



**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**NÍVIA KALIANA DA SILVA COSTA**

**CURRÍCULO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO  
MUNICÍPIO DE REMÍGIO-PB**

Campina Grande-PB  
Dezembro/2014

**NÍVIA KALIANA DA SILVA COSTA**

**CURRÍCULO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO  
MUNICÍPIO DE REMÍGIO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso, de natureza artigo, apresentado ao Departamento de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciado do curso de Licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francisca Pereira Salvino

Campina Grande-PB  
Dezembro/2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C837c Costa, Nivia Kaliana da Silva.  
Currículo do Programa Brasil Alfabetizado no município de Remígio-PB [manuscrito] / Nivia Kaliana da Silva Costa. - 2014.  
25 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino,  
Departamento de educação".

1. Currículo. 2. Programa Brasil Alfabetizado. 3.  
Alfabetização. I. Título.

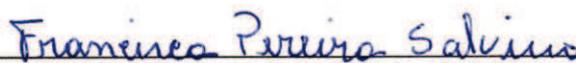
21. ed. CDD 375

NÍVIA KALIANA DA SILVA COSTA

CURRÍCULO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NO

MUNICÍPIO DE REMÍGIO-PB

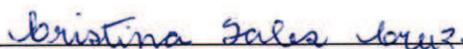
Artigo aprovado em 05/12/14



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francisca Pereira Salvino  
(Orientadora)



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha  
(Examinadora)



Prof<sup>a</sup> Ms. Cristina Sales Cruz  
(Examinadora).

Campina Grande-PB  
Dezembro/2014

## RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com ênfase em currículo em desenvolvimento pela prefeitura de Remígio-PB, desde o ano de 2008. O Programa integra a política do Governo Federal para o campo da educação, que vem sendo implementada em âmbito nacional, desde o ano de 2003, em meio ao conjunto de ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PBA se insere no arco de atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no contexto da política de combate ao analfabetismo da população jovem, adulta e idosa, objetivando promover a alfabetização de milhões de cidadãos com 15 anos ou mais de idade, que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos na idade considerada adequada ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. A partir destas considerações o artigo objetiva analisar as condições de desenvolvimento do currículo do PBA na cidade de Remígio-PB. Adota como metodologia a abordagem qualitativa, nos moldes da análise documental com recursos de entrevistas ouvidas, realizadas com seis pessoas, sendo a gestora do PBA em Remígio/PB e cinco alfabetizadoras. Para análise recorri a teóricos como Moreira e Macedo (1999), Lopes e Macedo (2011), Fleuri (2003), dentre outros, que estudam o currículo numa perspectiva multi/intercultural. Conclui que o PBA, no referido município, funciona de forma precária, com alfabetizadoras sem formação adequada e "remuneração" irrisória, o que resulta em ensino de má qualidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Programa Brasil Alfabetizado. Alfabetização.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com ênfase em aspectos curriculares, em desenvolvido pela prefeitura de Remígio-PB, desde o ano de 2008. O Programa integra a política do Governo atual para o campo da educação, que vem sendo implementada em âmbito nacional, desde o ano de 2003, em meio ao conjunto de ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O interesse pelo estudo surgiu em 2012, durante o período do Curso de Graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), quando a autora iniciou sua atuação como alfabetizadora, através do PBA, prosseguindo como coordenadora do referido programa na rede municipal pesquisada, partir de 2013 até momento atual.

O PBA se insere no âmbito de atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no contexto da política de combate ao analfabetismo da população jovem, adulta e idosa, objetivando promover a alfabetização de milhões de cidadãos com 15 anos ou mais de idade que não tiveram oportunidade de acesso aos estudos na idade considerada adequada ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. O Programa deve, ainda, estimular a permanência e a continuidade nos estudos. Portanto, pretende atender às pessoas analfabetas, absolutas ou funcionais, não matriculadas na rede de ensino regular. O PBA é desenvolvido em todo o território nacional, embora deva ter atuação mais intensa nos 1.928 municípios com taxas de analfabetismo igual ou superior a 25%, com prioridade na Região Nordeste, que concentra 90% dos municípios com os maiores índices de analfabetismo de jovens e adultos do país, dentre os quais destacamos o município de Remígio-PB. Este apresenta um índice de 29,5% de sua população com idade igual ou superior a 15 anos inseridos nessa classificação de adultos analfabetos, segundo o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010).

Com o intuito de conhecer mais detidamente a implementação do PBA no município, realizamos a pesquisa “Currículo do Programa Brasil Alfabetizado no município de Remígio-PB”, tendo como objetivo analisar as condições em que o currículo do PBA vem sendo desenvolvido, na cidade de Remígio/PB. Adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, moldes da análise documental e com recursos de entrevistas. Foram entrevistadas seis pessoas, sendo a gestora do PBA em Remígio/PB e cinco alfabetizadoras. Para análise, recorremos a teóricos como Moreira e Macedo (1999) apud Macedo (2006), Lopes e Macedo (2011), Fleuri (2003), dentre outros, que estudam currículo numa perspectiva multi/intercultural.

O trabalho está dividido em três partes: a seção onde apresentamos a fundamentação teórica, na qual abordamos sentidos e significados de currículo, situando-os historicamente; Segunda onde apresentamos o campo empírico da pesquisa e os procedimentos metodológicos; e a terceira onde analisamos os dados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **1. Sentidos e significados de currículo**

As discussões sobre currículo vêm assumindo grande importância e ocupando, cada vez mais espaço no campo das pesquisas em educação, no Brasil e no exterior. Nesta centralidade, identificamos uma multiplicidade crescente de referências teóricas para o campo curricular. Assim, faz-se necessário entender o significado de currículo e a importância de conhecer os pressupostos que originaram e motivaram os estudos no Brasil. Do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere* (correr), referindo-se a curso, carreira ou percurso que deve ser realizado. O sentido mais recorrente tem sido para designar um plano estruturado de estudos para escolas ou outros sistemas de ensino. O termo passou por diversas definições ao longo da história da educação e, ao percorrer o processo histórico, observa-se que este é um instrumento político, que tem estado vinculado à estrutura social, à cultura, à ideologia e ao poder.

Os primeiros estudos sobre currículo nasceram nos Estados Unidos, quando intelectuais e professores passaram a se preocupar com os processos

de racionalização, sistematização e controle da escola e dos processos educativos, ou seja, preocuparam-se em formar os sujeitos de maneira que fosse mais conveniente aos propósitos da sociedade industrial, após a sangrenta guerra civil americana (1860 a 1864)<sup>1</sup>, que possibilitou à economia americana os avanços do capital industrial e a urbanização, que resultaram em tornar o país em uma potência mundial. Essa Guerra teve como uma das principais motivações, a abolição dos escravos. Para a produção em larga escala era preciso aumentar as instalações das empresas e a quantidade de empregados, bem como garantir-lhes uma nova preparação para o trabalho. Além disso, a urbanização apresentava uma série de problemas sociais, ligados as novas formas de convivência. Nesse contexto, surgiu um novo conceito de sociedade, no qual o sucesso profissional, o convívio social e a produtividade dependiam da boa trajetória escolar. Mediante tais aspectos, Silva (2004, p. 23) esclarece:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais na vida adulta.

Com o passar do tempo surgiram duas grandes tendências, que marcaram os estudos curriculares: o progressivismo e o eficientismo. A primeira voltada à preparação de um currículo que enfatizasse os interesses do aluno, preocupando-se com o tempo e com os problemas presentes e pautando-se pelos princípios da democracia. A segunda se preocupava com a economia e com o futuro profissional do aluno, com o que ele seria na vida

---

<sup>1</sup> A Guerra ocorreu entre os estados do Norte, que se industrializava e defendia a abolição, e os estados do Sul, que resistia a isto. Segundo Santiago (2014), em 1864, porém, já ficava evidente a vitória do norte e o sul não conseguia vencer mais nenhuma batalha, resistindo apenas mais um ano. Em 1865 Lincoln dá a tão sonhada liberdade aos escravos dos territórios liberados do sul, entrando para a história dos EUA como líder corajoso e determinado num dos momentos mais difíceis da história daquele país. Ele, no entanto, não viveria para colher os frutos de seus esforços, pois foi assassinado dentro de um teatro, por um ator simpatizante da causa sulista.

adulta. A tendência efficientista, inspirada no modelo organizacional administrativo, teorizado por Frederick Taylor, defendia uma organização curricular sistêmica, funcional, eficiente e, essencialmente, voltada à formação técnico-profissional.

No Brasil, durante toda a colonização, o período imperial e a velha república, os governantes pouco se preocuparam com a educação dos nativos. Assim, chega-se as primeiras décadas do século XX com uma educação alicerçada na doutrina cristã e com uma parca estrutura física pertencente, quase que totalmente, aos jesuítas. Portanto, não haviam preocupações curriculares.

A partir da década de 1920, as mudanças começaram a emergir, ocasionando tensões e conflitos provocados pelo processo de urbanização, industrialização e imigração. Essas mudanças justificaram as primeiras discussões, ligadas às reformas educacionais, promovidas pelos pioneiros da nova educação, dentre eles, Fernando Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Tarsila do Amaral. Os pioneiros da educação, começaram a pensar nas reformas educacionais necessárias à época e criticavam o currículo tradicional e elitista, defendendo ideias progressivistas. Os conteúdos escolares, até então, tinham uma forte ligação com a concepção jesuítica do período colonial, ou seja, reinava a teologia.

O pensamento curricular brasileiro foi fortemente marcado, até a década de 1980, pela linearidade das teorias sócio-filosóficas européias e americanas, que embasaram as construções teóricas do pensamento burguês positivista e iluminista. Ainda na atualidade, a influência estrangeira é muito marcante. Moreira e Macedo (1999) Apud Macedo (2006) apontam que a teoria curricular adotada no Brasil apresenta características próprias que as distinguem das que se realizam em outros países, mas não se pode negar que, em um marco global existem modelos de reformas curriculares com aspectos comuns. Por exemplo, nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, na Argentina e no Brasil as etapas da educação são muito parecidas.

Na década de 1960 ocorreram algumas mudanças que deram margem à teoria crítica, a partir das críticas às concepções tradicionais e técnicas do currículo. A teoria crítica informa que a escola tem sido um lugar de

subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites, também denominada de burguesia. De acordo com essa tendência, nesse processo, transmite conteúdos e práticas que ajudam a controlar e dominar a classe trabalhadora, mantendo-a subjugada e explorada para garantir maior lucratividade.

Nos anos de 1990, o campo do currículo, recebe um complexo encadeamento de influências da globalização, das novas tecnologias e dos movimentos culturais, causando mais aproximação entre pessoas e culturas diferentes. Isto ocasiona uma grande mistura de influências culturais, que alguns teóricos chamam de hibridização. O currículo é uma construção sócio-política e cultural, na acepção de estar inteiramente vinculado a um momento histórico, às formas de organização das sociedades e às suas relações com a transmissão do conhecimento, com a formação dos indivíduos e com relações de poder. Nesse sentido, a educação e o currículo são processos e produções culturais. Além disto, Lopes e Macedo (2011, p. 41) compreendem que,

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

Nesse sentido, o currículo tem forte contribuição na formação das identidades, ou seja, muito do que somos ou nos tornamos depende dos currículos, aos quais fomos submetidos durante nossa trajetória escolar. O mesmo ocorrendo com as demais pessoas que se submetem aos processos educativos. É, assim, um discurso existente no meio social, que dá sentidos as coisas, as pessoas, as relações, aos sentimentos, como também orienta e dá significados à vida em sociedade.

Moreira e Silva (2011) afirmam que na segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas começam a desafiar a hegemonia das teorias

críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo. Os autores (2011, p. 8), afirmam:

Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica - poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social -, começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase nas discussões está na compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.

O pensamento curricular, a partir dos anos 1990, ganha a característica da multiplicidade, não apenas com diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas com tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo os referenciais “multi/trans/pluri” disciplinares e/ou culturais. Essas tendências colocam o campo do currículo num movimento de resignificação, gerando perspectivas, tais como as multiculturais e as pós-estruturalistas, que pensam os temas curriculares considerando as diferenças étnico-raciais, regionais, de gênero, de religião, de orientação sexual, dentre outras.

Moreira (2011) foi, no Brasil, um dos primeiros a incorporar tais contribuições teóricas as perspectivas curriculares. Já Silva (2000), trouxe a discussão de questões de gênero, etnia e sexualidade, incorporando o conceito de diferença como um pressuposto básico no processo pedagógico. Todavia, Silva(2000) alerta que o pós-estruturalismo corre o risco de nos manter presos à micro-narrativas, pois entende que é “preciso conviver com a instabilidade e a provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos”. O autor defende que o atual projeto neoliberal e neoconservador de sociedade redefine as esferas políticas, sociais e pessoais por meio de complexos e eficazes mecanismos de representação e significação.

Os estudos sobre currículo e cultura têm se tornado centrais nas pesquisas de vários estudiosos como Silva (1999), Carmem e Moreira (2001), Moreira e Macedo(2002) e Moreira (2006). Assim, pode-se afirmar que a multi/trans/interculturalidade refere-se a um campo complexo e polissêmico de

muitos debates no meio educacional. Sobre isto, Fleuri (2003, p. 17) afirma que,

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consistente justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universal.

Fleuri (2003), traz a compreensão acerca da ampla dimensão e das muitas facetas que tornam o campo do currículo complexo, dinâmico e desterritorializado. Daí a impossibilidade de conceituá-lo em definitivo, de fechá-lo em uma única perspectiva de análise e/ou de trabalho. Sob a análise de Macedo (2006), o currículo precisa ser pensado como espaço-tempo entre culturas, e não como espaço de mera transmissão de conhecimentos. Para a autora, trata-se de um campo gerado na ambivalência dos globalismos, que permitem rearticular sua dimensão política nos contextos da contemporaneidade. É por isso que Macedo (2006) entende currículo como espaço-tempo cultural híbrido, com influências de diversas teorias.

Estas tendências têm se prestado a diversas interpretações pelo mundo, de modo que, nos Estados Unidos, os dois termos são adotados sem distinção, bem como na Europa, por alguns especialistas. O fundamental nessa discussão é que o multi/interculturalismo reconhece o direito à diferença e a necessidade de respeito às diferentes manifestações culturais. Para Freire (2009), a interculturalidade não é uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra, mas uma construção conjunta de novos significados.

O fato de vivermos em uma sociedade multicultural faz com que, nos dias atuais, as propostas curriculares tenham a necessidade de valorizar as identidades plurais de gêneros, raças e etnias; os padrões lingüísticos, os aportes teóricos e ideológicos. Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, para as diferenças, é imprescindível.

Como analisa McLaren (2000), em contraposição a modelos de formação docente, apoiados em uma homogeneidade social, a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados.

Em nome do multiculturalismo, é necessário desenvolver ações afirmativas, que busquem a representação das identidades culturais plurais nos espaços educacionais, nos currículos e nas pesquisas, pois a articulação entre essas dimensões e a formação docente representa um caminho possível para se pensar a transformação de determinadas realidades, no sentido de valorizar a pluralidade cultural e a formação de identidades docentes e discentes multiculturalmente comprometidas com os princípios democráticos.

Pensar o currículo, envolve toda a educação e a sociedade, e no tocante à Educação de Jovens e Adultos é preciso pensar em harmonizar e interconectar o formal e o não formal. Como explica Gadotti (2014, pag. 18),

Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar 'escolarizar' o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria dizer Paulo Freire. O saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural.

Assim, observamos a importância do saber sistematizado para o crescimento de um indivíduo, pois construir conhecimento é também construir sentidos para nossas vidas, principalmente quando o conhecimento tem um papel crítico e transformador, com bem enfatizava a educação popular de Paulo Freire. Desta forma, a socialização do saber exige diálogo entre o popular e o científico.

Não podemos deixar de falar em Paulo Freire na educação de Jovens e Adultos, pois este elaborou uma proposta de alfabetização, cujo método era passado com muito cuidado, carinho e dedicação pelo educador, fazendo com

que todos enxergassem a importância de alfabetizar-se. Segundo Freire (1989, p. 72):

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

Freire pensava a educação para ensinar o aluno a “ler o mundo”, pois somente conhecendo a realidade do mundo e da cultura em que vive seria possível lutar por melhorias. Assim, para obter transformações seria preciso inserir-se na realidade em que se vive. Por isso, a grande importância de pensar o currículo da alfabetização de jovens e adultos de maneira diferenciada, contextualizada e politizada.

## **2 CONHECENDO O CAMPO PESQUISADO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O município de Remígio-PB, foi fundado em 31 de março 1957, localizado na microrregião do Curimataú Ocidental. De acordo com o IBGE, dados de 2010 sua população é de 17.581 habitante. Remígio é uma cidade pacata, na qual o desenvolvimento comercial tem se dado pela agricultura familiar, comércio local é movimentado principalmente pelos salários de pessoas aposentadas e/ou funcionárias públicas, vinculadas à Prefeitura, que gera empregos. Do número de habitantes, 5.212, que corresponde a 29,65% da população entre 15 a 30 anos, são analfabetos. Comparando com dados de municípios circunvizinhos (BRASIL, 2010), temos o seguinte quadro:

Esperança tem 24,55%; Areia 30,33%; Arara 38,29% e Algodão de Jandaíra 30,13%. Estes dados alarmantes revelam um problema crônico e preocupante, uma vez que temos uma taxa de analfabetismo grande em nosso país, como mostra o Quadro 1, a seguir na distribuição das regiões .

Taxa de analfabetismo de acordo com o censo anos 2000 -2010		
	2000	2010
<b>BRASIL</b>	<b>13,6%</b>	<b>9,6%</b>
<b>NORTE</b>	<b>16,3%</b>	<b>11,2%</b>
<b>NORDESTE</b>	<b>26,2%</b>	<b>19,1%</b>
<b>CENTRO - OESTE</b>	<b>10,8%</b>	<b>7,2%</b>
<b>SUL</b>	<b>7,7%</b>	<b>5,1%</b>
<b>SUDESTE</b>	<b>8,1%</b>	<b>5,5%</b>

**Quadro 1** - Taxas de analfabetismo no Brasil.

**Fonte:** A autora, a partir de dados disponíveis em BRASIL, 2010)

Por esses e outros motivos já mencionados, a pesquisa mostra-se relevante. O estudo consiste em pesquisa qualitativa, nos moldes da análise documental. Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que o uso de /documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa, é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008. p. 2).

Como documentos/textos, consideramos os materiais escritos como portarias, editais, decretos, boletins estatísticos e outros do Ministério da educação (MEC), do IBGE, da secretaria municipal de educação, entre outros, cujo não faz parte de nossos objetivos analisa-los nesta pesquisa, e registros das entrevistas de forma ouvidas e redigidas que foram essenciais para o desenvolvimento da análise. Analisar, por exemplo, fontes documentais

encontradas na secretaria de educação de educação do município de Remígio-PB sobre o currículo proposto e praticado sob orientação do Programa Brasil Alfabetizado foi uma das fontes convenientes, embora poucos conteúdos encontrados e disponibilizados.

Sobre esse Programa em Remígio/PB, as principais orientações curriculares encontram-se em um Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA), que define a meta de atendimento a ser alcançada, as informações referentes às ações pedagógicas, de gestão e de coordenação, ao período de execução do Programa e o plano de formação das etapas inicial e continuada. Ele contém informações como: quantidade de alfabetizandos; previsão de turmas e coordenadores de turma; duração do programa em 2 anos; carga horária semanal; entidade formadora (inicial e final) com as datas de formação; plano da Formação Inicial, frequência do acompanhamento; alternativas de continuidade da escolarização; distribuição dos recursos a serem repassados, além de outras atividades previstas na Resolução CD/FNDE nº 52, de 13 de dezembro de 2013.

### **3 O CURRÍCULO NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM REMÍGIO: LIMITES E PERSPECTIVAS**

O Programa Brasil Alfabetizado é regido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 e pela Lei nº 11.507, de 20 de julho de 2007. Foi reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que estabelece normas para a alfabetização de jovens e adultos a partir dos 15 anos. Através dele, o Governo Federal apoia e financia projetos de letramento em estados, municípios e Distrito Federal, transferindo recursos financeiros e orientações.

Os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2011, p. 8) são os seguintes:

- a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo;

- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.

Conforme a Resolução nº 52/2013, publicada em 13 de dezembro, temos um Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA), a nível nacional que é obrigatório às secretarias, que devem indicar as ações pedagógicas, a serem desenvolvidas tais como: gestão e coordenação que pretendem desenvolver; o plano e as etapas de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores; as metas a serem alcançadas; a abrangência e o período de execução do programa em suas redes.

No que diz respeito à prestação de contas ao MEC, são aplicados os testes de entrada até o 15º dia após o início das aulas, e de saída, aplicados nos últimos dez dias de aula. Estes testes são de leitura e escrita e cálculo para aferir o desempenho cognitivo dos alfabetizandos. Além da aplicação dos testes, a gestão deve cumprir um prazo de inserção dos resultados, de cada aluno, no Sistema Brasil Alfabetizado (*on line*), sendo um prazo de 60 dias após a aplicação dos testes, tanto de entrada como de saída, pois é partindo da aplicação destes testes que o MEC reconhecerá o nível do aluno como alfabetizado ou não.

No município de Remígio-PB, o PBA existe desde o ano de 2008, implantado com 24 turmas ativas, seguidamente dos anos de 2009 com 56 turmas, ano de 2010 com 33 turmas, 2011 com 31 turmas, 2012 com 25 turmas, 2013 com 25 turmas e 2014, também com 25 turmas, sendo estas distribuídas na zona rural e zona urbana, cada uma com um alfabetizador 5 coordenadores para a distribuição das turmas, enfatizo que este PBA organizado pelo governo municipal, tem a seleção de alfabetizadores da seguinte forma: pessoas que tinham o ensino médio completo podiam atuar no Programa, entretanto, houve uma mudança no governo municipal atual, que estipulou a regra que prioriza pessoas com e/ou formação superior em Pedagogia para alfabetizadores e coordenadores que tenham curso superior em Pedagogia concluído. Tendo um número mínimo de alunos na zona rural 8, e zona urbana 15 alunos, as pessoas interessadas participaram de um edital

lançado e de uma etapa seletiva de prova e currículo, sendo selecionados 25 alfabetizadores(as) e 5 coordenadores (as). Todos passam pelo mesmo processo.

Partimos do pressuposto de que todo ensino precisa ter um currículo a ser seguido, por isto, buscamos saber qual seria o currículo do PBA no município de Remígio-PB. Constatamos que segue apenas as diretrizes do MEC e os livros didáticos adotados. Em entrevista, a gestora do Programa em Remígio/PB informou que tem Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atua há 6 anos no Programa. Perguntamos a ela como era elaborado o PPAFLA e qual a importância de ter um currículo local. A Gestora apresentou as seguintes informações:

ELABORAÇÃO DO PPAFLA	IMPORTÂNCIA DE TER UM CURRÍCULO LOCAL
Este é um plano plurianual que o município elabora segundo o sistema do PBA, obrigatório na adesão do programa, no qual a secretária atende os objetivos e metas a serem cumpridas no programa, sendo o mesmo que norteia o programa durante os 8 meses de cumprimento.	Temos um currículo a seguir, porém o PBA tem regras e metas a serem cumpridas e prestação de contas a fazer, não nos dando possibilidades de fugir dessas regras. O que fazemos é, na formação continuada, orientar coordenadores e alfabetizadores para trabalharem de acordo com suas realidades.

**Quadro 2-** O currículo do PBA em Remígio/PB, segundo a Gestora

**Fonte:** A autora, a partir de dados das entrevistas

Essas respostas contribuem para indagarmos quanto à importância que o município atribui ao Programa se não está preocupado ou empenhado em fazer suas próprias diretrizes, pois alega que a prestação de contas tem que seguir o que o MEC pede. Não sendo prioridade construir um currículo para o PBA, mesmo sabendo que na formação inicial e continuada se busca atender às necessidades locais. Existe Também uma Matriz de Referência Comentada, que orienta a avaliação do PBA. Segundo o documento (BRASIL, 2007, p. 4),

A Matriz foi elaborada para orientar a construção de instrumentos de avaliação do PBA, mas também para dar ao alfabetizador, uma referência para o trabalho que deverá desenvolver junto a seus alunos e alunas no Programa. Uma avaliação produzida a partir das capacidades aqui apresentadas pode dar informações importantes para ajudar a orientar seu trabalho ou (re) planejar suas ações de alfabetização.

A avaliação é mais um motivo para que o município tenha um plano/projeto coerente e preciso, quanto às demandas e às ações necessárias para atender os objetivos dos estudantes, não pelo Programa em si, mas pelos educandos (cidadãos), que têm direito a uma educação de qualidade. No caso do PBA, a situação exige mais atenção, mais competência, mais compromisso, mais respeito e amor pelo educando, por causa do percurso escolar que eles já trilharam e/ou deixaram de trilhar. Quanto a esse aspecto, percebemos a preocupação da Gestora em atender às orientações do MEC e de conquistar os alunos matriculados no PBA, para que se alfabetizem e possam dar continuidade aos estudos. A entrevistada se mostrou preocupada com os resultados do programa em vigência (2013/2014) e com os próximos resultados, uma vez que o município tem uma taxa de analfabetismo grande e uma das metas da Secretária de Educação de Remígio-PB para 2014 é diminuir tais indicadores, bem como possibilitar continuidade e ingresso no segmento regular da EJA. Quanto às alfabetizadoras, a entrevistada comentou a necessidade de que os coordenadores de turmas, façam o melhor de si para atender às necessidades pertinentes ao PBA. Entretanto, a situação exija mais preocupação, exige competência teórico-metodológica, aporte financeiro e profissionais bem firmados.

Embora o PBA não deixe claro, em suas diretrizes, que o município possa elaborar um plano curricular local, sabemos da importância dessa ação para que se atendam às necessidades culturais locais. Como nos diz Macedo (2006), o currículo precisa ser pensado como espaço-tempo entre culturas, garantindo a centralidade da categoria diferenças culturais, em detrimento de currículo nacional único, centrado em seleção de conhecimento e atividades, destituídas de significado. A autora lembra que o currículo é um lugar de alternativas, geradas na ambivalência dos globalismos, que permite rearticular sua dimensão política na contemporaneidade, possibilitando diálogo entre identidades locais e globais.

Assim, é de suma importância que cada rede de ensino, municipal, regional e estadual, tenha seu próprio currículo, pois temos as significações e

atribuições de sentidos culturais que envolvem cada lugar e cada pessoa. E para se modificar o ensino do Programa Brasil Alfabetizado, percebe-se a necessidade de alterações no modos de trabalhar para, de fato, fazer a diferença na alfabetização de jovens e adultos, em Remígio-PB.

Gadotti (2014) explica que, em março de 2012, o MEC-secadi ao estudar a EJA com um grupo de profissionais propôs mudanças para o PBA, dentre as quais destacamos: mapeamento e diagnóstico dos municípios em âmbito da construção de um plano municipal de alfabetização na EJA, destinação prioritária, mas não exclusiva, aos municípios que tenham taxas de analfabetismos superiores a 5% (4.938 municípios, conforme o censo 2010) ou mais de 100 mil pessoas não alfabetizadas em termos absolutos, dentre outras orientações.

#### 4. O PBA NA PERCEPÇÃO DE ALFABETIZADORAS

Enfatizamos que no edital do MEC, para atuar como alfabetizadora nesse Programa, não precisam ter curso Superior, basta ter Ensino Médio completo. Também não precisa ter vínculo empregatício com a instituição, mas na gestão do atual Secretário de Educação Municipal, o edital exige que os alfabetizadores tenham formação em nível superior na área de educação, prioritariamente em Pedagogia, ou que estejam cursando. O contrato de trabalho é provisório/temporário e as alfabetizadoras são responsáveis por encontrar e inscrever os alunos.

Para este trabalho, entrevistamos 5 alfabetizadoras, que já atuavam no Programa desde 2008, quando foi adotado em Remígio/PB. Com suas informações, elaboramos o seguinte perfil:

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TEMPO NO PBA	FORMAÇÃO
Alfabetizadora 1	33 anos	5 anos	Graduanda em Pedagogia-Cristo Rei <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Instituto de Ensino Superior Cristo Rei, curso semipresencial de Pedagogia ministrado na cidade de Remígio-PB

Alfabetizadora 2	30 anos	6 anos	Graduanda em Pedagogia-Cristo Rei
Alfabetizadora 3	29 anos	5 anos	Ensino médio completo
Alfabetizadora 4	27 anos	5 anos	Graduanda em Pedagogia-Cristo Rei
Alfabetizadora 5	29 anos	5 anos	Ensino Médio completo

**Quadro 3** - Perfil das alfabetizadoras

**Fonte:** A autora, a partir de dados das entrevistas

Observamos que são alfabetizadoras com idade entre 27 e 33 anos, portanto, não são muito jovens e já trabalham com o Programa há 5 anos ou mais, estas têm experiência no Programa, o que não significa que estas são preparadas para alfabetizar. Pelo fato de nenhuma das entrevistas ter concluído o Ensino Superior é um indicativo de que elas ainda não têm formação adequada, uma vez que, a população a ser atendida necessita de profissionais altamente qualificados, e com conhecimento teórico-metodológico multidisciplinar específico para alfabetização/letramento. O amadorismo, certamente, é aspecto desfavorável à qualidade almejada.

Na sequência da entrevista, perguntamos o que pensavam sobre o Programa e obtivemos as seguintes repostas:

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>O QUE AS ALFABETIZADORES PENSAM SOBRE O PBA</b>
Alfabetizadora 1	Um programa bom, mas que o processo de avaliação e livro didático usados não são bons
Alfabetizadora 2	Programa interessante, só sinto dificuldade em como avaliar os alunos, pois são bem diferentes, uns sabem mais outros menos e nos testes de entrada e saída tenho dificuldades e diagnostica-los
Alfabetizadora 3	Gosto do PBA, embora eu tenha dificuldades em montar turmas, é muito difícil segurar os alunos em sala. Também a maneira de avaliar a aprendizagem do aluno seguindo os testes cognitivos não ajuda muito.
Alfabetizadora 4	Bom programa, mas difícil de alfabetizar um aluno em apenas 8 meses, quando não temos muita formação. Faço parte porque me ajuda financeiramente
Alfabetizadora 5	O PBA em Remígio é muito bom, tem as formações, mas em questão de como se trabalhar ficamos soltas, não temos um bom livro didático

**Quadro 4** - O que pensam as alfabetizadoras sobre o PBA

**Fonte:** A autora, a partir de dados das entrevistas

Um dos problemas identificados no funcionamento do PBA no município pesquisado é a pouca formação das alfabetizadora. Como bem percebemos no Quadro 4, em suas respostas sucintas e genéricas, sempre afirmam

dificuldades comuns, que aparecem em falas de quem tem pouca formação. Percebemos em suas respostas dificuldades comuns a suas poucas formações, mas também relacionadas a falta de direcionamentos locais. Sabemos que alfabetizar é um desafio, mesmo para quem tem formação adequada, uma vez que não basta saber ler e escrever para alfabetizar um sujeito.

Para lecionar no PBA as alfabetizadoras não criam vínculo empregatício com a prefeitura. Portanto, elas recebem uma bolsa de 400 reais para ensinarem 20 horas semanais e os coordenadores recebem 600 reais. Considerando formação docente e remuneração, constatamos que o Programa funciona em condições mais precárias do que o sistema regular que, em 2014 estabeleceu o valor do piso salarial dos profissionais da educação em R\$ 1.687,00 (um mil, seiscentos e oitenta e sete), ainda considerado pouco atraente quando se compara com outras categorias profissionais de mesmo nível de formação. Se o MEC adota uma política sem oferecer condições adequadas, formação e remuneração digna, como pode exigir competências dessas alfabetizadoras? Quais as responsabilidades que elas têm diante de tais condições? Quais resultados podem ser esperados? Como analisam Rocha e Fernandes (2012, p. 245),

Os alunos desses *professores* também são estigmatizados, pois são apontados como incapazes de concluir o Ensino Fundamental, As justificativas para isso variam entre as limitações desses alunos frente ao saber sistematizado e o despreparo, descaso ou desconhecimento de conteúdos e metodologias adequadas, convidativas e motivadoras por parte do professor. Frente a isso, o resultado parece ser, portanto, a formação de alunos inaptos para o exercício do trabalho numa sociedade de acumulação flexível.

As professoras revelam insatisfação e dificuldade para utilização dos recursos e mesmo aplicação de testes que nem são elaborados por elas, mas de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem, bem como são estes que irão diagnosticar se o aluno está alfabetizado ou não. Como afirma Moraes (2012, p. 555),

Entendemos que as investigações agora revisadas apontam para um quadro de grandes variações (ou indefinições?) no que diz respeito

ao ensino e à avaliação na alfabetização. Assumindo uma perspectiva de avaliação formativa (Fernandes, 2006), e sem confundir avaliação com exame (Esteban, 2009), temos defendido a urgência de monitorarmos o que nossos aprendizes vão reconstruindo de conhecimentos sobre a língua escrita e sobre sua notação, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na perspectiva da EJA, bem como em toda a educação, o conhecimento tem um papel crítico e transformador, segundo Freire (*apud* Gadotti, 2014). Por isso, a importância da reconstrução de conhecimentos dos anos iniciais pensando numa educação para todos, ou seja, popular, assegurando a socialização do saber, de práticas sociais, culturais e educativas. Precisamos, segundo Gadotti (2014), de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, de uma política nacional de EJA de Estado, e não apenas programas transitórios e conjunturais de governo.

O PBA tem uma intensão teoricamente boa, porém, mesmo com os eixos norteadores da Matriz de Referência indicada pelo Programa, as habilidades de escrita, leitura, produção de textos e conhecimentos matemáticos não são desenvolvidas a contento. Da maneira como chega aos alfabetizando o Programa é, notoriamente, falho. Entendemos que os alunos precisam se sentir confortáveis com a educação, que estejam exercendo sua cidadania ativa e eticamente, no sentido de ter um ensino relevante e articulado aos seus objetivos pessoais e profissionais. É preciso pensar numa alfabetização popular, como defendia por Freire *apud* Gadotti (2014), cuja tese defendia que a educação popular pode e deve inspirar as políticas públicas de educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer da pesquisa e elaboração deste artigo, foi possível perceber que é preciso ter consciência que o mundo passou por muitas mudanças que repercutiram e, ainda, repercutem nas elaborações dos currículos prescritos no Brasil. A educação, de modo especial de jovens e adultos, no município de

Remígio-PB, precisa ter senso crítico e voltado para sua realidade, ajudando na seleção de conhecimentos e desenvolvimento de competências relevantes para os educandos, partindo sempre das suas necessidades e expectativas. Ser alfabetizado, atualmente, é muito importante e imprescindível, pois a escrita é uma das principais ferramentas utilizadas para a comunicação entre as pessoas. A sociedade exige que sejamos letrados, pois no cotidiano todas as pessoas se deparam com a necessidade de ler e escrever.

Tendo em vista que os conhecimentos só podem ser considerados relevantes se ajudarem crianças, jovens e adultos a desenvolverem suas potencialidades e habilidades, é imprescindível refletir sobre eles. O Currículo Oficial no Brasil, durante toda sua trajetória, baseou-se em modelos econômicos e procurou ajustar os indivíduos a interesses alheios aos alunos e aos professores. Quem tem poder para decidir sobre os currículos, defende seus interesses e “engana” os leigos com migalhas.

Assim, diante do exposto, considera-se que a consolidação de uma educação de qualidade não é algo fácil de conseguir, pois está condicionada a fatores como economia, produção, cultura. Percebemos que a educação de jovens e adultos tem muito para crescer e achar o seu merecido lugar, com o apoio de todos. Relacionado a esta pesquisa, são evidentes as dificuldades enfrentadas pelas alfabetizadoras, principalmente, pela pouca formação acadêmica.

Evidencia-se que, cabe principalmente aos educadores e a equipe pedagógica da Secretária de Educação, fazer a diferença, pensar e repensar o modo como os currículos estão sendo elaborados e realizados. Diante disto, observa-se que o PBA, em Remígio/PB, funciona de forma precária, graças a própria política adotada pelo Governo Federal e que estende aos municípios.

## ABSTRACT

This article has as object of study the Literate Brazil Program (PBA), with an emphasis on curriculum development by the city of San Remígio-PB, since the year 2008. The program is part of the politics Federal Government of the education field, which is being implemented at the national level since 2003, amid the set of actions that make up the Education Development Plan (EDP). The PBA is within the arc performance of Continuing Education Department, Literacy and Diversity (SECAD), an agency of the Ministry of Education (MEC), in the context of politics to combat illiteracy of young people, adult and elderly, aiming to promote literacy million citizens aged 15 or older, who were unable to access studies at the age considered appropriate or have been excluded from school before learning to read and write. From these considerations the article analyzes the PBA curriculum development conditions in the city of Remígio-PB. It adopts the qualitative approach methodology, among the lines of document analysis with heard interviews of resources, carried out with six people, the manager of the PBA being in Remígio/PB, five literacy teachers. For analysis resorted to theoretical frame such as Moreira and Macedo (1999), Lopes and Macedo (2011), Fleuri (2003), among others, who study the curriculum in a multi / intercultural perspective. Concludes that the PBA, in that municipality, works precariously, with literacy teachers without proper training and "pay" negligible, resulting in poor quality of education.

Keywords: Curriculum. Literate Brazil program. Literacy.

## REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 52**, de 13 de dezembro de 2013. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de turmas e de Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817). Acessado em: 10/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 10/11/2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. IN: **Revista brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. As cinco ideias equivocadas sobre o Índio. In: [http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_sobre\\_indios\\_palestraCENESCH.pdf](http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf). Acessado em 14/12/2013.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1 edição- São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteiras cultural. IN: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, maio/agosto 2006.

MATRIZ DE REFERÊNCIA COMENTADA/ Matemática, Leitura e Escrita. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz\\_referencia](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia)

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. Política da avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.17, n. 51, Set./Dez. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e ensino**. São Paulo: Cortez 2011.

ROCHA, Vagda Gutemberg; FERNANDES, Preciosa. **Formação de professores em serviço no Brasil**. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61980/2/90656.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

REMÍGIO. **Plano Plurianual de Alfabetização**. Secretária Municipal de Educação. 2014.

SANTIAGO, Emerson. **Guerra civil americana**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/guerra-civil-americana>. Acesso em 20/11/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

\_\_\_\_\_(Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Jackson Ronie Sá. ALMEIDA, Cristóvão Domingos. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e metodológicas. IN: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I- Número I. julho 2009