porque o PLRF é um programa com um método simples e prático para ensinar. É importante alfabetizar os indígenas. **Entende-se que a Educação tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo. O contexto e práticas socioculturais de cada sociedade indígena devem ser a base para o***

desenho do currículo para a escola indígena. (Atalaia do Norte, Ed. Marubo, Q7, grifo nosso).

6 - Ele foi um Programa inovador que propiciou aos alunos uma nova oportunidade de aprendizagem. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q7).

7 - Proposta com ênfase no pensamento de Paulo Freire como pen-
dência pedagógica libertadora, tendo apoio em outros teóricos, como
Heloísa Villas Boas, Geempa e outros. (Tabatinga e Atalaia do Norte,
Q8).

8 - *A proposta do programa era minimizar o analfabetismo no Estado
do Amazonas e preparar para a vida na sociedade. Foi muito impor-
tante pois **havia a facilidade de atendimento dos alfabetizando pela
maneira simples e cotidiana de apresentar os conteúdos.*** (Tabatinga
e Atalaia do Norte, Q8, grifo nosso).

9 - *Uma **proposta diferenciada e simples de compreender; um tempo
bem limitado para executar as metodologias, embora fosse um dia
todo de aula. A proposta foi relevante para a aprendizagem dos alu-
nos. Por isso proposta foi muito importante porque os alunos constru-
íram sua própria aprendizagem partindo de sua vivência.*** (Tabatinga
e Atalaia do Norte, Q8, grifo nosso).

Multiculturalidade dos sujeitos curriculares:

10 - *Várias culturas se misturaram no mesmo tempo na sala de aula
indígena e não indígena, Brasil, Colômbia e Peru. Abrange todas as
sociedades do município Tabatinga, incluindo Ticunas, Cocamas e Pe-
ruanas.* (Tabatinga, Q9).

11 - *A oportunidade de alterar a prática, **o papel da relação e a pers-
pectiva de construções de uma práxis transformadora, destacando
a questão da participação do professor como sujeito.*** (Tabatinga e
Atalaia do Norte, Q9, grifo nosso).

12 - *O Programa atendeu índios, peruanos, agricultores, pescadores.
(Tabatinga e Atalaia do Norte, Q9).*

Quando a questão pediu opinião sobre a bolsa-alfa paga aos
órfãos das letras, os educadores e gestores responderam:

13 - *Foi apenas um incentivo para que os mesmos não perdessem de
modo geral o seu dia de trabalho. Apesar de ser apenas R\$ 30,00/mês,
servia para a compra do gás de cozinha, incentivava a participação no
curso combatendo a desistência, podiam comprar merenda, estudar e
enfrentar a aprendizagem até se desenvolver e se incluir no estudo e a
cada semana aprender mais ler e escrever. Significou acima de tudo,*

motivação para as pessoas que há anos não requestavam a escola voltarem a estudar ou aos que nunca tinham frequentado. Era uma forma de valorizar a presença do educando em sala de aula. Muitos se sentiam reconhecidos e importantes dando-lhes uma certa autonomia. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q10, grifo nosso).

No entanto, reconheceram que os educandos também associavam o benefício como ajuda para cesta básica, pagamento do dízimo às suas religiões, haja vista a infiltração de dezenas de organizações não governamentais de origem nacional ou supranacionais, atuarem na “catequização” dos povos da floresta, considerado por muitos educadores como uma ação invasiva e prejudicial à cultura local. Neste caso, é bastante explícito a interferência do “mundo dos fenômenos externos” na vida dos sujeitos.

Tardif (2013) enriquece essa perspectiva, falando de um modo geral como a visão “exógena” concorreu e, digo, ainda concorre para originar estereótipos e a reproduzir mitos através de um estudo, que mostrou magistralmente que a história da cultura escrita no ocidente foi-se construindo progressivamente como um campo autônomo e completamente separado da cultura escrita antiga (grega e romana) que, por sua vez, baseava-se em um conhecimento e uma experiência do mundo real, ao passo que a cultura cristã repousa, fundamentalmente, sobre um conhecimento e uma experiência dos textos, em síntese, da escritura em si, que torna-se o fundamento (principalmente através dos comentários bíblicos) de todo conhecimento e de toda autoridade não revelada, e afirma:

A cultura escrita, durante muito tempo limitada e reservada à elite clerical, se constitui como uma cultura da interpretação da escritura, uma escrita do escrito, uma reescrita incessante (comentários, acréscimos, etc.) dos escritos, chegando numa codificação e num formalismo, repetições de saberes codificados pela escrita. [...] uma verdadeira ruptura em relação ao universo cotidiano [...] uma cultura de saberes escritos que apresentam um alto grau de abstração em relação aos saberes locais das comunidades e à cultura diária (TARDIF, 2013, p. 73).

Quando o benefício da bolsa era para o próprio educador, responderam:

14 - Uma grande ajuda econômica, pois, a gente ia juntando o valor da bolsa e comprávamos telha de alumínio, gasolina. Comprávamos cesta básica, para área rural comunidade aldeia. Uma oportunidade de ingresso no mercado trabalho para os desempregados e uma complementação de renda para os que já trabalhavam. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q11, grifo nosso).

Na sua avaliação, o PLRF contribuiu para o desenvolvimento regional?

*15 - Trabalhar por exemplo diz respeito a direitos e deveres do cidadão. Explicar a questão da política do município através dos temas geradores, os recursos que o município recebe, etc. Quando alfabetizador realiza um trabalho dentro da sala e pede ao aluno que fale sobre o que aprendeu quando ele estava dentro da sala e contava para o seu colega, era para nós uma satisfação. **Através de nossa prática cada aluno contava sua história.** Assim, o programa contribuiu para melhoria da vida de cada aluno, principalmente sua valorização no estudo. (Tabatinga e Atalaia do Norte Q12, grifo nosso).*

*16 - É possível experimentar e viver o novo desde já, mesmo que ainda de forma incompleta, limitada. **O que está em questão não é necessariamente fazer um trabalho docente perfeito, e sim, oportunizar ao aluno ser sujeito da sua história.** Alguém falou que antes era um cego e hoje passou a enxergar melhor. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q12, grifo nosso)*

17 - Nas comunidades os benefícios alcançados foram as criações de associações na comunidade. Ensinar o aluno a escrever seu nome era vitória, reconhecê-lo em diferentes contextos também. Mais satisfatório era ensiná-los a ler textos, isso é emancipação. (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q12).

Como os princípios de Paulo Freire foram concretizados?

*18 - **O diálogo, a valorização do ser humano como pessoa e como sujeito de mudança.** Valorização de sua experiência. Prática na escrita e na leitura, hoje temos pessoas cidadãs. A teoria, como Paulo Freire disse, é a maneira de trabalhar do educador que leva na sua prática pedagógica essa ação envolvida. **Não era adotada cartilha pois era valorizado a vivência do aluno.** (Tabatinga e Atalaia do Norte, Q13, grifo nosso).*

Fale sobre o instrumento “Espaço do Alfabetizador”:

*19 - Porque o nosso país Brasil se livrou do analfabetismo **nosso pai e mãe que antes não souberam ler e escrever, agora sabem porque acharam importante conhecer seu próprio nome, conhecer sua própria história através do diálogo e da formação da ideia.** Precisamos considerar, inicialmente, que a reflexão se encontrava no campo da subjetividade, sendo que os obstáculos precisam ser registrados e discutidos no grupo. O instrumento capacita os alfabetizadores para aplicação das teorias estudadas e o alfabetizador tinha a oportunidade de opinar, sugerir, relatar práticas e, sobretudo desabafar. Enfim,*

trazia informações sobre a prática do professor e como ele ministrava suas aulas. (grifo nosso).

Para Zanetti (2008), a EJA enfrenta preconceitos e ignorâncias, porque foge às regras da educação convencional, tradicionalmente estabelecida nos sistemas de ensino, com um público fora da faixa etária obrigatória. A partir disso, abreviou um dizer de Vera Barreto, quando nos instiga a pensar o quanto a reflexão a respeito da prática é fundamental nos processos de formação, e nos fala que: “[...] quando a formação não altera a teoria, as representações do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz” (BARRETO apud ZANETTI, 2008, p. 78). Portanto, Zanetti (2008) alude que os espaços formativos de educadores e educadoras da educação de jovens e adultos necessitam, fortemente, desnaturalizar dos processos escolares a reprovação e a desistência. Estes são rituais perversos que tanto castigam os sujeitos excluídos. Só assim os educandos da EJA podem ter a possibilidade de ser considerados sujeitos de direitos, que possuem um referencial ético e político próprio.

Se ainda repousava dúvida acerca de sinais de emancipação dos sujeitos curriculares da fronteira amazônica Peru-Brasil-Colômbia, as memórias recuperadas com as entrevistas confirmaram sua existência. Porém, embora a proposta do PLRF tenha demonstrado um modelo alfabetizador **não cartilhado** a partir dos diferentes saberes dos órfãos das letras, mantendo um diálogo aberto e crítico, tem muito o que avançar para o enfrentamento com as ideias de conteúdos prontos e descontextualizados.

6. Considerações finais

Essa talvez seja a parte mais difícil deste trabalho. Hoje, aos sessenta e cinco anos, não foram raras as perguntas ou demonstrações de estranheza do “porquê” de uma pessoa nessa idade ainda pensar em estudar. Quando isso acontecia eu sempre lembrava uma máxima de Umberto Eco (1980, p. 14) que diz: “O bom de um procedimento científico é que ele nunca faz os outros perderem tempo”. E o parafraseio afirmando que, se a minha tese servir para estimular os educadores da Amazônia a começarem novos experimentos de contrainformação entre os órfãos das letras, mesmo sendo ingênuas minhas presunções, obtive algo de útil na minha jornada, que naturalmente encolhe a cada dia. Assim, prossegui meu caminho transpondo os desafios e desatinos, com afetos e desafetos, com mais dúvidas que certezas, em uma instituição que me acolheu e acreditou nesta possibilidade: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E, afinal de contas, por que eu me senti instigada a tratar deste assunto? Na parte introdutória dedicada à justificativa, expressei o desconforto e indignação em relação ao descaso para com a EJA, em especial, com os sujeitos ditos não alfabetizados. Tudo o que foi escrito e reescrito é pouco para demonstrar a necessidade de políticas de formação para os educadores e educandos dessa modalidade de ensino.

Tentarei explicar o que significou esse estudo para a pesquisadora e qual a possível colaboração desta tese para os sujeitos amazônicos.

Reafirmo aqui, neste espaço, que encontrei, no movimento feito, o desvendamento do conjunto das relações entre os homens nas categorias reificadas alienação, emancipação, totalidade e práxis da sociedade capitalista, a crítica da desumanidade da EJA e a educação emancipadora como possibilidade objetiva de uma sociedade onde a produção parece ser perversamente controlada pelos homens através do “mundo do tráfico e da manipulação”. Essas categorias se expressaram de forma nem sempre clara e, por vezes, disfarçadas ou metamorfoseadas. Contudo, em incessantes buscas foi possível identificá-las nos documentos do PLRF, nas “Cartas do Amazonas”, nos textos coletivos, nas entrevistas com os sujeitos curriculares e na proposta de formação docente para a EJA da UEA.

Os textos coletivos dos órfãos das letras demonstraram a possibilidade de uma prática docente **não cartilhada**, o que refletiu a abordagem emancipadora da proposta do PLRF constante no capítulo II deste trabalho, inclusive, a prática não cartilhada e a diversidade se constituíram

nos principais fatores, para o agraciamento da “Medalha Paulo Freire” em 2009, pelo MEC, pois “[...] uma das tensões entre Estado-coletivos em movimentos passa pelo persistente e incômodo apontar esses limites e ir além” (GONZÁLES ARROYO, 2010, p. 13).

Os questionamentos dirigidos aos órfãos das letras envolveram memória em níveis de conhecimentos, escolaridade, temas e metodologia desenvolvidas no processo pedagógico do PLRF. Se pelo rádio, televisão, amigos ou visita na residência, dias de funcionamento da prática de alfabetização, kit de material didático, fardamento, alimentação, bolsa de estudo, transporte, atividades comuns do cotidiano da sala de aula, e se o egresso teria capacidade de redigir um pequeno bilhete ao final da entrevista. Um fato considerado interessante foi que nenhuma questão ficou sem resposta dos entrevistados. Isso possibilita uma apreciação mais apurada para a recuperação e análise da memória das práticas com os órfãos das letras na Amazônia, através do projeto de alfabetização da UEA.

Por isso, retomo trecho de uma reflexão feita no capítulo I deste trabalho, onde disse que os currículos são distintos e ao mesmo tempo universais, de acordo com as especificidades e necessidades do contexto de cada sistema educacional, de cada região; do contrário, ficarão condenados à incerteza, ao diálogo e ao pacto. Diversos setores participam do debate sobre o currículo: professores, especialistas, alunos, pais, comunidades. Por isso, ele será sempre um debate vivo, com embate entre as diferentes culturas, diferentes interesses e sujeitos a mutações fruto do “mundo do tráfico e da manipulação” e dos “fenômenos externos”.

Os sujeitos curriculares do PLRF confirmaram ter recebido os incentivos e benefícios constantes no projeto, como: bolsa-alfa no valor de R\$ 30,00, kit de material didático, contendo caderno sem pauta, lápis de cor grosso e fino, fardamento, massa de modelar, tinta guache, cem folhas de papel A4, seis lápis preto, borracha para caneta e lápis, apontador, papel guache, pardo e cartão, cola branca, tesoura sem ponta e pasta de elástico. Segundo os sujeitos da pesquisa, a alimentação era de boa qualidade e adquirida no próprio município. O cardápio se alternava nas proteínas entre frango, ovos e carne, e muito raro a oferta de peixe; quando acontecia, era por iniciativa dos educandos das comunidades rurais e aldeias, com exceção no grupo de pescadores.

A faixa etária predominante dos entrevistados foi de trinta e cinco a cinquenta anos, com equilíbrio entre homens e mulheres, bem como entre os grupos de trabalhadores(as). Confirmaram a aquisição e troca de conhecimentos, aprendizados e demonstraram satisfação e desejo de retornarem ao processo educativo. Sem dúvida que, para muitos, a parte mais

atrativa do projeto era a bolsa-alfa no valor de trinta reais/mês, paga pelo governo do estado do Amazonas a todos os sujeitos durante seis meses, como também foi o maior investimento no combate ao abandono, que se constitui em uma das características mais assustadoras da educação de jovens e adultos.

A mim, enquanto pesquisadora e militante em defesa dos direitos da qualidade e diversidade da EJA, coube, portanto, abordar a concepção ampliada que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os educandos passam a maior parte de suas vidas na condição de aprendizes e, portanto, muitas são as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. A EJA é também espaço de tensionamentos intergeracionais e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história.

Os bilhetes ou cartas produzidas abordaram temas diversos, contudo de fácil compreensão ao leitor; objetividade e clareza nortearam as escritas, simples assim: *“Querida Graça, estou com saudades das nossas conversas, passa aqui em casa pra gente conversar. Lhe aguardo”*.

Esperança e sonhos estão presentes nas falas desses sujeitos. Há uma significação no processo de leitura e escrita, como diz Freire (2000, p. 54), “[...] os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica luta”.

Como visto e já elucidado, escrever foi considerado por muito tempo uma ação artística, que implicava alguns esforços físicos, na era da coreografia da pena, como, por exemplo, corpo com postura correta para manejar objetos delicados com as mãos. No trato com a EJA, esse exercício é mais complicado, pois as articulações dos educandos, por vezes suas mãos, estão acostumadas com outros instrumentos como: a enxada, o terçado, a foice, o remo, a tarrafa, o arpão e o martelo. No entanto, não lhe falta a inteireza nos saberes para se constituir em um pai de família, sobreviver às intempéries locais e sobreviver no planeta das águas e florestas.

A avaliação que faço da proposta de formação do PLRF 2003-2010, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, é positiva, mas não suficiente. Concordo com Machado (2009), e com a política pública perseguida pelos fóruns, que a oferta da EJA nos níveis fundamental e médio precisa ter escala e atender o maior número de pessoas

possível, haja vista a imensidão do território brasileiro e a defasagem desse atendimento. Reconhece que esses dois níveis fundamental e médio são de responsabilidade dos estados e municípios, porém persiste a questão de como fazê-lo. A UEA, com o incentivo a projetos para essa modalidade, acolheu as demandas sociais e suas diversidades, aproximando indígenas, agricultores, caboclos, população carcerária, e, aproximadamente, treze mil comunitários e professores em formação do Programa de Formação e Valorização da Educação (Proformar). Dispôs-se ao debate, para assim contribuir para a valorização de quem antes nem mesmo conhecia sua importância cultural para a formação da população brasileira.

A utilização de um trabalho não cartilhado favoreceu aos educadores e educandos uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita a partir dos saberes e interesses locais em sintonia com o global. Esta iniciativa mobilizou o imaginário dos alunos, incentivando novas experiências e expectativas. O acesso a uma prática docente diferenciada, em constante construção, portanto, inacabada, inconclusa e relacional, promoveu uma viagem de saberes, exercitando a oralidade ao invés do silêncio, a escrita como uma forma a mais de comunicação.

Feldmann e Silva (2015) aludem que a aproximação da educação e as questões de cidadania entre a EJA e o trabalho é um longo caminho de luta. Quando uma ação acontece buscando o equilíbrio entre essas premissas, o trabalho parece mais relevante e consistente. Foi significativo o envolvimento dos integrantes do projeto, tanto do ponto de vista da construção de seus saberes quanto da possibilidade de compreensão das diferentes formas de comunicação e de produção sustentável. As relações geracionais observadas no decorrer das ações não foram vistas como complicador para o sucesso do projeto; pelo contrário, fizeram com que as trocas entre os sujeitos heterogêneos fluíssem, ganhando força e visibilidade. Consideramos que essa experiência, desenvolvida no terreno da educação, proporcionou uma base de conhecimentos que se constituiu como possibilidade para o enfrentamento dos problemas regionais e de um olhar diferenciado das riquezas culturais amazônicas.

Para Santana (2012), faz-se necessário, no Brasil, que o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as crianças, os jovens e, por que não, também para os adultos, a riqueza das diversas culturas presentes em nossa formação social.

A prática docente transformadora deve ser trabalhada como uma das ferramentas para diminuição das desigualdades, respeitando as diferenças. “O acesso aos bens culturais é direito de todos e dever do Es-

tado da mesma forma como, moradia, saúde, trabalho, educação e justiça” (SILVA, 2012). Portanto, o desenvolvimento dessa experiência em muito contribuiu para ampliar a compreensão desses direitos.

Percebi que o sucesso ou insucesso de uma proposta para EJA não se deve propriamente ao ato de ser mantida por uma instituição governamental ou não governamental, nem propriamente ao fato de ter uma concepção crítica para conduzir a prática docente. Depende de todo um conjunto de circunstâncias que tem mais a ver com o que de fato se faz para garantir a consolidação da proposta inicial sem perder de vista o conjunto das relações sociais dos sujeitos envolvidos, pois acredito que, assim, a prática docente aconteça e se transforme efetivamente em uma práxis.

A Amazônia respira conflitos e não há registro de políticas de Estado para o seu desenvolvimento, ficando à mercê de ações e programas pontuais, como o que ora foi analisado, sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo, que um currículo para a educação de jovens e adultos (EJA) requer a formação docente, historicamente comprometida e constituída das modalidades inicial e continuada, para professor/pesquisador, pois, por meio dela, poderão revelar seus fazeres e “ressignificar” seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

A utilização de uma metodologia de alfabetização com princípios freireanos teve boa acolhida entre a maioria dos educadores desde o início e, dessa forma, foi contagiando o conjunto de alfabetizadores a cada formação desenvolvida. Os primeiros sentiram-se comprometidos com o espírito de conscientização e autonomia dos sujeitos ao ponto de impregnar a proposta de alegrias e explosões ao ouvirem os primeiros balbucios dos códigos escritos, pelos lábios dos órfãos das letras. Enfim, presenciavam o ápice da leitura de mundo com leitura da palavra. Esses sujeitos, ao aprender a ler e escrever, tinham a sensação de serem pessoas que, ao trabalhar e compreender sua realidade, estavam levantando esperanças desconhecidas para seus pares, pais, filhos e para si próprios.

Encerro este trabalho com o compromisso de continuar desvelando os questionamentos postos, aprofundando temas considerados conceitos-chave do pensamento do educador Paulo Freire (1997a), que resumem as preocupações aqui postas: Em que medida a construção da consciência é uma possibilidade para a educação? Em que sentido o conhecimento crítico do mundo é um ato de mudança material do mesmo? Não será através da comunicação dialógica que nos damos conta da materialidade física e temporal do conhecimento e da transformação do mundo?

Por derradeiro, percebi que os sujeitos curriculares do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a prática docente regional, oral e escrita. Esta iniciativa mobilizou o pensar do coletivo das salas de aula, incentivando novas experiências e expectativas. É imperativo afirmar que a experiência ampliou sua leitura de mundo, popularizando, de alguma forma, o acesso e troca de saberes que até então eram restritas a poucos. Acredito que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

Referências

APPLE, Michael. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. Paulo Freire e as tarefas do estudioso/ativista crítico na educação. In: APPEL, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 47-82.

BATISTA, Djalma. **Amazônia: Cultura e Sociedade**. 3. ed. Manaus: Valer, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENCHIMOL, Samuel. **Um Pouco Antes e Além Depois**. Manaus: Umberto Calderaro, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO Raiane. **Cultura Rebelde: Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Saber para si, saber com os outros. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (Org.). **“...e uma Educação pro povo, tem?”**. Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 19-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: Ensino fundamental: proposta curricular**. Coordenação de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 06, de 2 de abril de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000006&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=CD/FNDE>.

Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 14, de 25 de março de 2004**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 45, de 18 de setembro de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000045&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 14 fev. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância/SEED. Educação de Jovens e Adultos no Campo. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF, Boletim 15, set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRITO, Margarida Liliane de Sá. **Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar**: uma abordagem geográfica. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-17042012-122415/pt-br.php>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLIGARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CARVALHO. Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)**. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, Antônio. **Atualidades das Ciências Humanas e Sociais**. 2013. Mimeografado.

_____; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 002/2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/05/resolucao2002_2.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

CORRÊA DA SILVA. Heloísa Helena. **Proteção Social Transnacional na Tríplice Fronteira Pan-Amazônica do Alto Solimões: Tabatinga/ Amazonas/Brasil – Letícia/Colômbia – Santa Rosa/Peru**. 2015. Relatório (Pós Doutoral) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A VI CONFITEA e as Políticas Recentes de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça (Org.). **Entrelaçando Olhares por uma Educação Planetá-**

ria. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 117-133.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo: Anped, 2001. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1806t.PDF>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. 2008. 432 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp095713.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

_____. Questões Contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. p. 127-150.

FERRERO, Elizabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra: Reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Diretrizes para Alfabetização de Projetos em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Documento Referência para XIX Plenária, Manaus, 2003.

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

_____. **Educação em mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

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

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... Leitura do mundo. **O Correo da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, 1991.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Marcílio. **Miguel & Sustentabilidade.** Lisboa: Chiado, 2014.

GADOTTI, Moacir. **A Confintea VI no contexto do Brasil e da América Latina.** 2009. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/439/AMG_EVE_03_006.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Convocados, uma vez mais:** ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3076/FPF_PTPF_12_074.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Significado e desafio da educação básica. In: INTERNATIONAL WORKSHOP – WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS). **Education for All: A Challenge for Democracy and Human Rights.** New Delhi, India, 6-8 Sept. 1991.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GEEMPA. **PROVA AMPLA:** Só ensina quem aprende. Porto Alegre: Ka-

rup, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 16-36.

_____. O Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: _____. **A Educação que ainda é Possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.15-43.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Magistério 2º grau. Formação do professor).

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais: igualdade e diferenças**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf>>. Acesso em 2 jan. 2016.

_____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.

HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luis A. Políticas de Responsabilida-

de, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 2, n. 11, ago. 2013.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Movimento de Ecopedagogia**. Disponível em: <<https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/ecopedagogia/conversations/messages/379>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Amazonas “Atalaia do Norte”**: estimativa da população 2013. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=291470&idtema=130>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Amazonas**: estimativa da população 2016. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=291470&idtema=130>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Amazonas**: estimativa da população 2016. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=291470&idtema=130>>. Acesso em: 15 jan. 2018

JEZINE, Edineide. **Universidade e Saber Popular**: o sonho possível. João Pessoa: CCHLA/UFPC, 2002.

_____; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Educação de Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Aldeirico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LLOSA, Mario Vargas. Breve Discurso sobre a Cultura. In: MACHADO, Elek Cassiano (Org.). **Pensar a Cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p.11-31. (Fronteiras do Pensamento, v. 1).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Cultura, memória e currículo, v. 2).

LOWY, Michel. **Método dialético e teoria política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, v. 82, Brasília: INEP/MEC, nov. 2009.

_____. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEDEIROS, Priscila Martins. **O Descentramento e a Desracialização do Nacional: estado e relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **História da Cultura Amazonense**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1998. v. 2.

MOURA, Manuel. **O Pensamento de Paulo Freire: uma revolução da educação**. Lisboa: MULTINOVA, 1979.

NOGUEIRA, Adriano. **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1981.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em Currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

PUC-RJ – CERTIFICAÇÃO DIGITAL. **A Amazônia entre o Real e o Imaginário**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2012. Cap. 3, p. 49-122. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesaber->

tas/1011878_2012_cap_3.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

ROSA, João Jesus. **Intertexto e Identidade Cultural em Aquele UM, de Benedito Monteiro**. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTA Rosa de Yavari. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Rosa_de_Yavari>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: Educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 51-67.

SILVA, Analise (Org.). **Diálogos com as Juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da. **O Letramento através da Questão Ambiental**: uma proposta de alfabetização de Jovens e Adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2003. Mimeografado.

SILVA, Marilene Corrêa. **O país do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

SOARES, Leônicio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Social e Justiça Social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea**: organização e funcionamento. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 15-30.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências**

Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **CONFITEA VI:** Marco da Ação de Belém. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2010.

_____. **Documento Base Nacional Preparatório a IV CONFITEA.** Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2009a.

_____. **Educação e Aprendizagem para Todos:** olhares dos cinco continentes. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Espaço do Alfabetizador:** Relatório Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF. Manaus: UEA, 2008a.

_____. **Mostra de Produções do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2006/2007/2008.

_____. **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2003a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Relatório do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2004.

_____. **Relatório do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2006a.

_____. **Relatório do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2005/2006.

_____. **Relatório do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2008b.

_____. **Relatório do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF: Cartas do Amazonas.** Manaus: UEA, 2006b.

_____. **Relatórios dos Supervisores Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/PLRF.** Manaus: UEA, 2007/2008/2009.

_____. **Relatório Final Sobre a Ação de Alfabetização de Jovens e Adultos Desenvolvida pelo Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**. Manaus: UEA, 2008c.

_____. **Resolução 003/2003/CONSUNIV**. Manaus, 2003b. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/res/522-3.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

VILAS BOAS, Heloísa. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1990.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

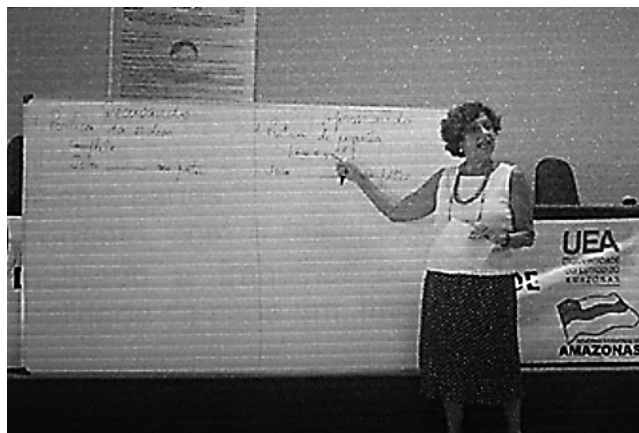
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A escola e o compromisso com o resgate da cultura. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p. 33-37, ago./out. 2000.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008. p. 77- 82.

ANEXO A

Seminários e cursos de formação

Curso de Formação Continuada por Vilas Boas 2004



Cerimônia de Abertura do 1º Seminário do PLRF 2004



ANEXO B
“Reescrevendo o Futuro”
Registros de negociação com o MEC



ANEXO C

Divulgação do PLRF



ANEXO D

Termo de Adesão ao PBA – 2008

TERMO DE ADESÃO

Declaração firmada pela Secretaria de Educação do Estado de Amazonas, objetivando desenvolver ações no âmbito do PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

O(A) Secretário(a) do Estado, **GEDEÃO TIMOTEO AMORIM**, declara firme vontade de desenvolver ações no âmbito do Programa Brasil Alfabizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 36/2008 e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1 - **Indica para Gestor Local o(a) Sr(a) MARIA DE NAZARE CORREA DA SILVA**, Cédula de Identidade 201752005 SESEG expedida em 07/06/2008 CPF 07422903287 Matrícula 0137391F e-mail mmsilva@uea.edu.br que doravante será responsável pela execução do programa no estado.

2 - **OBJETO** - Constitui o objeto deste instrumento o compromisso de elaborar o Plano Plurianual de Alfabetização e implementar ações para a alfabetização de 25.050 jovens e adultos em 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabizado.

3 - **CONDIÇÕES** - A efetivação do presente Termo de Adesão dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, na forma estabelecida na Resolução CD/FNDE nº 36/2008.

4 - **ATUAÇÃO COORDENADA** - O estado buscará desenvolver as ações de forma coordenada com os municípios, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento à população jovem e adulta não alfabetizada.

5 - **APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS** - Os recursos transferidos para o desenvolvimento das ações objeto do presente compromisso serão utilizados exclusivamente para o fim proposto.

6 - **AUTORIZAÇÃO PARA ESTORNO OU BLOQUEIO** - A Secretaria de Estado da Educação autoriza o FNDE a estornar ou bloquear valores creditados indevidamente na conta corrente do Ente Executor (EEX), mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos ou procedendo ao desconto nas parcelas subsequentes.

7 - **COMPROMISSO DO ENTE EXECUTOR (EEX)** - O EEX compromete-se a, em existindo saldo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 05 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, os valores tratados acima, no item 5, acrescidos de juros e correção monetária.

8 - **SIGILO DE DADOS** - O EEX compromete-se a utilizar a base de dados do CadÚnico, bem como do Sistema de Informação da Atenção Básica - SIAB/SUS e qualquer outro banco de dados de programas sociais do Governo Federal que a SECAD venha a disponibilizar, exclusivamente, para a realização das atividades previstas na Resolução CD/FNDE nº 36/2008, sendo vedada qualquer outra forma de utilização ou cessão a terceiros.

9 - **VIGÊNCIA** - O presente Termo de Adesão passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 36/2008.

Manaus - AM, 15 de agosto de 2008.


GEDEÃO TIMOTEO AMORIM
Secretário(a) Estadual de Educação


MARIA DE NAZARE CORREA DA SILVA
Gestor Local

Termo de Adesão já finalizado. Disponível apenas para visualização e impressão

O Termo de Adesão deve ser impresso, assinado e enviado por via postal, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD / MEC, no endereço Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 6º Andar, Sala 511, Brasília - DF, CEP: 70.341-900. Enviar após a aprovação do mesmo pela SECAD/MEC.

Além da última página, é necessário rubricar todas as demais páginas que venham a constar no Termo de Adesão.

ANEXO E

Termo de Adesão MEC-PBA-SECADI-SE- DUC-UEA – 2010

Recebi em 02/12/2010

Fernanda Sera

Coord. Geral de Atividade
Educativa - DPEJA/CGA

Sala 216



SBA – Sistema Brasil Alfabetizado
MEC – Ministério da Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TERMO DE ADESÃO

Declaração firmada pela Secretaria de Educação do Estado de Amazonas - AM, objetivando desenvolver ações no âmbito do PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

O(A) Secretário(a) do Estado, GEDÉÃO TIMÓTEO AMORIM, declara firme vontade de desenvolver ações no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CDFNDE nº 6/2010 e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1 - Indica para Gestor Local o(a) Sr(a) MARIA DE NAZARE CORREA DA SILVA Cédula de identidade 2017520 SESEG expedida em 07/06/2000 CPF 07422903287 Matrícula 6137391F e-mail mnaive@uea.edu.br que doravante será responsável pela execução do programa no estado.

2- OBJETO - Constitui o objeto deste Instrumento o compromisso de elaborar o Plano Plurianual de Alfabetização e implementar ações para a alfabetização de jovens e adultos em 2010, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

3 - CONDIÇÕES - A efetivação do presente Termo de Adesão dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, na forma estabelecida na Resolução CDFNDE nº 6/2010.

4 - ATUAÇÃO COORDENADA - O estado buscará desenvolver as ações de forma coordenada com os municípios, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento à população jovem e adulta não alfabetizada.

5 - APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS - Os recursos transferidos para o desenvolvimento das ações objeto do presente compromisso serão utilizados exclusivamente para o fim proposto.

6 - AUTORIZAÇÃO PARA ESTORNO OU BLOQUEIO - A Secretaria de Educação do Estado de Amazonas autoriza o FNDE a estornar ou bloquear valores creditados indevidamente na conta corrente do Ente Executor (EE), mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos ou procedendo ao desconto nas parcelas subsequentes.

7 - COMPROMISSO DO ENTE EXECUTOR (EE) - O EE compromete-se a, em inexistência saldo suficiente na conta corrente e não havendo repasses futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 05 (cinco) dias, a contar do recebimento da notificação, os valores tratados acima, no item 5, acrescidos de juros e correção monetária.

8 - SIGILO DE DADOS - O EE compromete-se a utilizar a base de dados do CadÚnico, bem como do Sistema de Informação da Atenção Básica - SIAB/SUS e qualquer outro banco de dados de programas sociais do Governo Federal que a SECAD venha a disponibilizar, exclusivamente, para a realização das atividades previstas na Resolução CDFNDE nº 6/2010, sendo vedada qualquer outra forma de utilização ou cessão a terceiros.

9 - VIGÊNCIA - O presente Termo de Adesão passará a vigorar a partir de sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações, conforme disposto na Resolução CDFNDE nº 6/2010.

Manaus - AM, 18 de novembro de 2010.

GEDÉÃO TIMÓTEO AMORIM
Secretário(a) Estadual de Educação

MARIA DE NAZARE CORREA DA SILVA
Gestor Local

9º TN

2

CARTÃO AMORIM - 10/11/2010 - 10/11/2010 - 10/11/2010

RECORRIDO POR REGISTRAÇÃO DE ASSINATURAS DE
GEDÉÃO TIMÓTEO AMORIM
Selo Eletrônico de Certificação - CEF - J. AMORIM
CPF: 07422903287-0
Manaus, 28 de Novembro de 2010

Page 25/20

SECRETARIA AUTORIZADA



Plano Plurianual

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS - AM

BENEFICIÁRIOS DE ALFABETIZAÇÃO

Quantidade de Alfabetizados

Município	Anos				Quantidade de alfabetizados em ano de 15 anos (Censo 2000)	Taxa de Alfabetização Censo 2000	Profutura	SEDUC	Total de Beneficiários
	2010	2011	2010	2011					
Alcobaça	50	50	100	100	1337	25,57 %	0	803	403
Alcobaça do Norte	100	100	300	300	1638	10,32 %	0	408	408
Alcobaça do Sul	100	0	800	100	2630	50,28 %	0	627	627
Alcobaça	60	90	300	300	2767	20,26 %	0	825	825
Alcobaça	300	100	700	1000	8413	43,23 %	0	400	400
Benjamin Constant	80	0	200	0	3013	27,81 %	0	1909	1909
Boca da Água	50	200	100	400	3642	36,88 %	0	777	777
Borba	100	0	400	0	3188	11,11 %	0	1217	1217
Castanheira	200	200	800	300	2429	30,7 %	0	1084	1084
Castanheira	200	50	1000	2000	5239	42,54 %	0	1348	1348
Caxiri	100	100	800	500	4237	29,81 %	0	1038	1038
Centro da Varzea	50	0	350	350	2332	21,88 %	0	580	580
Coari	800	200	1000	1000	11633	21,32 %	0	874	874
Colares	80	0	100	0	2806	29,19 %	0	495	495
Colares	50	0	100	0	6072	47,59 %	0	2090	2090
Elmeira	300	100	500	300	5158	31,30 %	0	1483	1483
Estreito	200	200	1000	1000	6818	40,8 %	0	1795	1795
Fonte Boa	300	300	500	1000	4833	24,85 %	0	1083	1083
Humaitá	300	300	500	1000	3842	32,30 %	0	1081	1081
Ipituna	200	200	1000	1000	1978	34,13 %	0	557	557
Japurá	200	200	800	200	4806	48,1 %	0	1632	1632
Arari	200	100	1000	1000	6967	41,33 %	0	2058	2058
Lábrea	300	500	300	800	3381	21,87 %	1440	708	2228
Manacapuru	3000	7000	327	320	57099	8,89 %	0	15158	15158
Manaus	400	300	2000	1800	3167	27,21 %	0	1475	1475
Manaus	300	100	1000	800	3500	26,33 %	0	1267	1267
Manaus	300	300	400	400	3400	18,39 %	0	704	704
Nova Colina do Norte	200	200	1000	1800	3138	24,17 %	0	696	696
Nova Colina do Sul	30	0	170	0	2670	28,82 %	0	1028	1028
Parati	200	200	600	500	4812	51,88 %	0	1419	1419
Rio Preto da Eva	80	30	200	190	2035	19,23 %	0	473	473
Santa Izabel do Rio Negro	400	400	1000	1000	2220	37,26 %	0	709	709
Santa Izabel do Rio Negro	300	200	800	1300	5083	41,88 %	0	1613	1613
São Gabriel da Cachoeira	100	100	400	800	4142	23,15 %	0	777	777
São Paulo da Olivença	100	300	1000	1000	4088	41,54 %	0	1603	1603
Tubalândia	30	30	80	80	4088	21,67 %	0	1353	1353
Tapera	200	200	600	2000	4994	48,01 %	0	1200	1200
Totó	400	200	600	600	7473	25,84 %	0	1681	1681
Tucuruí	200	200	400	400	3421	30,10 %	0	808	808
Total	146781230	2401323678	440061	2075	38118	60328			

Previsão de Alfabetizadores e Coordenadores de Turma

Município	Anos			
	2010	2011	2010	2011
Quantidade de Alfabetizadores	732	842	2.491	2.369
Quantidade de Coordenadores de Turmas	53	67	235	222
Média de Alfabetizadores por Turma	29	15	10	10
Média de Turmas por Coordenadores	54	15	2	11

ARTICULAÇÕES E PARCERIAS

Formar articulações e parcerias?

Sim

Quais articulações e parcerias para a execução da ação de alfabetização de jovens, adultos e idosos serão realizadas?

1. Área de Saúde
Com a Secretaria Municipal de Saúde visando a utilização dos agentes comunitários de saúde como agentes multiplicadores do SBA/MEC e adultos não alfabetizados, o Sistema de Informação da Atenção Básica (SAB) para incrementar a capacidade de localização dos jovens e adultos não alfabetizados, o projeto Olhar Social, para realização de exames oftalmológicos e prevenção de doenças.
2. Área de Assistência Social
Com o gerente do Programa Bolsa Família, para incrementar a capacidade de localização dos jovens e adultos não alfabetizados utilizando os centros do Cadastro Único, para a realização de documentação em família.
3. Territórios da Cidadania
Buscando a superação da pobreza através da geração de trabalho e renda no meio rural, por meio de uma estratégia de desenvolvimento.

ANEXO F

Termo de Adesão Tabatinga



UEA
Universidade do Estado do Amazonas



PROGRAMA DE LETRAMENTO "REESCREVENDO O FUTURO"

TERMO DE ADEÇÃO

O (a) Secretário (a) Municipal de Educação do Município de TABATINGA declara firme vontade de integrar a política nacional e estadual de combate ao analfabetismo para jovens e adultos com 15 anos ou mais, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 045 de 18 de setembro de 2007.

1 – OBJETO

Constitui o objeto deste instrumento o Termo de Adesão para elaborar o Plano Plurianual de Alfabetização – PPALFA e implementar ações para alfabetização de jovens e adultos, no período de 2008 a 2011, no âmbito do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme abaixo:

População analfabeta IBGE/2000	Alfabetizados pelo Programa 2003/2007	Demanda Existente	Estimativa de Atendimento			
			2008	2009	2010	2011
4.666	2.768	1.898	1.898	291	291	—

1011 | 480 480 —

2 – JUSTIFICATIVA

De acordo com o Censo de 2000/IBGE, o município apresentava uma população analfabeta de 4.666 jovens e adultos com 15 anos ou mais. Dessa população, 2.768 foram alfabetizados pelo Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro", no período

Outros - 49 CUT



de 2003 a 2007, restando ainda 1.898 jovens e adultos com 15 anos ou mais a serem alfabetizados.

3 – CONDIÇÕES

A efetivação do presente termo dar-se-á mediante TERMO DE CONVÊNIO entre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o Município de TABATINGA, buscando articular e desenvolver as ações de forma a atender com êxito a população analfabeta do município.

4 – VIGÊNCIA

O presente Termo de Adesão passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência de quatro anos.

Tabatinga, 18 de fevereiro de 2008.


Prefeitura M. de Tabatinga
Jorge Barbosa de Oliveira
Secretário de Educação Cultural

SECRETÁRIO (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO


PREFEITO (A)

ANEXO G

Termo de Adesão Benjamin Constant



PROGRAMA DE LETRAMENTO "REESCREVENDO O FUTURO"

TERMO DE ADESÃO

O (a) Secretário (a) Municipal de Educação do Município de **BENJAMIN CONSTANT** declara firme vontade de integrar a política nacional e estadual de combate ao analfabetismo para jovens e adultos com 15 anos ou mais, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 045 de 18 de setembro de 2007.

1 – OBJETO

Constitui o objeto deste instrumento o Termo de Adesão para elaborar o Plano Plurianual de Alfabetização – PPALFA e implementar ações para alfabetização de jovens e adultos, no período de 2008 a 2011, no âmbito do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme abaixo:

População analfabeta IBGE/2000	Alfabetizados pelo Programa 2003/2007	Demanda Existente	Estimativa de Atendimento			
			2008	2009	2010	2011
3.613	1.412	2.201	850	500	400	500
			772	750	750	

2 – JUSTIFICATIVA

De acordo com o Censo de 2000/IBGE, o município apresentava uma população analfabeta de **3.613** jovens e adultos com 15 anos ou mais. Dessa população, **1.412** foram alfabetizados pelo Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro", no período de 2003 a 2007, restando ainda **2.201** jovens e adultos com 15 anos ou mais a serem alfabetizados.



3 – CONDIÇÕES

A efetivação do presente termo dar-se-á mediante **TERMO DE CONVÊNIO** entre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o Município de **BENJAMIN CONSTANT**, buscando articular e desenvolver as ações de forma a atender com êxito a população analfabeta do município.

4 – VIGÊNCIA

O presente Termo de Adesão passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência de quatro anos.

Benjamin Constant, 16 de abril de 2008.



SECRETÁRIO (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Francisco Cayre M. da S. Melo
Secretário Municipal de
Educação, Cultura e Desporto

“Programa de Atendimento ‘Recuperando o Futuro’ / UEA



Maria do Socorro Costa da Silva
Secretária Municipal de Educação

ANEXO H

Termo de Adesão Atalaia do Norte



PROGRAMA DE LETRAMENTO "REESCREVENDO O FUTURO"

TERMO DE ADESÃO

O (a) Secretário (a) Municipal de Educação do Município de **ATALAIA DO NORTE** declara firme vontade de integrar a política nacional e estadual de combate ao analfabetismo para jovens e adultos com 15 anos ou mais, desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 045 de 18 de setembro de 2007.

1 – OBJETO

Constitui o objeto deste instrumento o Termo de Adesão para elaborar o Plano Plurianual de Alfabetização – PPALFA e implementar ações para alfabetização de jovens e adultos, no período de 2008 a 2011, no âmbito do Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, conforme abaixo:

População analfabeta IBGE/2000	Alfabetizados pelo Programa 2003/2007	Demanda Existente	Estimativa de Atendimento			
			2008	2009	2010	2011
2.630	938	1.692	175	650	650	

2 – JUSTIFICATIVA

De acordo com o Censo de 2000/IBGE, o município apresentava uma população analfabeta de **2.630** jovens e adultos com 15 anos ou mais. Dessa população, **938** foram alfabetizados pelo Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro", no período de 2003 a 2007, restando ainda **1.692** jovens e adultos com 15 anos ou mais a serem alfabetizados.

3 – CONDIÇÕES

A efetivação do presente termo dar-se-á mediante TERMO DE CONVÊNIO entre a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e o Município de ATALALA DO NORTE, buscando articular e desenvolver as ações de forma a atender com êxito a população analfabeta do município.

4 – VIGÊNCIA

O presente Termo de Adesão passará a vigorar a partir da sua assinatura, com vigência de quatro anos.

Atalaia do Norte, 15 de abril de 2008.

SECRETÁRIO (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO I

Taxa de Analfabetismo por faixa etária –

Nome da Unidade	Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária						
	10 a 14 anos	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
Geográfica							
Brasil	7,3	13,5	5,0	7,3	10,9	19,7	35,2
Norte	12,0	16,3	8,8	9,4	15,1	27,4	43,4
Amazonas	14,0	15,5	8,0	9,8	14,7	25,0	Anul
Acre	13,4	25,1	9,3	13,3	30,2	49,1	60,3
Roraima	16,4	26,3	12,1	17,5	30,7	39,6	57,3
Paraná	16,8	23,9	7,1	13,4	25,8	42,8	59,2
Amapá	19,1	25,5	12,8	18,0	27,3	39,8	54,9
Apul	4,1	19,9	4,7	10,7	21,1	35,5	49,3
Alagoas do Norte	30,5	50,3	36,4	42,8	53,2	69,3	82,0
Autazes	16,3	20,4	7,2	12,8	19,7	31,9	51,4
Barcelos	42,1	43,3	33,0	36,3	45,9	56,0	65,1
Barcelinha	12,9	17,3	6,4	8,5	13,5	27,1	52,5
Benjamin Constant	14,3	27,8	9,0	17,0	29,0	51,1	67,0
Beur	35,5	37,8	26,7	29,1	41,0	60,5	65,3
Rio Verde do Raimundo	7,2	11,0	3,0	4,2	6,6	20,0	46,4
Boca do Acre	33,5	37,0	21,1	29,7	37,8	52,0	68,5
Borba	20,0	21,1	9,3	13,0	20,3	34,3	53,7
Casa Grande	18,8	26,8	12,2	19,8	29,8	45,4	51,0
Canarana	33,2	38,7	19,9	29,3	48,3	61,5	65,5
Canasvieiras	25,2	42,8	21,4	32,4	50,5	66,8	79,5
Canarana	15,3	25,6	8,6	17,2	26,0	43,5	58,5
Canarana da Várzea	12,0	21,9	7,4	13,8	22,2	33,7	48,1
Coari	23,5	31,5	15,7	23,3	35,5	50,2	65,4
Costa Rica	22,8	29,4	14,1	20,8	34,2	43,1	59,7
Eurepe	35,8	47,1	30,0	38,4	53,5	66,8	78,6
Enviado	43,1	51,9	35,6	46,8	59,5	71,6	78,5
Forte Boa	40,7	40,8	25,0	34,6	48,8	53,5	65,6
Guajará	42,9	51,1	35,8	43,8	56,5	70,9	80,7
Humaitá	14,7	25,0	9,6	14,3	27,0	41,4	62,6
Ipiranga	36,1	53,4	34,1	43,6	63,3	79,3	84,8
Irati	16,2	20,8	8,0	11,1	21,1	36,3	55,7
Jacupiranga	8,4	12,4	4,1	5,9	10,2	20,4	41,2
Jaraguá	56,3	60,0	48,9	52,1	68,7	78,0	80,2
Jatobá	5,3	9,0	1,7	3,3	8,9	16,3	23,4
Jatobá	33,7	34,1	21,0	27,5	39,2	57,8	59,4
Jatobá	36,7	40,2	25,8	34,4	39,8	58,8	67,1
Jatobá	47,9	48,1	32,5	37,6	50,9	61,6	72,9
Jatobá	25,2	41,3	20,8	34,2	43,8	62,6	72,9
Manacuru	12,9	21,9	7,8	12,6	23,0	39,8	54,6
Manacuru	15,8	22,9	10,2	12,7	23,2	38,1	50,4
Manacuru	4,3	8,1	2,1	2,7	4,9	11,4	26,0
Manacuru	21,0	27,2	11,5	18,0	27,7	43,0	62,4
Manacuru	40,5	38,5	21,3	28,3	44,2	55,4	69,6
Manacuru	10,4	15,4	4,1	6,0	13,6	23,3	45,3
Manacuru	6,3	15,5	4,0	7,7	12,0	27,1	48,9
Manacuru	17,0	24,2	6,8	12,1	24,2	42,0	66,6
Manacuru	8,5	23,2	6,4	11,8	20,8	35,7	48,3
Manacuru	28,4	28,8	14,0	19,8	29,3	42,6	65,2
Manacuru	4,9	9,4	2,6	3,1	6,5	17,7	37,3
Manacuru	47,5	51,7	34,9	44,0	58,9	71,7	81,0
Manacuru	7,1	12,1	4,8	7,2	11,4	21,6	38,9
Manacuru	14,1	19,2	7,2	10,0	21,3	36,3	56,6
Manacuru	28,4	37,3	20,6	30,8	35,8	48,9	62,1
Manacuru	39,3	41,7	21,0	27,4	34,5	44,8	61,1
Manacuru	12,2	23,2	9,0	12,9	22,3	38,0	63,0
Manacuru	33,7	41,5	19,5	32,9	50,5	62,2	74,5
Manacuru	13,8	13,2	6,9	5,7	10,3	24,8	42,3
Manacuru	6,2	11,8	2,8	5,7	11,0	21,1	33,7
Manacuru	17,0	21,7	9,9	12,8	19,9	40,4	64,5
Manacuru	45,7	46,0	33,0	39,2	53,8	61,5	76,7
Manacuru	14,2	20,6	8,4	12,3	23,2	38,0	56,3
Manacuru	35,5	30,6	19,4	17,7	32,7	51,4	73,9
Manacuru	31,8	32,0	20,5	24,2	35,3	49,8	62,8
Manacuru	12,5	13,4	4,3	5,9	13,9	24,2	41,4
Manacuru	7,1	13,2	3,7	4,9	11,3	20,4	41,9

ANEXO J

Planilha matrícula 2008 – Professor-aluno

PROGRAMA DE LETRAMENTO "REESCREVENDO O FUTURO"																
MATRÍCULA ATUAL 2008																
Atendimento 2008/08																
M.	MUNICÍPIO	Sexo	Previdido	Cota	GTDE - ALUNOS			GTDE - PROFESSORES			GTDE - TURMAS		NECESSÁRIOS			
					Z. Urb.	Z. Rur.	Total	Z. Urb.	Z. Rur.	Total	Z. Urb.	Z. Rur.	Total	Livros	Grp.	
1	ALVARDES	M	200	4	0	103	203	0	0	123	3	0	3	0	0	
2	AMATUJA	LA	200	4	20	84	20	2	4	60	1	4	5	0	0	
3	ANILMA	LA	100	0	0	153	150	0	0	153	0	0	0	0	0	
4	ARCO	LA	200	5	0	173	120	0	0	293	0	5	5	0	0	
5	ARIPU	LA	100	2	0	0	147	5	5	103	3	4	7	4	0	
6	ATUALIA DO NORTE	LA	200	4	30	130	160	2	13	153	1	0	10	2	0	
7	AUTAZES	LA	410	12	0	240	244	0	17	470	0	11	11	12	12	
8	BARCELOS	MA	400	2	120	40	220	13	2	165	7	2	9	0	0	
9	BARRERINHA	LA	200	19	14	252	200	1	21	224	1	19	20	0	15	
10	BELEZINHA (CONSTANT)	LA	200	9	120	800	780	8	37	45	4	19	23	17	0	
11	BELUS	LA	370	0	0	344	341	4	20	244	2	13	15	13	13	
12	BOL VISTA DO RAMOS	MA	200	0	0	130	136	0	0	266	0	5	5	0	0	
13	BOLSA DO ALTO	MA	200	4	240	20	260	10	5	215	10	5	20	10	0	
14	BURBA	LA	370	3	270	100	370	10	5	235	0	5	14	13	2	
15	CAPIRANGA	LA	270	10	60	220	270	3	11	144	2	7	9	0	0	
16	CARUTUVA	LA	200	11	90	147	247	0	12	160	3	10	13	10	0	
17	CARUJANGA	LA	420	10	207	351	418	10	30	461	11	30	41	30	0	
18	CARLOS CASTANHO	LA	200	10	70	243	313	3	10	246	3	12	15	15	11	
19	CARLOS DA MOURA	LA	180	10	0	410	402	0	23	232	0	21	21	21	0	
20	COARI	MA	250	35	84	150	240	0	11	121	0	14	17	0	35	
21	COGALAS	LA	350	9	124	120	244	0	10	164	0	10	15	0	0	
22	CRUMIRÉ	LA	1.000	1	1.100	631	1.810	70	46	1.276	40	46	86	55	0	
23	CRUMIRÉ	MA	300	0	271	163	434	12	10	224	12	6	18	0	5	
24	CRUMIRÉ	MA	300	10	210	300	600	14	17	311	1	16	22	10	0	
25	CRUMIRÉ	LA	450	35	0	440	444	0	37	214	0	29	29	27	25	
26	CRUMIRÉ	LA	400	20	300	300	600	20	20	400	10	20	30	20	0	
27	CRUMIRÉ	LA	700	10	60	310	370	4	22	282	2	12	14	14	0	
28	CRUMIRÉ	LA	1.000	10	104	127	231	0	12	230	0	10	15	0	0	
29	CRUMIRÉ	LA	400	0	260	347	607	16	22	609	0	16	24	7	0	
30	CRUMIRÉ	LA	350	10	0	270	270	0	22	270	0	17	17	0	4	
31	CRUMIRÉ	LA	300	3	15	52	67	2	4	63	2	4	6	0	0	
32	CRUMIRÉ	LA	300	0	100	100	200	12	7	110	0	7	13	11	0	
33	CRUMIRÉ	MA	350	17	310	310	620	10	18	370	10	17	28	20	0	
34	CRUMIRÉ	MA	400	0	260	0	260	17	0	170	11	0	11	2	0	
35	CRUMIRÉ	MA	600	20	200	404	604	11	20	334	0	22	28	0	0	
36	CRUMIRÉ	LA	200	10	40	170	210	2	11	133	2	11	13	0	2	
37	CRUMIRÉ	MA	700	0	300	0	300	20	0	200	10	0	10	0	0	
38	CRUMIRÉ	MA	270	20	0	200	290	0	20	230	0	20	20	11	20	
39	CRUMIRÉ	LA	300	0	200	110	310	10	0	270	0	10	14	14	0	
40	CRUMIRÉ	MA	300	14	140	320	470	0	21	301	0	18	23	13	11	
41	CRUMIRÉ	LA	200	10	0	200	200	0	22	220	0	15	15	15	0	
42	CRUMIRÉ	MA	300	0	100	0	100	10	0	200	0	6	13	13	0	
43	CRUMIRÉ	LA	200	7	20	65	110	2	0	100	1	6	7	0	0	
44	CRUMIRÉ	LA	400	10	0	400	400	0	33	233	4	33	37	23	12	
45	CRUMIRÉ	LA	700	10	240	227	467	10	15	315	1	19	20	0	0	
46	CRUMIRÉ	LA	500	22	210	220	440	14	20	274	7	22	29	22	0	
47	CRUMIRÉ	LA	220	10	0	230	230	0	17	230	0	13	13	13	0	
48	CRUMIRÉ	LA	300	0	100	100	200	0	10	100	0	4	10	0	0	
49	CRUMIRÉ	MA	200	0	10	0	10	1	4	5	1	4	5	0	0	
50	CRUMIRÉ	LA	400	20	100	330	530	14	0	140	7	40	63	27	0	
51	CRUMIRÉ	LA	400	10	0	400	400	0	20	270	2	17	18	17	17	
52	CRUMIRÉ	MA	400	11	70	340	370	2	22	240	1	15	16	16	13	
53	CRUMIRÉ	LA	70	4	0	30	34	0	4	40	0	4	4	0	0	
54	CRUMIRÉ	LA	100	0	20	10	30	1	1	20	1	1	2	0	1	
55	CRUMIRÉ	LA	300	24	70	930	1.024	4	10	634	7	40	47	33	30	
56	CRUMIRÉ	MA	300	17	40	200	330	3	21	244	2	19	21	21	15	
57	CRUMIRÉ	MA	240	0	530	20	550	30	2	380	10	2	20	0	2	
58	CRUMIRÉ	MA	400	20	0	400	400	0	21	241	3	21	24	16	20	
59	CRUMIRÉ	LA	300	10	300	300	600	22	18	400	11	18	29	20	0	
60	CRUMIRÉ	LA	300	0	20	0	20	0	5	20	1	5	6	1	1	
61	CRUMIRÉ	LA	100	0	0	40	100	4	0	70	2	0	0	0	0	
					23.220	640	6.400	14.863	22.527	542	963	1.000	313	1.100	640	310
ALUNOS MATRICULADOS GTDE PROFESSORES GTDE TURMAS																
Z. Urb. Z. Rur. Total Z. Urb. Z. Rur. Total Z. Urb. Z. Rur. Total																
6.400 14.863 22.527 542 963 1.505 313 790 1.100																

LA: Limite Analfabetismo
MA: Município Alfabetizado
Cm: Comunidade

FNDE
Fundação Nacional
de Desenvolvimento
Educacional

BRASIL
ALFABETIZADO

Aracaju 2008

ANEXO K

Planilha Atendimento e Projeção 2010



PROGRAMA DE LETRAMENTO "REESCREVENDO O FUTURO"
Demonstrativo estatístico

Mº	Município	Dados IBGE			Atividade 2002-4		Outras instituições		Demanda Existente		Projeção		Demanda Resposta		Cobertura %
		População 0-15 anos	% Analfabetos	População analfabeta	Atividade 2002-4 Cobertura %	Atividade alunos	Atividade alunos	Total	Qual	Quant	2006	2010	Qual	Quant	
1	AMAZONAS	6.129	25,1	1.551	2.628	1.034	0	1.034	1,1	872	250	1.122	32	790	25,12
2	AMATUZA	5.320	25,3	1.344	1.333	287	0	287	8,34	332	250	582	32	250	23,92
3	ANANIAS	3.010	25,9	775	1.924	1.147	0	1.147	0,00	0	0	0	0	0	23,92
4	ANANÍ	5.342	25,6	1.367	1.126	274	269	543	27,13	877	300	1.177	30	847	24,85
5	ARAUJO	2.221	19,9	442	683	470	0	470	14,08	1.080	500	1.580	200	380	18,14
6	ATLANTA DO NORTE	5.229	50,3	2.639	1.338	1.060	341	1.399	39,81	1.399	500	790	39	750	43,00
7	BALEIA	13.238	25,4	3.362	1.972	1.293	52	1.345	11,45	1.506	720	802	185	617	18,30
8	BARCELLOS	13.238	42,3	5.600	1.920	270	28	1.948	27,41	5.117	1.200	1.200	1.417	1.417	32,62
9	BARRO PRETO	11.818	11,3	1.335	2.353	1.469	87	1.540	4,36	325	200	200	80	120	16,62
10	BERNARDI CONSTANT	12.998	27,8	3.611	2.720	1.984	0	1.984	12,74	1.830	730	730	130	600	26,93
11	BEZEL	5.767	37,8	2.180	2.257	1.840	593	2.443	3,53	0	0	0	0	0	37,80
12	BOM JESUS DO PARQUE	5.555	11,9	662	1.815	1.452	0	1.452	1,38	1	0	0	0	0	11,20
13	BOM JESUS DO RIO	15.780	37,3	5.887	2.668	2.544	0	2.544	20,88	3.788	1.500	1.500	588	912	35,21
14	BOA VISTA	24,1	1,148	2.427	1.225	1.225	0	1.225	8,41	1.452	720	720	322	398	16,32
15	BOA VISTA DO NORTE	4.952	20,9	1.037	1.697	1.264	197	1.267	2,28	111	50	50	0	0	26,38
16	BOA VISTA DO SUL	8.115	30,7	2.490	1.408	1.263	0	1.263	22,97	1.458	640	640	140	500	37,08
17	BOA VISTA DO VALE	12.281	40,8	5.000	3.004	1.800	126	1.778	23,80	3.212	1.000	1.000	470	530	38,85
18	BOM JESUS DO SANTÍSSIMO	50.482	25,0	12.620	3.379	1.864	126	2.005	11,44	2.277	800	800	670	1.330	21,88
19	BOM JESUS DO VALE	10.548	21,9	2.319	3.194	1.671	344	1.917	10,10	1.878	500	500	76	424	21,79
20	BOQUEIRÃO	36.831	33,5	12.358	1.886	2.122	0	2.122	29,81	9.381	2.000	4.581	13.271	13.271	36,32
21	BOQUEIRÃO DO SUL	8.272	28,4	2.348	2.339	1.929	20	1.949	8,84	891	370	420	80	340	39,42
22	BREJO SANTO	13.203	47,1	6.232	8.211	4.639	172	8.383	11,13	1.801	780	520	361	419	44,81
23	BREJO SANTO	9.838	51,9	5.104	3.754	2.888	535	3.724	74,47	1.808	600	1.035	100	935	30,80
24	BREJO SANTO	10.750	40,6	4.364	3.382	1.807	0	1.807	28,54	4.361	2.000	2.000	861	919	34,88
25	BREJO SANTO	8.381	21,1	1.759	4.394	3.734	119	2.415	1,10	0	0	0	0	0	37,02
26	BREJO SANTO	18.912	23,2	4.381	2.712	2.009	0	2.009	18,81	2.870	720	720	1.420	1.420	19,11
27	BREJO SANTO	2.785	53,4	1.484	2.702	1.747	0	1.747	29,17	2.896	600	1.000	210	210	56,40
28	BREJO SANTO	18.466	30,8	5.689	3.361	2.002	1.501	2.503	2,51	546	200	200	0	0	20,80
29	BREJO SANTO	42.158	12,1	5.102	3.728	2.335	580	3.308	5,18	2.201	800	1.000	407	593	11,43
30	BREJO SANTO	43.228	60,8	2.473	3.976	2.473	0	2.473	2,40	0	0	0	0	0	60,80
31	BREJO SANTO	4.236	3,8	404	361	297	0	297	2,54	927	927	927	0	0	6,85
32	BREJO SANTO	5.702	34,1	1.937	877	688	0	688	22,55	1.207	500	500	207	293	35,84
33	BREJO SANTO	5.415	40,2	2.168	1.277	834	580	1.857	9,80	328	150	150	30	120	38,24
34	BREJO SANTO	10.838	48,1	5.108	2.388	1.438	0	1.438	31,42	3.148	1.000	1.000	1.348	1.348	32,41
35	BREJO SANTO	18.142	41,3	7.527	2.558	1.536	0	1.536	31,42	5.132	2.000	2.000	770	1.230	15,87
36	BREJO SANTO	43.228	21,9	9.351	4.362	3.257	1.441	5.054	33,28	4.237	700	700	2.907	2.907	15,23
37	BREJO SANTO	7.132	29,9	2.125	2.345	1.225	85	1.399	3,22	0	0	0	0	0	22,85
38	BREJO SANTO	815.000	8,1	65.688	4.762	2.815	32.710	34.895	5,45	39.274	300	300	31.718	31.718	4,21
39	BREJO SANTO	21.276	27,2	5.787	2.103	1.412	0	1.412	25,57	4.377	1.100	1.172	2.108	3.881	17,31
40	BREJO SANTO	9.341	30,3	2.820	1.346	884	0	884	25,02	3.318	1.000	1.000	318	682	32,68
41	BREJO SANTO	22.281	16,8	3.465	1.351	1.043	0	1.043	7,08	1.890	428	428	738	738	14,47
42	BREJO SANTO	8.502	15,5	1.318	1.974	1.532	85	1.619	5,02	0	0	0	0	0	15,88
43	BREJO SANTO	12.993	24,2	3.138	1.732	1.261	87	1.419	13,77	1.290	500	500	770	510	19,85
44	BREJO SANTO	6.485	22,2	1.432	1.422	981	0	981	2,71	143	100	100	40	60	16,51
45	BREJO SANTO	8.271	28,8	2.375	2.787	1.813	88	1.675	10,68	881	300	300	341	341	25,52
46	BREJO SANTO	51.876	5,4	2.807	3.338	2.081	1.757	5.095	2,16	1.125	300	300	320	320	8,30
47	BREJO SANTO	4.376	51,7	2.262	1.842	2.642	0	2.642	26,08	1.868	800	700	200	200	47,14
48	BREJO SANTO	10.182	12,7	1.308	1.838	1.081	118	1.157	1,44	880	100	100	0	0	11,38
49	BREJO SANTO	10.180	18,3	1.833	1.337	987	318	1.305	8,66	798	200	200	320	320	18,30
50	BREJO SANTO	5.582	37,3	2.095	782	513	0	513	28,56	1.787	300	700	200	600	38,82
51	BREJO SANTO	14.122	41,7	5.888	4.380	2.821	0	2.821	21,01	2.867	1.200	1.200	200	1.000	40,22
52	BREJO SANTO	17.853	23,8	4.143	3.113	1.750	888	2.668	8,26	1.478	220	220	71	149	22,35
53	BREJO SANTO	12.018	43,9	5.288	1.873	1.415	0	1.415	39,73	3.172	1.500	1.500	571	929	41,77
54	BREJO SANTO	3.564	13,7	488	973	670	24	694	5,50	0	0	0	0	0	13,30
55	BREJO SANTO	4.382	11,8	518	852	488	0	488	1,10	0	0	0	0	0	11,80
56	BREJO SANTO	21.321	21,9	4.688	1.181	1.432	481	1.863	5,27	1.197	430	430	430	430	30,30
57	BREJO SANTO	52.814	16,2	8.564	1.263	837	0	837	37,82	3.818	2.000	2.000	390	1.610	42,80
58	BREJO SANTO	26.272	20,9	5.473	3.786	3.022	502	3.588	12,75	3.812	1.200	1.200	1.200	1.200	41,71
59	BREJO SANTO	2.872	38,0	1.081	2.374	1.505	0	1.505	11,58	817	480	480	80	400	37,61
60	BREJO SANTO	4.376	22,9	1.004	2.087	1.800	0	1.800	3,92	0	0	0	0	0	22,90
61	BREJO SANTO	1.376	15,1	1.354	1.581	1.175	50	1.175	1,85	192	100	100	0	0	13,14
62	BREJO SANTO	10.182	13,2	1.338	1.687	1.121	0	1.121	1,22	0	0	0	0	0	13,20
		248.435	150.488	150.332	32.871	126.183				122.915	38.688	37.818			

Fonte: IBGE, 2000 e 2002. Elaborado pelo SEBRAE/AM, 2003. (Dados em milhares de habitantes)

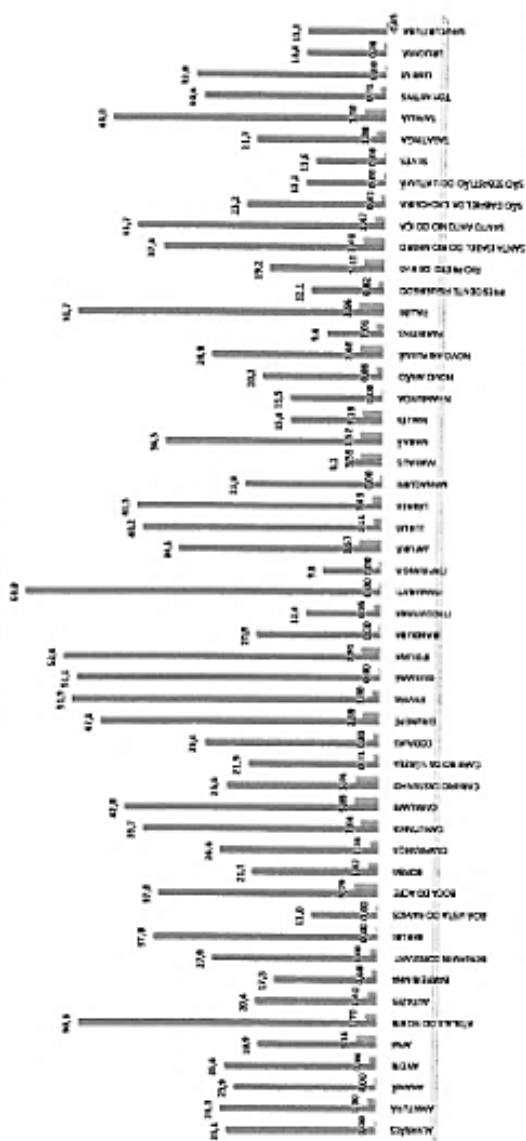


WEA

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS



Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro"
Projeção do PPAlfa 2003 a 2010



BRASIL
ALFABETIZADO

FANDE
Fondo Nacional
de Desarrollo
de la Educación



CDH
Columbia Developmental Health
Columbia Developmental Health
Columbia Developmental Health

PREFEITURAS

ANEXO L
Pesquisa com educadores 2004-2005
Atalaia do Norte



Programa de Letramento
“Reescrevendo o Futuro”

Levantamento Estatístico da Avaliação Final dos
Professores

MUNICÍPIO: ATALAIA DO NORTE

Nº de Avaliações Analisadas: 19



1 - Metodologia	1.1 - Etapas desenvolvidas no decorrer do processo (todas) e restante são as que não foram desenvolvidas	Todas	9
		NÃO DESENVOLVIDAS	
		Procura de novos conteúdos	7
		Comutação de letras	6
		Produção de textos	5
		Leitura da frase isolada	5
		Apresentação da palavra geradora	2
		Registro de outras palavras	4
		Formação de frases	2
		Registro do texto	2
		Leitura do texto	2
		Escrita da palavra	2
		Destaque da frase	1
2 - Planejamento	1.2 - Facilitou a aprendizagem	Sim	13
		Não	0
	1.3 - Possibilitou a formação do cidadão	Sim	10
		Não	0
	1.4 - Foi compreendida em sua totalidade	Sim	17
		Não	2
		Não respondeu	0
	2.1 - Foi realizado	Sim	15
		Não	0
	2.2 - Quando foi realizado	Semanal	18
		Quinzenal	0
		Mensal	1
		Individual	1
	2.3 - Como foi realizado	Em dupla	0
		Coletivo	0
		Não respondeu	0
	2.4 - Considera importante para melhor desempenho da prática educativa?	Sim	19
		Não	0
		Não respondeu	0
	2.5 - Facilitou o desenvolvimento das ativas didático-pedagógicas?	Sim	15
		Não	0
		Não respondeu	0
3 - Formação do Alfabetizadores	3.1 - Formação que participou	Todas	17
		Fundamentos históricos	1
		Planejamento Coletivo	1
		Alfabeto móvel e rotulos	0
	3.2 - Mais Significativa	Fundamentos históricos	14
		Planejamento Coletivo	1
		Alfabeto móvel e rotulos	1
4 - Trabalho em dupla	4.1 - Os conteúdos enfocados contribuíram para o melhor desenvolvimento de sua prática educativa?	Não apontou	3
		Sim	18
		Não	0
		Não respondeu	1
	4.2 - Como se organizaram para execução das tarefas?	Sim	15
		Não	0
		Não respondeu	0
		Planejamento individual	1
		Planejamento em dupla	12
	4.3 - Dificuldades que enfrentaram como superaram?	Planejamento Coletivo	6
		Não planejaram	0
		Não respondeu	0
		Atraso no pagamento	10
		Transporte	4
		Falta de merenda	5
		Trabalhou so e não teve problemas	0
		Sim maiores dificuldades	11
		O decorrer das aulas ajudou a superar	6

5 - Carga horária	5.1 - Quanto a carga de 200h	Suficiente	5
		Suficiente porém alternativa para os mais idosos	2
		Insuficiente	12
6 - Aprendizagem dos alfabetizandos	6.1 - Fatores dificultadores	Verbo	17
		Acesso ao saber	1
		Falta de iluminação	1
	6.2 - Fatores facilitadores	Ajuda mútua entre os alunos	6
		Vontade de aprender	4
		Bom estrutura e ajuda financeira	0
		Não respondeu	1
7 - Consultor	7.1 - Quanto a atuação do consultor	Totalmente satisfatório	10
		Satisfatório com restrições	4
		Insatisfatório	0
		Não respondeu	0
8 - Atuação	8.1 - Quanto a atuação do alfabetizador no Programa	Totalmente satisfeito	9
		Satisfeito apesar das dificuldades	10
		Insatisfeito	0
		Não respondeu	0
9 - Comissão Tripartite	9.1 - Quanto a atuação	Totalmente satisfatório	0
		Satisfatório com restrições	0
		Insatisfatório	2
		Não respondeu	0
10 - Sugestões	10.1 - Sugestões apresentadas	Melhorar comunicação com a coordenação	4
		Não permitir problema com alimentação	5
		Outros	10

ANEXO M
Pesquisa com educadores 2004-2005
Tabatinga



Programa de Letramento
“Reescrevendo o Futuro”

Levantamento Estatístico da Avaliação Final dos
Professores

MUNICÍPIO: TABATINGA

Nº de Avaliações Analisadas: 35



		Todas	1
1 - Metodologia	1.1 - Etapas desenvolvidas no decorrer do processo (todas o restante são as não desenvolvidas)	NÃO DESENVOLVIDAS	
		Produção do tema	8
		Análise da frase	12
		Procura de novos contextos	12
		Procura de textos	5
		Registro de outras	15
		Formação	6
		Escrita	6
		Comutação	12
		Formação de frases	8
		Apresentação	7
		Destaque da frase	5
		Exercícios	4
		Lectura do texto	6
	1.2 - Facilitou a aprendizagem	Sim	34
		Não	0
		Não respondeu	1
	1.3 - Possibilitou a formação do cidadão	Sim	34
		Não	0
		Não respondeu	1
	1.4 - Foi compreendida em sua totalidade	Sim	27
		Não	6
		Não respondeu	3
2 - Planejamento	2.1 - Foi realizado	Sim	34
		Não	0
		Não respondeu	1
	2.2 - Quando foi realizado	Semanal	26
		Quinzenal	2
		Mensal	5
	2.3 - Como foi realizado	Individual	0
		Em dupla	26
		Coletivo	5
	2.4 - Considera importante para melhor desempenho da prática educativa?	Não respondeu	6
		Sim	25
		Não	6
		Não respondeu	6
		Sim	25
3 - Formação do Alfabetizadores	3.1 - Formação que participou	Todas	31
		Fundamentos históricos...	0
		Planejamento Coletivo	4
		Alfabeto móvel e rotulos	0
	3.2 - Mais Significativa	Fundamentos históricos...	10
		Planejamento Coletivo	15
		Alfabeto móvel e rotulos	5
		Não apontou	5
	3.3 - Os conteúdos enfocados contribuíram para o melhor desenvolvimento de sua prática educativa?	Sim	34
		Não	0
		Não respondeu	1
4 - Trabalho em dupla	4.1 - Essa prática contribuiu para o desenvolvimento do trabalho educativo e o rendimento do aluno?	Sim	34
		Não	1
		Não respondeu	0
		Planejamento individual e coletivo	2
	4.2 - Como se organizaram para execução das tarefas?	Planejamento em dupla	29
		Planejamento Coletivo	4
		Não planejaram	0
		Não respondeu	0
	4.3 - Dificuldades que enfrentaram e como superaram?	Acesso do material	10
		Transporte	5
		Outros	10
		Outros	3
		Em maiores dificuldades	5
		O decorrer das aulas ajudou a superar	17
		Não respondeu	10

5 - Carga horária	5.1 - Quanto a carga de 200h	Suficiente	10
		Suficiente porém causativa para os mais idosos	4
		Insuficiente	10
		Não respondeu	2
6 - Aprendizagem dos alfabetizados	6.1 - Fatores dificultadores	Uso	17
		Falta de material	5
		Outros	13
		Não respondeu	0
	6.2 - Fatores facilitadores	Ajuda mútua entre os alunos	6
		Vontade de aprender	17
		Bom estrutura e ajuda financeira	4
		Outros	6
		Não respondeu	2
		Totalmente satisfatório	30
7 - Consultor	7.1 - Quanto a atuação do consultor	Satisfatória com restrições	6
		Insatisfatória	0
		Não respondeu	0
		Totalmente satisfatório	15
8 - Atuação	8.1 - Quanto a atuação do alfabetizador no Programa	Satisfeito apesar das dificuldades	5
		Insatisfeito	2
		Não respondeu	13
		Totalmente satisfatório	13
9 - Comissão Tripartite	9.1 - Quanto a atuação	Satisfatória com restrições	12
		Insatisfatória	6
		Não respondeu	2
		Totalmente satisfatório	3
10 - Sugestões	10.1 - Sugestões apresentadas	Melhor comunicação com a coordenação	3
		Não permitir problema com alimentação	3
		Não atrasar pagamentos	6
		Outros	14
		Não respondeu	11

ANEXO N

UEA/PLRF recebe Medalha Paulo Freire – 2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

Prezado (a) Senhor (a), *Governador do Amazonas*

Parabenizamos à *Universidade do Estado do Amazonas* que foi agraciada com a concessão da *Medalha Paulo Freire/2009*, em reconhecimento da contribuição do *Programa de Letramento: Rescrevendo o Futuro*, por estabelecer parceria entre Estado/Universidade/Prefeitura Municipal e ONG para o desenvolvimento da proposta; pelo esforço de alfabetização em todos o Estado em uma localidade que apresenta dificuldades de locomoção entre seus municípios; pela articulação com um projeto de desenvolvimento sustentável; pela metodologia utilizada e por oferecer educação indígena bilíngüe.

Portanto, encaminhamos a Vossa Senhoria a Medalha Paulo Freire obra do escultor pernambucano Francisco Brennand.

A busca pela excelência da qualidade da Educação de Jovens e Adultos é contínua e todas as boas práticas que contribuam nessa busca merecem o reconhecimento e incentivo a sua disseminação.

Brasília-DF, 12 de janeiro de 2010

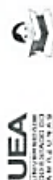
A assinatura manuscrita de Jorge Luiz Sales da Silva, em tinta preta, sobre o nome impresso.

Jorge Luiz Sales da Silva

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Substituto

ANEXO O

Frequência nas Formações



Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro" 2003
Frequência da 1ª Formação Continuada

Município: Manaus		Local: Escola Superior de Ciências da Saúde - UEA		Período: 18/07/2008 a 13/10/2008		Carga Horária Total: 36h	
SUPERVISOR (A)		FREQUÊNCIA					
Nº		De 18/07/2008	De 19/07/2008	De 20/07/2008	De 21/07/2008	De 22/07/2008	De 23/07/2008
1	Alice Santos Monteiro	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
2	Alciane da Mota Lello	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
3	Anderson Ramos Galvão	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
4	Ana Claudia Freira Olimpio	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
5	Ana Claudia Lopes Neves Queiroz	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
6	Ana Claudia Vasconcelos	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
7	Ana Maria Vieira da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
8	Antonio Brito da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
9	Antonio Pinheiro Neto	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
10	Cláudia Barroso da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
11	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
12	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
13	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
14	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
15	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
16	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
17	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
18	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
19	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
20	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
21	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
22	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
23	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
24	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
25	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
26	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
27	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
28	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
29	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
30	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
31	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
32	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
33	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
34	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
35	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
36	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
37	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
38	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
39	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
40	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
41	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
42	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
43	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
44	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
45	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
46	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
47	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
48	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
49	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã
50	Cláudia da Silva	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã	Turno: Manhã

SEDUC

BRASIL ALFABETIZADO

FNE

Prefeituras Municipais

Almendra july 2008



Programa de Letramento "Rescrevendo o Futuro" 2008
Frequência da 1ª Formação Continuada

Município: Wanaque		Local: Escola Superior de Ciências da Saúde - UEA		Período: 18/07/2008		Carga Horária Total: 16 h		Frequência		Data: 18/07/08		Dia: 18/07/08		Turno: Tarde		Data: 18/07/08		Turno: Tarde	
Nº	SUPERVISOR (N)	Turno:	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura	Assinatura
1	Maria Cecília Fernandes Gomes																		
2	Maria Cristina dos Reis Soares																		
3	Maria das Graças Barroso Colares																		
4	Maria Dantas Rodrigues Campos																		
5	Maria de Penha Spermin Ribeiro Gomes																		
6	Maria de Rêgo Brandão																		
7	Maria Leônia Nogueira de Souza Sousa																		
8	Maria Gomes Góes de Araújo																		
9	Maria Lúcia da Silva																		
10	Maria Oliveira da Costa																		
11	Maria Romero de Oliveira Vaz																		
12	Maria Ruteire Saraceni Camero																		
13	Maria Zenilda Lima do Nascimento																		
14	Miranda da Silva Lopes																		
15	Mirlene Dantas de Moraes																		
16	Mirlene de Amorim Fialça																		
17	Mirlene Maria Paulista Pinheiro																		
18	Nelza Nogueira de Oliveira Lito																		
19	Olinda Gomes de Souza																		
20	Olinda Gomes de Souza																		
21	Olinda Gomes de Souza																		
22	Olinda Gomes de Souza																		
23	Olinda Gomes de Souza																		
24	Olinda Gomes de Souza																		
25	Olinda Gomes de Souza																		
26	Olinda Gomes de Souza																		
27	Olinda Gomes de Souza																		
28	Olinda Gomes de Souza																		
29	Olinda Gomes de Souza																		
30	Olinda Gomes de Souza																		
31	Olinda Gomes de Souza																		
32	Olinda Gomes de Souza																		
33	Olinda Gomes de Souza																		
34	Olinda Gomes de Souza																		
35	Olinda Gomes de Souza																		
36	Olinda Gomes de Souza																		
37	Olinda Gomes de Souza																		
38	Olinda Gomes de Souza																		
39	Olinda Gomes de Souza																		
40	Olinda Gomes de Souza																		
41	Olinda Gomes de Souza																		
42	Olinda Gomes de Souza																		
43	Olinda Gomes de Souza																		
44	Olinda Gomes de Souza																		
45	Olinda Gomes de Souza																		
46	Olinda Gomes de Souza																		
47	Olinda Gomes de Souza																		
48	Olinda Gomes de Souza																		
49	Olinda Gomes de Souza																		
50	Olinda Gomes de Souza																		
51	Olinda Gomes de Souza																		
52	Olinda Gomes de Souza																		
53	Olinda Gomes de Souza																		
54	Olinda Gomes de Souza																		
55	Olinda Gomes de Souza																		
56	Olinda Gomes de Souza																		
57	Olinda Gomes de Souza																		
58	Olinda Gomes de Souza																		
59	Olinda Gomes de Souza																		
60	Olinda Gomes de Souza																		
61	Olinda Gomes de Souza																		
62	Olinda Gomes de Souza																		
63	Olinda Gomes de Souza																		
64	Olinda Gomes de Souza																		
65	Olinda Gomes de Souza																		
66	Olinda Gomes de Souza																		
67	Olinda Gomes de Souza																		
68	Olinda Gomes de Souza																		
69	Olinda Gomes de Souza																		
70	Olinda Gomes de Souza																		
71	Olinda Gomes de Souza																		
72	Olinda Gomes de Souza																		
73	Olinda Gomes de Souza																		
74	Olinda Gomes de Souza																		
75	Olinda Gomes de Souza																		
76	Olinda Gomes de Souza																		
77	Olinda Gomes de Souza																		
78	Olinda Gomes de Souza																		
79	Olinda Gomes de Souza																		
80	Olinda Gomes de Souza																		
81	Olinda Gomes de Souza																		
82	Olinda Gomes de Souza																		
83	Olinda Gomes de Souza																		
84	Olinda Gomes de Souza																		
85	Olinda Gomes de Souza																		
86	Olinda Gomes de Souza																		
87	Olinda Gomes de Souza																		
88	Olinda Gomes de Souza																		
89	Olinda Gomes de Souza																		
90	Olinda Gomes de Souza																		
91	Olinda Gomes de Souza																		
92	Olinda Gomes de Souza																		
93	Olinda Gomes de Souza																		
94	Olinda Gomes de Souza																		
95	Olinda Gomes de Souza																		
96	Olinda Gomes de Souza																		
97	Olinda Gomes de Souza																		
98	Olinda Gomes de Souza																		
99	Olinda Gomes de Souza																		
100	Olinda Gomes de Souza																		

Prefeituras Municipais

SEDUC

BRASIL ALFABETIZADO

FNDE



UEA
Universidade do Estado do Amazonas



Programa de Letramento "Reescrevendo o Futuro"

Conhecimentos que deverão ser consolidados pelos alfabetizandos a cada etapa do processo de alfabetização	
Tempo Previsto	Conhecimentos esperados
Primeiras horas	Expressa-se verbalmente durante a produção do texto.
24 horas	Escreve o nome ou o apelido.
40 horas/1º mês	Lê e escreve palavras de baixa complexidade – formadas por padrão silábico consoante + vogal.
80 horas/2º mês	Lê e escreve palavras de baixa complexidade e interpreta textos mediante atividades escritas.
120 horas/3º mês	Lê e escreve algumas palavras e frases que contenham padrões silábicos de média complexidade (consoante + consoante + vogal).
180 horas/4º mês	Lê e escreve várias palavras e frases formadas por padrões silábicos de média e alta complexidade. Escreve pequenos textos com as palavras estudadas até o momento.
240 horas	Lê, escreve palavras, frases e textos, estabelecendo a relação correta entre a maioria dos fonemas e grafemas, mesmo que apresente erros ortográficos.

ANEXO P

Sala de aula Atalaia do Norte



ANEXO Q

Taxa de analfabetos funcionais IBGE 2000

Nome da Unidade Geográfica	Número Médio de Séries Concluídas	Analfabetos Funcionais ⁽¹⁾ (1)		Taxa de Frequência à Escola ou Creche ⁽²⁾ por Faixa Etária					
		Número	Taxa	0 a 3 anos	4 a 9 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 22 anos	Maiores de 22 anos
Brasil	6,23	33.221.192	27,8	9,43	61,36	84,50	77,71	37,77	5,83
Norte	5,43	2.840.400	35,1	5,38	50,15	68,54	73,09	38,65	7,55
Amazonas	5,73	548.018	31,9	3,80	49,07	65,19	72,73	38,57	8,08
Acre	3,36	3.493	56,5	0,46	43,11	63,41	64,35	45,45	9,19
Amapá	3,87	1.959	49,6	0,52	37,85	77,39	73,37	31,00	7,36
Paraná	3,50	1.909	52,8	0,82	47,78	64,08	64,69	40,12	6,50
Aruá	3,89	3.352	51,0	3,54	47,65	77,81	56,55	35,61	4,58
Apurí	3,89	3.819	46,4	5,43	52,84	83,43	48,94	32,63	8,31
Altaíde do Norte	2,65	3.477	68,5	0,28	29,82	58,92	52,44	37,66	7,78
Altaíde	4,03	5.843	43,1	4,82	48,09	67,05	68,50	25,61	7,12
Barcelos	3,08	7.755	56,7	2,82	24,97	46,36	48,54	28,50	8,25
Barcelos	4,26	5.305	44,2	0,00	39,94	67,85	64,52	27,64	5,13
Benjamim Constant	3,86	6.340	48,8	0,57	24,95	68,04	75,57	47,77	9,28
Benurí	2,72	3.816	68,2	2,50	28,38	62,81	48,47	29,40	7,17
Boa Vista do Ramos	4,09	1.974	35,1	4,37	33,13	69,54	81,36	34,31	5,49
Boca do Acre	3,43	9.082	57,5	1,52	28,48	69,10	58,93	34,64	8,81
Borá	3,56	8.458	56,1	0,00	27,57	70,53	68,78	37,40	6,72
Caapiranga	3,66	2.810	53,0	1,36	47,93	68,86	65,92	31,71	11,87
Carutata	3,16	3.875	60,1	0,00	29,08	55,57	50,90	22,45	4,94
Caraúba	2,87	7.374	59,7	0,27	24,89	78,15	67,54	38,21	8,25
Cariacica	3,36	8.954	53,7	1,88	18,38	74,41	70,05	31,60	4,82
Cariacica do Várzea	3,60	5.422	50,5	1,88	31,82	63,95	66,95	33,78	3,31
Coari	3,82	18.905	51,5	0,00	11,00	74,96	67,89	33,33	4,78
Codajás	3,82	5.101	53,0	1,27	32,43	71,80	59,29	32,20	5,35
Curupira	3,25	8.512	61,0	2,51	51,15	75,13	61,18	37,67	8,90
Enfite	2,13	7.179	72,3	0,77	21,74	57,38	55,73	25,90	6,99
Fonte Boa	2,26	12.448	74,1	1,55	29,27	58,21	65,81	31,60	4,60
Guajará	2,50	4.491	68,1	1,85	33,63	68,00	52,23	35,17	7,99
Humaitá	4,48	8.250	44,3	1,02	39,63	68,90	69,16	37,34	5,88
Ipituma	2,42	4.805	66,8	1,53	28,12	71,44	52,51	29,88	6,63
Itapicuru	4,28	8.405	43,1	2,17	36,93	67,72	68,78	32,64	6,68
Itacaré	5,24	14.081	32,8	2,89	47,80	67,74	64,91	27,50	8,05
Itamará	1,79	3.078	74,8	0,91	32,87	62,08	50,94	21,59	6,49
Itapiranga	5,18	1.300	31,1	8,03	67,30	90,82	81,64	33,13	6,81
Japurá	2,36	3.592	62,1	4,83	18,64	62,67	49,18	29,17	10,69
Jurua	2,70	2.164	62,8	6,89	38,23	67,16	54,37	34,07	6,66
Jurua	2,40	7.734	72,8	1,11	18,28	54,75	50,21	29,78	7,79
Lábrea	2,86	10.111	62,7	1,81	23,78	72,72	77,18	36,55	10,52
Manacapuru	4,35	19.092	44,7	1,10	31,24	64,01	68,94	38,41	5,63
Manacapuru	3,93	3.232	43,5	2,88	46,10	62,54	73,71	38,08	8,72
Senador	7,25	198.954	17,0	5,96	52,41	82,81	81,20	43,98	9,42
Jeniporo	3,54	11.258	52,8	1,44	36,51	76,37	68,08	29,38	5,04
Marabá	1,97	6.910	76,4	1,53	17,95	57,21	54,01	31,69	6,42
Maués	4,58	8.998	40,7	1,40	40,81	67,38	68,95	31,46	5,63
Nhamunda	4,73	3.323	39,2	5,22	44,48	65,01	72,48	35,03	4,47
Nova Glória do Norte	3,32	7.650	56,9	3,20	27,53	78,83	63,26	34,54	5,52
Novo Airão	4,16	2.468	44,8	0,00	45,89	84,78	64,81	29,70	6,99
Novo Airão	3,62	5.059	54,6	1,46	31,16	75,04	70,96	41,81	7,37
Parintins	5,36	16.350	31,8	1,83	47,30	90,64	72,54	34,95	4,00
Parintins	1,92	7.084	76,2	0,42	14,08	59,00	61,09	33,77	7,78
Presidente Figueiredo	5,42	3.410	31,7	8,89	64,21	90,70	72,59	30,30	9,41
Rio Preto da Eva	4,74	3.964	37,8	4,24	23,06	75,01	71,71	32,91	5,62
Santa Isabel do Rio Negro	3,53	3.173	53,3	0,85	43,24	74,72	55,47	30,70	3,67
Santo Antônio do Itapá	2,90	8.553	60,5	0,66	14,64	60,08	62,83	30,69	5,90
São Gabriel da Cachoeira	4,40	8.016	44,8	1,78	54,79	84,59	72,52	30,21	4,70
São Paulo de Olivença	2,92	7.966	66,3	2,00	20,23	67,89	65,45	33,41	4,73
São Sebastião do Uatumã	4,96	1.321	34,1	0,00	13,17	61,91	62,10	30,81	7,12
Silves	4,79	1.553	59,3	7,98	73,90	93,30	58,03	32,02	5,13
Tacutuá	4,76	8.457	39,4	1,36	41,04	80,39	71,83	41,09	10,30
Tacutuá	2,55	6.546	65,1	0,18	19,05	47,33	48,82	25,01	6,92
Tefe	4,59	15.853	43,2	1,77	20,66	78,34	63,74	29,52	5,85
Tucuruí	3,03	4.845	61,2	0,38	28,49	71,79	63,82	30,60	3,06
Uarini	3,00	3.239	61,5	2,04	29,65	58,27	54,00	29,29	13,22
Unicari	5,14	3.287	32,3	0,79	34,81	77,78	73,60	39,43	6,62
Unicari	4,54	2.744	41,2	3,24	48,09	83,67	82,07	31,72	4,43

ANEXO R

Pesquisa de campo junto aos órfãos das letras

Título do Projeto: A PRÁTICA DOCENTE NA TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA PERU-BRASIL-COLÔMBIA: formação, currículo, contexto e cultura em EJA

Pesquisadora Responsável Doutoranda: Maria de Nazaré Corrêa da Silva

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Sexo () Masculino () Feminino

Idade: _____ Profis-

são _____

Município: _____ Localida-

de: _____

Formação: () Alfabetização () Fundamental () Médio () Superior Incompleto

() Superior Completo () Pós- Graduação. Qual?

_____ Ano que participou do Programa Reescrevendo o Futuro:

() 2003 () 2004 () 2005 () 2006 () 2007 () 2008 () 2009
() 2010

QUESTÕES

Como você teve conhecimento do programa de alfabetização de adultos?

() Rádio

() Televisão

() Amigo

() Visita na residência

() Outro Qual? _____

Qual o dia da semana e horário de funcionamento das aulas?

- () De segunda a sexta durante-feira durante a noite
- () Sábado durante o dia
- () Outro Qual?

A proposta de alfabetização do estado do Amazonas executado pela UEA, previu incentivos para o ingresso e permanência do aluno no programa. Assinale o que você recebeu?

() Kit de material didático (papel, lápis grafite e colorido/grosso e fino, caderno horizontal tipo brochura, papel ofício, papel almaço, cartolina, tinta guache, borracha, apontador, pincel e tesoura) Faltou algum? () Sim () Não Qual/is?

Teve atraso na entrega () Sim () Não

() Farda/blusa

() Alimentação () Boa () Ruim

() Bolsa de R\$ 30,00

() Transporte

Você aprendeu a ler?

() Sim () Não Continuou a estudar? () Sim () Não

Durante as aulas, quais atividades você recorda?

() Conversas com as professoras e colegas

() Brincadeiras em grupo

() Copiar tarefa do quadro

() Falar e a professora escrever

() Professora falar e você escrever

() Outras Quais?

Você fez algum bilhete ou carta durante o curso?

() Sim Qual o assunto? () Não Por quê?

Escolha uma pessoa e faça uma carta ou bilhete.

Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões - Teses

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand

- 1 - Os Kamaiurá e o Parque Nacional do Xingú. *Carmen Junqueira*. 2018
- 2 - Da cana ao caos - Usos sociais do meio ambiente em perspectiva comparada. *Thereza Menezes*, 2018
- 3 - Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia. *Maria de Nazaré Corrêa da Silva*, 2019
- 4 - Os Rikbaktsa: mudança e tradição. *Rinaldo Sergio Vieira Arruda*
- 5 - Seringueiros do Médio Solimões: fragmentos e memórias de vida e trabalho. *José Lino do Nascimento Marinho*. 2019

Coleção FAAS - Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand

- 1 - Antropologia no Alto Solimões. *Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.)*, 2012
- 2 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões. *Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand (orgs.)*, 2012
- 3 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões 2. *Adailton da Silva e Michel Justamand (orgs.)*, 2015
- 4 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: gênero e educação. *Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2016
- 5 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diversidade étnica e fronteira. *Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2016
- 6 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares. *Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2016
- 7 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 7. *Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2017
- 8 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões: diálogos interdisciplinares II. *Michel Justamand, Renan Albuquerque Rodrigues e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2017
- 9 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 9. *Michel Justamand, e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*. 2017
- 10 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 10. *Carmen Junqueira, Michel Justamand, e Renan Albuquerque (orgs.)*, 2017
- 11 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 11. *Michel Justamand, Renan Albuquerque e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2018
- 12 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 12. *Iraíldes Caldas Torres e Michel Justamand (orgs.)*, 2018
- 13 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 13. *Antonio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2018
- 14 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 14. *Ana Beatriz de Souza Cyrino, Dorinethe dos Santos Bentes, Michel Justamand (orgs.)*, 2018

- 15 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 15. *Antônia Marinês Goes Alves, Elenilson Silva de Oliveira e Michel Justamand (orgs.)*, 2018
- 16 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 16. *José Lino do Nascimento Marinho, Maria Isabel Araújo e Michel Justamand (orgs.)*, 2018
- 17 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 17. *Walmir de Albuquerque Barbosa, Marilene Corrêa da Silva Freitas, Artemis de Araujo Soares e Michel Justamand (orgs.)*, 2018
- 18 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 18. *Antônio Carlos Batista de Souza, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2018
- 19 - Fazendo Antropologia no Alto Solimões, vol. 19. *João Bosco Ladislau de Andrade, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz (orgs.)*, 2019

Coleção Carmen Junqueira

Dirigida por Michel Justamand e Renan Albuquerque

- 1 - Carmen e os Kamaiurá. *Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.)*
- 2 - Carmen e o indigenismo. *Michel Justamand, Renan Albuquerque e Vaneska Taciana Vitti (org.)*

Coleção Arqueologia Rupestre

Dirigida por Gabriel Frechiani de Oliveira e Michel Justamand

- 1 - As pinturas rupestres na cultura: uma integração fundamental. *Michel Justamand*
- 2 - Pinturas rupestres do Brasil: uma pequena contribuição. *Michel Justamand.*
- 3 - As relações sociais nas pinturas rupestres. *Michel Justamand.*
- 4 - Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar. *Michel Justamand.*
- 5 - O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – PI. *Michel Justamand.*
- 6 - A mulher rupestre. *Michel Justamand.*
- 7 - Arqueologia da Sexualidade. *Michel Justamand, Andrés Alarcón-Jiménez e Pedro Paulo A. Funari.*
- 8 - Arqueologia do Feminino. *Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Andrés Alarcón-Jiménez e Pedro Paulo A. Funari.*
- 9 - Arqueologia da Guerra. *Michel Justamand, Gabriel Frechiani de Oliveira, Vanessa da Silva Belarmino e Pedro Paulo A. Funari.*
- 10 - Arqueologia e Turismo. *Michel Justamand, Pedro Paulo A. Funari e Andrés Alarcón-Jiménez*
- 11 - Uma história do povoamento do continente americano pelos seres humanos: a odisséia dos primeiros habitantes do Piauí. *Gabriel Frechiani de Oliveira, Michel Justamand e Pedro Paulo Funari,*

Coleção Diálogos Interdisciplinares

Dirigida por Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand

- 1 - É possível uma escola democrática? *Michel Justamand (org.).*
- 2 - Políticas Educacionais: o projeto neoliberal em debate. *Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand.*
- 3 - Neoliberalismo: a máscara atual do capital. *Michel Justamand.*
- 4 - História e representações: cultura, política e gênero. *Lilian Grisolio Mendes e Michel Justamand (orgs.).*
- 5 - Diálogos Interdisciplinares e Indígenas. *Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Michel Justamand e Sebastião Rocha de Sousa (orgs.).*
- 6 - Diálogos Interdisciplinares I: história, educação, literatura e política. *Emerson Francisco de Souza (org.)*
- 7 - Diálogos Híbridos. *Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand (orgs.).*
- 8 - Diálogos Híbridos II. *Camilo Torres Sanchez, Josenildo Santos de Souza e Michel Justamand (orgs.).*
- 9 - A educação ambiental no contexto escolar do município de Benjamin Constant – AM. *Sebastião Melo Campos*
- 10 - Políticas Públicas de Assistência Social: moradores em situação de rua no município de Benjamin Constant – AM. *Sebastião Melo Campos, Lincoln Olimpio Castelo Branco, Walter Carlos Alborado Pinto e Josenildo Santos de Souza*
- 11 - Tabatinga: do Conhecimento à Prática Pedagógica. *Maria Auxiliadora Coelho Pinto (org)*
- 12 - Tabatinga e suas Lendas. *Maria Auxiliadora Coelho Pinto e Cleuter Tenazor Tananta*
- 13 - Violência sexual contra crianças, qual é a questão? Aspectos constitutivos *Eliane Aparecida Faria de Paiva*
- 14 - A implantação do curso de antropologia na região do Alto Solimões - AM. *Adolfo Neves de Oliveira Júnior, Heloísa Helena Corrêa da Silva e Paulo Pinto Monte (orgs.)*
- 15 - Estudos Clássicos e Humanísticos & Amazonidades - Vo.l. 2. *Renan Albuquerque e Weberson Grizoste (org)*
- 16 - Ars moriendi, a morte e a morte em si. *Miguel A. Silva Melo, Antoniel S. Gomes Filho, Emanuel M. S. Torquao e Zuleide F. Queiroz (org)*
- 17 - Reflexões epistemológicas: paradigmas para a interpretação da Amazônia. *Salatiel da Rocha Gomes e Joaquina Maria Batista de Oliveira (org)*
- 18 - Diálogos Híbridos III - Agroecologia. *Camilo Torres Sanchez (org.)*
- 19 - Processos psicossociais na Amazônia. *Marcelo Calegare e Renan Albuquerque (org.)*
- 20 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis I: intercâmbios nordestinos. *Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Erilúcia Cruz Nacedo*

- 21 - Teoria e prática em administração e ciências contábeis II: intercâmbios nordestinos. *Antoniél dos Santos Gomes Filhos, Antonio Wilson Santos, Marcos Jonaty Rodrigues Belo Landim e Maria Erilúcia Cruz Nacedo (org)*
- 22 - Reinvenção do rádio: tecnologia, educação e participação. *Guilherme Gitahi de Figueiredo, Leni Rodrigues Coelho e Núbia Litaiiff Morix Schwamborn (org)*
- 23 - Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. *Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busabello (org.)*
- 24 - Crimes de ódio e violência contra LGBT no Brasil: um estudo a partir do Nordeste do Brasil. *Miguel Ângelo Silva de Melo*
- 25 - Reflexões sobre violência e justiça. *Ernandes Herculano Saraiva, Guilherme José Sette Júnior e Neuton Alves de Lima*
- 26 - Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM. *Maria Francisca Nunes de Souza e Maria Almerinda de Souza Matos*
- 27 - Tradução cultural e processos socioculturais na Amazônia, *Alexandre de Oliveira (org)*.
- 28 - Balbina, vidas despedaçadas, *Renan Albuquerque*

Coleção FAAS

Fazendo Antropologia no Alto Solimões

Dirigida por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand



Coleção FAAS TESES

Dirigida por Adailton da Silva e Michel Justamand



ALEXA
CULTURAL



EDUA

EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN - 978-85-546-082-5



9 788554 670825