



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CÉLIO ALVES ESPÍNDOLA

**DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA
DA PESSOA ANALFABETA**

Salvador

2008

CÉLIO ALVES ESPÍNDOLA

**DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA
DA PESSOA ANALFABETA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes

Salvador
2008

374

E77d Espíndola, Célio Alves

Desencontros entre Teorias e Propostas de Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Pessoa Analfabeta / Célio Alves Espíndola ; orientado por Celma Borges Gomes. - - Salvador : UFBA, 2008.

267 p.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutor em Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo 3. Movimentos sociais. 4. Analfabetismo. I. Gomes, Celma Borges, orient. II. Título.

Catologação na fonte

Bibliotecária Responsável: Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos – CRB5 1378

TERMO DE APROVAÇÃO

CÉLIO ALVES ESPÍNDOLA

DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PESSOA ANALFABETA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celma Borges Gomes – Orientadora _____
Doutora em Sociologia, Université de Paris III, FR
Universidade Federal da Bahia

Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Eduardo José Fernandes Nunes _____
Doutor em Análise Geográfica Regional, Universidade de Barcelona, ES
Universidade do Estado da Bahia

Sara Martha Dick _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA
Universidade Federal da Bahia

Vera Rudge Werneck _____
Doutora em Filosofia, Universidade Gama Filho, UGF
Universidade Católica de Petrópolis

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcanti _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

Salvador, 29 de agosto de 2008.

A

Paulo, *in memoriam*, e Maria das Dores, meus pais por terem me ensinado a viver.

Mauro Junior, por estar sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo;

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) – Unidades de Salvador e Eunápolis – pela liberação das atividades acadêmicas e total apoio a esta pesquisa;

À Professora Celma Borges Gomes, pela orientação, carinho, amizade, competência e paciência;

Aos professores Eduardo Nunes, Lílian Ramos, Vera Werneck, Sara Dick, Ludmila Holanda, pelas observações e contribuições ao trabalho;

À Nilcéia Conceição, bibliotecária do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – Unidade de Ensino de Eunápolis, pela elaboração da Ficha Catalográfica.

Aos colegas de turma, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA;

Aos especialistas e assentados entrevistados nesta pesquisa, pela disposição, atenção, respeito e carinho;

Aos homens e mulheres moradores do campo, especificamente aos dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária de Eunápolis e região.

*Conhecer e transformar as realidades são
exigências recíprocas.*

Paulo Freire

Resumo

O cenário da educação brasileira tem passado por inúmeras tentativas de mudanças e, no que tange às políticas sócio-educacionais voltadas para a Educação de Adultos do Campo, pode-se somar mais fracassos do que sucessos. Esta pesquisa tem como objeto a relação entre Programas de Alfabetização de Adultos e alfabetizados, tendo como sujeitos os(as) assentados(as) de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Estado da Bahia. Tem como objetivo esclarecer qual(is) o(s) verdadeiro(s) motivo(s)/razão(ões) de esses cidadãos ainda permanecerem na condição de analfabetos ou na condição de analfabetos funcionais. Buscaram-se referências teóricas pautadas em Paulo Freire e na alfabetização com letramento. Delimitada como Estudo de Caso, utilizou-se das metodologias de pesquisa documental bibliográfica, história oral de vida, tendo como instrumentos de coleta de dados e informações, questionários e entrevistas semi-estruturadas, os quais foram analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo. Concluiu-se que a relação que existiu entre os programas e os assentados entrevistados, caracterizada como o problema desta pesquisa, pode ser considerado uma relação pautada no distanciamento, no desrespeito as especificidades e necessidades dos sujeitos analfabetos e, ainda, como uma relação de pouco interesse pedagógico, porém essencialmente de cunho político-partidário e financeiro por parte dos programas implantados.

Descritores: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Analfabetismo.

Abstract

The scenario of Brazilian education has gone through many recent changes with regard to social-educational policies aimed for Adult Education in the countryside has met more failures than successes. This study research aims at establishing the relation between Adult Literacy Programs and its students. Its subjects are the settlers linked to the Fight for the Land Movement, located at the far south of the state of Bahia. Its goal is to clarify what are the reasons why these people still remain illiterate or functionally illiterate in spite of attending the aforementioned programs. The main theoretical references are based on Paulo Freire's works on adult literacy. This is a Case Study, using the methods of Documentary and bibliographic, Oral Life History, as tools for data collection and information questionnaires. The data was analyzed based on the theory of Content Analysis. We concluded that the relationship between programs and the settlers we interviewed, can be considered a relationship based on distance, and disregard for the specific needs of the subjects, and as a ratio of little educational interest. We consider this relationship essentially political and financial on the part of the persons responsible for the programs implemented.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas

Lista de Abreviaturas e Siglas

1.0 INTRODUÇÃO	01
2.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES	08
2.1. Concepção Teórica de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire	12
2.1.1 O Conceito de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire	13
2.1.2 A Caracterização dos Sujeitos no Processo de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire	16
2.1.3 Os Limites e Possibilidades da Prática de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire	20
2.2. Concepção Teórica de Alfabetização e Letramento: Ressignificação da Alfabetização de Adultos	22
2.2.1 Conceito de Alfabetização e Letramento	23
2.2.2 Caracterização dos Sujeitos no Processo de Alfabetização e Letramento	26
2.2.3 Os Limites e Possibilidades da Prática de Alfabetização e Letramento	27
3.0 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	31
3.1. O Problema da Pesquisa	31
3.2. Etapas da Pesquisa	39
3.3 Procedimentos Metodológicos	43
3.3.1 Desvendando o Campo Empírico	43
3.3.2 Caracterização dos Sujeitos em A1 e A2	48
3.3.3 Fontes de Investigação e Referenciais Metodológicos de Coleta de Dados e Informações	52
3.3.3.1 Pesquisa Bibliográfica Educacional Especializada	53
3.3.3.2 Pesquisa Documental para Análise dos Programas	53
3.4 Instrumentos Utilizados na Pesquisa de Campo	55
3.4.1 Organizando o Campo Empírico	55

3.4.2 História de Vida como Instrumento de Coleta de Dados e Informações	57
3.4.3 Entrevistas Semi-Estruturadas com Especialistas	58
3.4.4 Análise da Conversação	59
3.5 Referencial Teórico-Metodológico para Tratamento dos Dados e Informações	63
3.5.1 História Oral de Vida como Referencial de Análise	63
3.5.2 Análise do Conteúdo	65
4.0 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: uma breve retrospectiva da alfabetização de adultos	69
4.1 A Evangelização: Alfabetização de Adultos no Brasil Colônia	71
4.2 Alfabetização de Adultos por Capelães e Sinhazinhas: o Império	74
4.3 Reflexos da Revolução Industrial na Alfabetização de Adultos no Brasil	77
4.4 A Vergonha Nacional: Analfabetismo, República e a Constituição de 1891	80
4.5 Período Vargas: Redirecionamento da Educação no Brasil	85
4.6 A Redemocratização do Brasil	91
4.7 Novos Paradigmas para a Alfabetização de Adultos	96
4.8 Os Movimentos Populares de Educação, o MEB e Paulo Freire	101
4.9 O Regime Militar	110
4.10 Abertura para a Nova República e os fatores relevantes na construção de uma sociedade	114
5.0 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS	130
6.0 NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE	134
6.1 Os Movimentos Sociais	134
6.2 Os Velhos Movimentos Sociais	135
6.3 Os Novos Movimentos Sociais	138
6.4 Propostas dos Novos Movimentos Sociais para a Educação do Campo	147
7.0 DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESSOA ANALFABETA	156
8.0 CONCLUSÕES	229
9.0 SUGESTÕES PARA A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	248
10.0 REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	256

Anexo 1 – Modelo de Entrevista Semi-Estruturada realizada com Especialistas	257
Anexo 2 – Modelo dos Roteiros de História Oral de Vida dos Assentados	259
Anexo 3 – Modelo de Autorização	262
Anexo 4 – Modelo de Termo de Compromisso	264
Anexo 5 – Modelo de Transcrição de Análise da Conversação	266

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Município de origem dos assentados por assentado pesquisado	46
TABELA 2 – Informações iniciais dos assentados pesquisados	47
TABELA 3 – Eficácia do Pronera nos assentamentos pesquisados	51
TABELA 4 – Número de assentados, por assentamento, que tiveram suas histórias de vida reconstruídas	52
TABELA 5 - Conceitos de analfabeto e alfabetização e ações educativas em diferentes momentos da história da educação brasileira	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDRS – Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Rural Sustentável

CEFET/BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

CETA – Coordenação Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados

CNDRS – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores de Reforma Agrária

FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FUNDIFRAN – Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Desporto

MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NMS – Novos Movimentos Sociais

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

1.0 Introdução

Sou professor de Língua Portuguesa no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET/BA, mais precisamente no Extremo Sul da Bahia, região da Costa do Descobrimento. Tenho participado ativamente como professor capacitador de monitores-alfabetizadores de assentados, nos assentamentos ligados ao Movimento de Luta pela Terra (MLT), na região, como parte integrante do “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária”, proposto pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Nossas vidas só adquirem verdadeiro sentido quando somos capazes de acreditar numa utopia concreta, a qual nos garanta o desejo de poder seguir adiante na caminhada. Certamente, a vida se fará significativa quando nela embutirmos o sentido da crença em uma sociedade mais justa, humana e democrática. Por isso, imbuído de muito idealismo, porém consciente para ler as entrelinhas das conjunturas e tendências sócio-econômica-cultural-ideológicas de uma época, tenho a certeza de não haver esgotado, ainda, a possibilidade de uma proposta de educação que realmente seja voltada para os interesses daqueles que mais clamam por maiores e melhores oportunidades, e que a mesma não ignore as forças contrárias existentes.

Sustentado por essa crença na possibilidade de mudança, entendi que, como professor orientador, somente poderia elaborar algo significativo para os monitores do PRONERA e, conseqüentemente, para os assentados/alfabetizandos, se me dispusesse a conhecer as suas peculiaridades, suas realidades e algumas de suas maiores necessidades educativas.

Pensando assim, optei, inicialmente, por realizar algumas visitas aos assentamentos da região. Nessa minha experiência, em entrevistas diagnósticas como professor/orientador, pude perceber que muitos dos assentados analfabetos passavam algumas informações que poderiam esclarecer os motivos/razões que os mantiveram ainda na condição de analfabetos. Isso foi possível quando os solicitei que dissessem um pouco sobre suas “experiências com os estudos”, ao longo de suas vidas.

Os breves relatos de suas histórias de vida, ainda que de maneira informal e superficial, possibilitaram-me inferências, as quais resultaram na formulação de questões acerca das experiências educativas vivenciadas por eles.

Esses questionamentos possibilitaram-me uma aproximação com as realidades desses assentados, cujo objetivo era, inicialmente, atender minhas curiosidades. Para isso, foi necessário criar instrumentos para compilar dados e informações acerca das experiências de vida daquelas pessoas em relação à educação, o que resultou em subsídios importantes na elaboração um projeto maior de pesquisa. Esses dados e informações, agora melhor elaborados, estão apresentados no item 2.3.1 – Desvendando o Campo Empírico, o qual constitui parte da Metodologia desta Tese.

A partir dessa primeira aproximação, foram realizadas inúmeras reflexões acerca do tema, dentre elas a de que os Programas de Alfabetização de Adultos já implantados no Brasil pautaram-se em interesses que diferem daqueles voltados para a minimização das necessidades sociais e econômicas que circunstanciam a vida dos analfabetos. Portanto, as necessidades sócio-econômicas desses analfabetos não se constituíram como norteadoras na elaboração das propostas de alfabetização de adultos, o que considero ser um fator de grande importância durante o processo de apropriação da escrita e leitura, principalmente na idade adulta.

Assim, acredito que as propostas de alfabetização de adultos já implantadas no Brasil devam ser investigadas e relacionadas com os diferentes momentos e cenários porque perpassaram a história da educação popular no Brasil, a fim de que se possa buscar um melhor entendimento das relações que existiram entre essas propostas e os alfabetizados em questão.

Para tanto, na elaboração do projeto dessa tese definiu-se que o objetivo principal dessa pesquisa é perceber e compreender o motivo/razão de essas pessoas não terem sido alfabetizadas, embora tenham sido implantados diversos programas de alfabetização ao longo de suas vidas.

A partir do objetivo definido, constituiu-se como objeto dessa pesquisa a relação que existiu entre os Programas de Alfabetização implantados no Brasil e os analfabetos/assentados.

Entendeu-se, no entanto, a necessidade de optar por uma metodologia que possibilitasse correlacionar as histórias de vidas dos analfabetos/assentados do Movimento de Luta pela Terra - MLT - no Extremo Sul da Bahia - com os principais Programas de Alfabetização implantados no País.

Partindo da história oral de vida dos analfabetos/assentados como principal elemento norteador no momento da seleção, os Programas, Projetos e Campanhas de Alfabetização que foram escolhidos para serem analisados nesta pesquisa, são: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) implementada nos anos de 1940 a 1963; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) implementada em 1949; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958; o Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961; Plano Nacional de Educação, que inclui a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e o Programa Emergencial, ambos instituídos pela LDB de 1961; Centros Populares de Cultura, motivados pela União Nacional dos Estudantes, de 1963 e 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967 a 1985; o Programa Alfabetização Solidária, de 1996 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de 1998¹.

Esses Programas, cujas diretrizes, objetivos e propostas metodológicas constituíram o fio condutor para uma revisão de literatura e análise nesta pesquisa, foram

¹ Optou-se por dedicar este estudo aos Programas, Projetos e Campanhas implantados até PRONERA, uma vez que o mesmo constitui-se como um marco inicial da Educação do Campo no Brasil, embora tenha-se conhecimento outras propostas e políticas de educação do campo mais atuais. Acredita-se que uma maior dedicação aos estudos dessas novas propostas, formuladas após a implantação do Pronera consista em um outro objeto de investigação.

critérios selecionados, primeiramente porque foram implantados no período que compreende a década de 1940 até 1998, com a implantação do Pronera, uma vez que este período compreende a faixa etária dos sujeitos estudados por essa pesquisa e que, no entanto, deveriam ter sido freqüentados por eles ou por seus familiares. Portanto, esperava-se que os tivessem atendido em suas expectativas.

É intenção, portanto, que os relatos de vida desses sujeitos, numa análise mais detalhada, descortinem ações que possam vir a ser consideradas inadequadas, possibilitando um melhor entendimento dos fracassos daqueles Programas e, com isso, se deslumbre uma nova possibilidade para maior acerto nos processos de alfabetização de adultos futuros.

Portanto, o que se pretende nessa pesquisa em relação aos programas é analisar:

- 1 – o momento histórico-político em que os mesmos foram implantados;
- 2 – os objetivos propostos;
- 3 – o público alvo que cada um deles pretendia atender;
- 4 – qualificação exigida para os docentes;
- 5 – os recursos didáticos disponibilizados;
- 6 – garantias de acesso e de permanência.

No contexto dessa pesquisa, essas categorias para análise, referentes aos programas de alfabetização, foram analisadas a partir dos referenciais teóricos eleitos a partir da consideração de suas concepções de analfabetos e de alfabetização e de suas propostas para a alfabetização de adultos. Os resultados da pesquisa acerca dos referenciais teóricos foram relacionados às histórias de vida dos analfabetos/assentados dos assentamentos, no sentido de dar ouvidos às vozes dos alunos envolvidos nos programas, o que revelou um novo olhar para o motivo/razão de esses indivíduos ainda permanecerem na condição de analfabetos ou de eles terem se tornado analfabetos funcionais².

Para que o objetivo proposto por essa pesquisa fosse alcançado, tornou-se necessário conhecer as propostas dos Programas de Alfabetização, assim como as condições e os períodos em que eles foram implantados; além das condições em que viviam os sujeitos analfabetos naquele momento.

Assim, a partir do conhecimento dessas realidades, pode-se promover uma análise das características próprias de cada programa, assim como dos sujeitos analfabetos envolvidos, as intenções e as perspectivas desses sujeitos mediante esses programas. Desta forma, percebeu-se que os interesses dos Programas de Alfabetização de Adultos sempre divergiram dos interesses dos alunos, o que certamente contribuiu para o fracasso de grande parte de suas ações..

Essa pesquisa tem como um de seus objetivos específicos verificar quais as contribuições do Movimento Social do Campo, no qual então envolvidos, para que, agora, estes cidadãos estejam buscando a alfabetização. E, ainda, se a permanência desses assentados no Programa de Alfabetização proposto pela UNEB ao PRONERA se deve ao fato deles estarem envolvidos com o Movimento de Luta pela Terra (MLT) ou apenas ao desejo pessoal da busca do conhecimento das letras.

Faz-se importante ressaltar que se procurou compreender em que sentido foram cometidos “erros” na condução dos programas ou projetos, enfatizando que tanto foram aceitas para discussão as interpretações dos próprios analfabetos/assentados, como elas próprias foram analisadas à luz das interpretações feitas por pesquisadores do tema.

Considera-se extremamente importante informar que a proposta desta pesquisa, certamente, não é refazer toda a riquíssima história da Educação Popular, ou da

² Faz-se extremamente importante esclarecer que tomamos, para os fins dessa investigação, a definição de “analfabeto funcional” como um estado ou condição de um sujeito “alfabetizado”. Portanto, aquela pessoa que apenas conhece algumas técnicas iniciais de ler e escrever para reproduzir e, assim, servir aos interesses de outros. Numa análise mais complexa do estado desse sujeito, pode-se dizer que o Analfabeto Funcional permanece ainda na condição de analfabeto, uma vez que “não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão” e “seu estado de alfabetizado não alterou seu estado ou condição social, psíquica, cultural, cognitiva, lingüística e até econômica” (SOARES,2003:20) ou não o levou a “organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver a consciência crítica, a introduzi-lo num processo real de consciência de democratização da cultura e de libertação”. (FREIRE,1980,p.87).

Educação de Jovens e Adultos ou dos Movimentos de Educação de Adultos no Brasil, mesmo porque se carecia de tempo para trabalhar tantas informações. Acredita-se que qualquer tentativa nesse sentido correria sério risco de caminhar para o fracasso, visto que a educação de jovens e adultos se dá em diferentes níveis do conhecimento e compreende uma acepção vasta, estendendo-se por todas as áreas sociais.

No entanto, essa pesquisa está organizada sob a forma de Estudo de Caso, desenvolvido numa perspectiva de investigação de cunho qualitativo. Inicialmente, foi realizada nos assentamentos A1, no município de Eunápolis e A2, no município de Porto Seguro, uma breve pesquisa, a qual se denominou de “aproximação com campo empírico”, a fim de que se coletasse maiores informações acerca do problema a ser investigado.

Nessa etapa da pesquisa percebeu-se que os sujeitos assentados envolvidos são oriundos de municípios do próprio Estado da Bahia, de Minas Gerais e de Pernambuco. Este último, apenas uma família. A grande maioria dos assentados investigados passou o período da infância e juventude como trabalhadores rurais em fazendas da região. Muitos migraram de fazenda em fazenda até ingressarem no Movimento de Luta pela Terra (MLT), para, depois de assentados, fixarem residência.

A partir dessa primeira investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica educacional especializada, na qual pretendeu reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, visando obter informações que pudessem contribuir com as análises realizadas nessa pesquisa.

Paralela à pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa documental voltada para os principais programas de alfabetização de adultos implantados no País. Assim, pôde-se perceber as diretrizes que nortearam as ações desses programas, tornando possível uma comparação entre o que se previa nos documentos – intenções – e o que realmente foi realizado – realidade, e de que forma..

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo duas categorias de atores envolvidos, ou que estiveram envolvidos, nas ações desses

programas: os assentados analfabetos que participaram ou que deveriam ter participado desses programas e os especialistas que atuaram nas ações desenvolvidas.

Para a realização dessa pesquisa de campo, envolvendo os assentados analfabetos foram empregadas as metodologias da História Oral de Vida, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Para coleta de informações junto aos especialistas, foram realizadas apenas entrevistas semi-estruturadas. As informações coletadas foram analisadas utilizando-se da própria História Oral de Vida como referencial de análise, além da Análise de Conteúdo.

A coleta das informações nesta pesquisa de campo foi possível por meio da gravação das falas dos participantes, as foram selecionadas e transcritas para a realização das análises. Essa investigação concluiu que os Programas de Alfabetização implantados não apresentaram ações que tinham como finalidade principal o atendimento ao sujeito analfabeto, uma vez que não se percebe uma preocupação em minimizar os principais problemas e dificuldades que sempre se constituíram como obstáculos encontrados por essas pessoas na busca pela alfabetização. Assim, entende-se que para fazer educação de jovens e de adultos seja necessário levar em conta o sujeito adulto a quem se destina essa educação, seu modo e condições de vida, linguagem utilizada, desejos, anseios de mudanças, expectativas e sonhos.

Faz importante informar que esta pesquisa, portanto, tem um direcionamento definido, pois está integrada às demais investigações em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Celma Borges Gomes, na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, que compõe o Programa. Esta Linha de Pesquisa contempla estudos e pesquisas que “investigam os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a articulação entre a educação e os movimentos sociais”.

2.0 Fundamentação Teórica para Análise dos Dados e Informações

Desde o período colonial até a década de 50, a alfabetização de adultos foi considerada como um processo de aquisição de um sistema de código alfabético. Esse processo se dava meramente a partir da aquisição de uma técnica de decodificação oral e escrita e, tinha a pretensão apenas de instrumentalizar as pessoas codificar e decodificar as letras, no sentido de se efetivar a relação de leitura e escrita. As experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores. As práticas de alfabetização de adultos constituíam-se numa reprodução das práticas desenvolvidas na alfabetização das crianças.

Somente a partir do final da década de 50, no século XX, a concepção de processo de alfabetização e a educação de adultos passaram a contar com idéias e reflexões que vieram a romper com os paradigmas já estabelecidos até então. Estas idéias vieram de Freire, que defendia que a alfabetização deve ser sempre “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador” (FREIRE, 1982, p.21).

Algumas reflexões sobre a Alfabetização partem do princípio de que todos aprendem e que o processo de ensino aprendizagem parte da construção coletiva, que se constitui em espaço para reflexão envolvendo todos os agentes das práticas educativas, principalmente educandos e educadores.

A educação de Jovens e Adultos deve ser vista como educação permanente cujos princípios pedagógicos são: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. A concepção de sujeito adulto consiste na apropriação de seu ser como sujeito reflexivo, expressivo e transformador, tendo em vista uma concepção epistemológica interacionista do conhecimento; o currículo deve ser proposto com base em

uma ação dialógica, que, por sua vez implica em um processo dialético de reflexão-ação-reflexão; a inserção crítica na realidade; a problematização.

No período que compreende a década de 80, do século passado, novas possibilidades de entendimento acerca das concepções de alfabetização de adultos são anunciadas, dentre elas as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro (FERREIRO, 1985) e da teoria Histórico-Cultural, principalmente as idéias de Vygotsky.

Essas concepções têm como objetivo estudar os elementos constitutivos que interferem na aquisição da língua escrita, partindo do pressuposto de que esta aprendizagem envolve um processo de construção pessoal por parte do alfabetizando, mas que esse processo individual está intimamente relacionado com os contextos e realidades em que este processo se dá.

“A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia”.(FERREIRO,1999, p.27)

A partir de então, confirma-se a idéia de que aprender a ler não é simplesmente aprender um código de transcrição da fala. Para Ferreiro, alfabetizar é muito mais do que simplesmente estabelecer associações entre fonemas e grafemas, é apropriar-se da leitura e da escrita para propor problemas a partir da realidade vivida pelo alfabetizando e buscar estratégias para solucioná-los.

Na concepção construtivista, o conhecimento é algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto da aprendizagem. Para Vygotsky (1991), a construção do conhecimento é um processo dialético através do qual ele se apropria da escrita e de si mesmo como usuário e produtor de escrita, criando para si a noção de uma nova possibilidade de se colocar diante das realidades.

Antes, pensava-se que as pessoas sem escolaridade, ou seja, analfabetas não tinham nenhuma noção de como se constituía a escrita antes de serem formalmente escolarizadas. Sabe-se, portanto, que para aprender a ler e a escrever, o sujeito precisa construir um conhecimento acerca do que a escrita representa, além da forma em que ela representa a linguagem graficamente.

Essa capacidade deve ser desenvolvida no processo de alfabetização, visando a necessidade que as pessoas têm de resolver problemas de natureza lógica, de relacionar-se em seu cotidiano e de compreender as realidades em que estão inseridas. O processo de alfabetização de adultos deve, antes de tudo, possibilitar que o sujeito compreenda de que forma a escrita alfabética representa a linguagem, para que possam escrever e ler por si mesmas.

A partir da Psicogênese, passe-se a priorizar a atividade do sujeito em detrimento dos métodos de ensino. O sujeito deixa de ser um reproduzidor de ensinamentos por meio do método de estímulo e resposta e assume a função de sujeito, como ser cognoscente. O analfabeto passa a perceber a escrita como objeto do conhecimento e a interagir com esse objeto.

A partir das contribuições de Freire, dos estudos da Psicogênese de Ferreiro, as propostas e práticas de alfabetização que têm se fundamentado nesses referenciais, buscam como resultado de aprendizagem o letramento dos jovens e adultos, o que significa possibilitar-lhes a apropriação da leitura e da escrita e a sua conseqüente utilização plena nas mais diferentes práticas sociais.

Geralmente, essas práticas sociais desenvolvidas pelo sujeito ainda analfabeto vêm acompanhadas de uma carga muito grande de preconceito e discriminação, resultantes do não domínio da capacidade de ler e escrever, o que certamente resulta na exclusão social desses sujeitos.

Entende-se, portanto, que a exclusão social está intimamente relacionada com o sistema social capitalista, com suas relações de poder, de produção e reprodução das relações sociais, de concentrações de bens e riquezas e de desigualdade sociais. Certamente, esse conjunto de relações repercute de forma negativa e decisiva no processo

de formulação de hipóteses na alfabetização do sujeito adulto. Nesse contexto, os interesses se confundem e se chocam, gerando medidas de alfabetização de adultos que são resultantes dessas relações, o que comumente não estão voltadas para o atendimento às necessidades dos sujeitos analfabetos, mas, muito mais, para a manutenção da ordem estabelecida.

Para Freire (1980), as hipóteses que o adulto formula sobre a leitura e a escrita revelam representações sociais intimamente relacionadas às condições concretas de existência, que são determinadas pela estrutura social. Vários são os fatores que determinam as condições concretas de vida do analfabeto e, conseqüentemente, influenciam o seu processo de aprender a ler e a escrever. Dentre os fatores aos quais se refere Paulo Freire, pode-se destacar: a procedência rural desses sujeitos; a desqualificação profissional para atuar no mercado de trabalho na zona urbana; as condições financeiras a que está submetida a família; estrutura familiar patriarcal, com exclusão da mulher ao direito à educação; desempenho de ocupações ou profissões manuais e mecânicas que pouco exigem de leitura e de escrita; experiências mal sucedidas em suas trajetórias escolares; o não reconhecimento social e familiar da necessidade da escolarização.

Mediante essas breves reflexões acerca da alfabetização de adultos, foram empregados para análise dos dados e informações coletadas a partir dos interesses que envolvem os estudos do objeto pesquisado, 03 (três) referenciais teóricos, os quais nortearam esta investigação. São eles: as teorias de alfabetização de pessoas adultas de Paulo Freire, as teorias de alfabetização e letramento e as teorias dos Novos Movimentos Sociais para a Educação do Campo.

Estas teorias foram eleitas a partir da atenção meticulosa e claramente fundamentada com que tratam as especificidades que envolvem as condições do adulto analfabeto, propondo idéias, reflexões, caminhos e ações que visam a alfabetização dos mesmos, percebendo e reconhecendo as diferenças, evitando acentuá-las ou transformá-las em desigualdades, mas sim, buscando minimizá-las.

Dessa forma, foram definidas três categorias fundamentais para a análise do objeto investigado, acerca das quais se julga extremamente necessário explicitá-las para o

melhor entendimento acerca do tema. Essas categorias foram geradas a partir das questões ligadas ao processo de alfabetização de adultos, as quais foram ser esclarecidas.

As categorias fundamentais para análise a serem observados em cada uma das teorias eleitas para esta investigação, são:

- a) apropriação do conceito de alfabetização de adultos;
- b) caracterização dos sujeitos (professor e alunos) no processo de alfabetização de adultos;
- c) os limites e possibilidades da prática de alfabetização de adultos.

Procurando sempre destacar como as diferentes teorias de alfabetização de adultos percebem essas categorias, as quais foram consideradas essenciais no processo de alfabetização, tornou-se impossível o não privilegiamento das teorias de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, das propostas teóricas de Alfabetização e Letramento e das teorias dos Novos Movimentos Sociais para a Educação do Campo como referências teóricas para este estudo, dadas as formas com que tratam e compreendem as especificidades e as diversidades inerentes à alfabetização de pessoas adultas.

Acredita-se que, após termos construído a fundamentação teórica para análise, tendo como referências o que cada teoria considera em relação às três categorias consideradas fundamentais para esta investigação, pode-se caminhar com maior segurança rumo à realização da pesquisa proposta. Segue-se, portanto, com a realização dessa análise.

2.1 – Concepção Teórica de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire

Certamente que as idéias de Freire podem ser associadas às inúmeras outras concepções de educação e de construção do conhecimento pelo homem. O que se deve atentar é para o fato de que Freire integra os elementos fundamentais destas doutrinas filosóficas sem repeti-las de uma forma mecânica ou preconceituosa. A pedagogia de

Freire ganhou credibilidade e aceitação em vários países do mundo, ricos ou pobres, principalmente por abordar a relação “opressor e oprimido”.

Podemos, portanto, afirmar que a prática da alfabetização de adultos passou a ter um referencial próprio a partir das propostas e idéias de Paulo Freire. Antes, constituía-se como referencial para esta modalidade de ensino a concepção acrítica e meramente reprodutora das contradições sociais existentes, proposta pelos métodos tradicionais, mecanicistas, infantilizados e alienantes.

Mediante a complexidade das idéias de Paulo Freire, a pretensão de descrever ou sintetizá-las terá certamente o fracasso como resultado, dada a profundidade, amplitude e a diversidade de seus trabalhos.

Portanto, não é nossa intenção descrever suas propostas, nem mesmo sintetizar suas idéias, mas pinçar do seu universo de produção de idéias alguns elementos essenciais para a formulação do nosso entendimento acerca da alfabetização de adultos, no sentido de que possamos nos lançar nos desafios que nos dispusemos a pesquisar.

Assim, optamos por realizar um estudo de algumas das principais idéias e propostas de Paulo Freire, sobre as quais debruçaremos a fim de constituí-las como subsídios necessários para nossa análise acerca das possibilidades, por ele destacadas, para a alfabetização de adultos.

2.1.1 O Conceito de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire

Paulo Freire inicia suas atividades na área da educação na década de 1940, como professor de língua portuguesa, no Serviço Social da Indústria (SESI), do qual veio a ser superintendente. Freire vivenciou a realidade da educação dos operários e trabalhadores da indústria e dos filhos desses trabalhadores durante 10 anos. Além desta, que destaca como uma das principais, Freire vivenciou muitas outras experiências que contribuíram significativamente para a germinação de idéias e propostas.

“... os primeiros momentos de radicalização – nunca de segtarização – que experimentei, numa prática crescentemente consciente, se deram no SESI. Eu diria o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento durou mais de dez anos. Esta foi toda a matriz (...) de um lado dos meus primeiros espantos. Espantos diante da dramaticidade da vida...” (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987:56), mediante toda a sua trajetória como educador, vivenciou a experiência do exílio, à qual se refere como possibilidade de viver uma nova realidade que lhe rendeu novos aprendizados. Afastando-se do Brasil, Freire passa a elaborar teoricamente seus pensamentos acerca das próprias experiências vividas. Estas, inicialmente, são relacionadas com suas referência teóricas cristãs e, mais tarde, com um referencial marxista.

A partir dessa análise da sociedade brasileira com base nesses referenciais teóricos, Freire (1980) defende a sua visão de mundo, partindo de uma avaliação crítica da educação existente e apresenta suas concepções para uma educação e uma alfabetização que problematizam a realidade dos educandos e alfabetizandos e que os conduzam no caminho da libertação. É nesse momento que percebemos as raízes mais profundas dos pensamentos de Freire, pois se constituem a partir de uma reflexão acerca da condição do homem em relação ao próprio homem.

“... os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando meu pensamento. E ao fazê-lo que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE,1976).

Portanto, para Freire (1976), apenas a educação e a alfabetização não consistem em elementos que garantam a transformação das realidades nas quais os educandos e alfabetizandos estão inseridos, mas constituem-se como elementos que contribuem para que os sujeitos percebam a situação em que se encontram – a realidade do mundo e a do meio em vivem –, assim como as possibilidades para que a transformação aconteça.

É necessário, ainda citando Freire, que se busquem, por meio das práxis pedagógicas, respostas para as possibilidades de transformações da realidade social brasileira. Essa proposição de Freire parte da convicção de que vivemos em uma sociedade organizada em classes, na qual os privilégios destinados a uns poucos, são empecilhos para que a grande maioria não usufrua dos bens produzidos pela humanidade. Nessa relação, no meio social, coloca-se um dos principais bens produzidos, o qual é essencial para a condição humana, que é a educação. O acesso a esse bem produzido pela humanidade é restrito a uma parte das sociedades, excluindo, assim, a outra parte da população do mundo. O autor refere-se então, a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, onde a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

Assim, para Freire (1980), o movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos. Nessa dinâmica do conhecimento, a pedagogia decorrente deverá ser definida com o alfabetizando e não para ele.

Portanto, percebe-se que, para Freire (1982), não é suficiente que o alfabetizando tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

No entanto, a pedagogia do dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação.

“... o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavras ocas, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE,1982:65).

Dessa pedagogia resulta uma prática essencialmente verbalista, que se destina exclusivamente à transmissão de conhecimentos abstratos e sem nenhuma

significação para o educando. Assim, o saber tido como superior e inquestionável é passado de cima para baixo e de forma autoritária. O educando torna-se um depósito, cujo objetivo é receber, numa concepção caritativa, o que o educador, sujeito único do processo, numa atitude de solidariedade e compaixão, tem a doar. Nessa relação de doação e recepção, numa atitude de passividade do educando, pressupõe-se que o mundo seja um todo harmonioso, no qual as contradições, que raramente são percebidas e, por poucos, se dão motivadas por razões que são alheias às vontades dos homens. Garantida a credibilidade da pedagogia do dominador, perpetua-se a ingenuidade do oprimido.

O conceito freireano de alfabetização de adultos, interesse maior dessa pesquisa, revela frutos da experiência de Freire com a educação de adultos, a qual não comunga com o entendimento da alfabetização como mera reprodução mecânica do pensamento. Portanto, sua concepção reforça a idéia de que a educação e a alfabetização devam se constituir num processo permanente de consolidação da construção nacional, processo esse que pode levar o sujeito a tomar para si sua própria história. Para ele é necessário que se perceba que nenhuma forma de educar é ingênua e que, portanto, deve ser entendida como um ato político que deve promover a transformação das realidades das pessoas educandas.

“... a alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘escrita’ da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização” (FREIRE,1983: p.48-9).

Desta forma, entende-se que a concepção de alfabetização de Freire visa a construção de um conhecimento que extrapole o domínio das habilidades necessárias à leitura das letras, mas, e principalmente, também para a leitura da realidade em que o educando está inserido.

2.1.2 A Caracterização dos Sujeitos no Processo de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire

Freire se utiliza de explicações acerca do estado dos homens no mundo e suas relações com o mundo, levando a um entendimento mais profundo de como se deu a formação da sociedade brasileira, e ressalta os efeitos funestos desse processo no qual não se nega a ausência de uma experiência democrática. A negação do direito de ser, de saber e de criar a esses homens constitui-se como base para as explicações de Freire para a necessidade de uma prática alfabetizadora que evidencia semelhanças marcantes entre os sujeitos alfabetizadores e alfabetizados.

Alfabetizados e alfabetizadores apresentam em suas trajetórias de vida e de formação aspectos histórico-culturais bastante convergentes. Ambos são seres que nasceram para viver livres e, mesmo possuindo potencial – liberdade, criatividade, e outros – para buscar as transformações, ambos sofrem as castrações de uma sociedade autoritária e dominadora das minorias. Assim, para Freire (1982), alfabetizadores e alfabetizados, mesmo sendo diferentes, são sujeitos do mundo e no mundo e o que os diferencia é apenas que o alfabetizador tem maior experiência no que se refere à sistematização do saber em relação à leitura. Essa maior experiência do alfabetizador se deve às oportunidades sócio-culturais que tivera, o que lhe permitiu o acesso a esses conhecimentos.

Portanto, não é incompreensível considerar uma difícil tarefa, tanto para os alfabetizadores quanto para os alfabetizados, se reconhecerem como semelhantes, uma vez que ambos são frutos de uma mesma situação histórico-cultural, na qual a relação de poder se estabelecia de “*presente no arbítrio dos poderosos, na empáfia de administradores arrogantes*” (FREIRE,1993,p:51).

Dessa relação, definem-se os comportamentos dos alfabetizadores e alfabetizados como dos opressores e dos oprimidos. A carga de submissão em relação aos seus superiores – escola, família e sociedade – refletem na forma em que tratam os alfabetizados, confirmando a condição de auto-submissão. Os alfabetizadores, por sua vez, espelham estas ações e tratam os alfabetizados como seus subalternos, levando-os a crer que devem ser agradecidos por qualquer forma de ajuda dos alfabetizadores:

“... até o momento em que os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de apressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração” (FREIRE,1982:55)

Na concepção de Freire (1982), o conhecimento jamais poderá advir de um ato de doação do educador ao educando, o que nos permite caracterizar ou descaracterizar as campanhas de cunho solidário e caritativo como de concepções freireanas. A relação entre esses participantes deve ser de ampliação das possibilidades de contato do homem com o mundo, que não é estático, porém dinâmico e em processo contínuo de transformação.

Baseando-se em uma outra possibilidade de conceber o homem e o mundo bastante diferente da verticalizada, para a concepção de Freire (1982) para a relação entre os sujeitos deve se dar de forma dialógica. Portanto, o diálogo deve supor sempre a troca entre os homens que educam e os que são educados, perpassados pelas realidades propostas pelo mundo em que vivem.

Assim, como resultado dessa relação dialógica, um conhecimento crítico é alcançado, uma vez que o mesmo fora constituído num processo autêntico e reflexivo. Tendo descortinado a realidade e se posicionado diante dela, o sujeito tem condições de perceber a necessidade e a possibilidade de modificá-la.

Partindo do entendimento de que “educar” é processo de construção de um conhecimento crítico e de libertação do homem de sua realidade à qual está ideologicamente submetido, torna-se necessária uma postura pedagógica que se constitua de forma diferente daquelas já institucionalizadas como as melhores. Caso contrário, toda a concepção até então proposta não passará de palavras vazias e sem sentido, reforçando-se como novas apenas nos níveis dos discursos, das idéias, mas nunca chegando a se efetivar como uma práxis diferente das tradicionais. Para Freire (1982), a educação certamente sempre será ideológica, mas necessita ser dialogante para estabelecer a verdadeira aprendizagem, pois assim permite que a crítica seja possível a partir das múltiplas possibilidades de análises de um mesmo fato ou fenômeno.

Não há dúvidas de que a concepção de Freire enxerga o homem como um ser autônomo, uma vez que está presente em suas idéias o aspecto ontológico, associado à

capacidade de se mudar o que está estabelecido. É exatamente nesse aspecto que homem difere do animal, pois é capaz de viver não apenas no presente, mas também de vivenciar os fatos ou fenômenos relacionando-os com outros e com outros seres, portanto é capaz perceber que não é o único ser no mundo e que tem uma história e uma perspectiva futura.

Assim, esta forma de educação problematizadora proposta pode ser considerada uma educação do ser visando à conscientização. A conscientização, para Freire (2000), é a de capacidade de agir intencionalmente, partindo da admiração do mundo, seguido do desprendimento dele, mesmo estando nele; da problematização e da crítica ao mundo, gerando o inédito e o viável para a transformação das realidades opressoras.

Para tanto, torna-se necessário que, primeiramente, o educando conheça a si mesmo e a sua possibilidade de transformação e de construção do mundo cultural em que está inserido. Assim, cabe-nos elucidar que na concepção de Freire (1987) cultura se distingue de natureza, portanto é entendida como os resultados das ações dos homens sobre o mundo natural, ou seja, é considerada como o resultado do seu trabalho, como poder transformador sobre o mundo. Contudo, essa possibilidade de percepção do homem a partir de suas possibilidades de transformar o mundo torna-se responsável pela idéia de resgate da auto-estima dos homens oprimidos, pois não importa qual a transformação realizada por eles, mas a transformação do que parecia imutável.

Então, quando se percebe que todas as práticas são resultantes de saberes, conclui-se que todos os homens possuem saberes, portanto são sujeitos de suas histórias e culturas. Assim, não se deve, nessa concepção de educação, privilegiar um conhecimento, ou seja, uma forma de transformar o mundo uma vez que

“(...) tinha a ver com as relações entre o ser humano e o mundo; papel do trabalho na transformação do mundo e o resultado dessa transformação se consubstanciando na criação de um outro mundo que, esse sim, é criado por nós: o mundo da cultura que se alonga no mundo da História” (FREIRE, 1987: p.15-6).

A proposta pedagógica de Freire, portanto, é baseada numa possibilidade de visão crítica e transformadora, voltada para a necessidade de se contrapor à concepção alienadora e alienante que nasce de uma postura de manutenção das ideologias reprodutoras e mantenedoras dos modelos de sociedade organizada em classes.

A partir dessa necessidade, Freire (1982) propõe uma *“pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. Uma pedagogia que tem, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”* (FREIRE, 1982: p.43).

2.1.3 Os Limites e Possibilidades da Prática de Alfabetização de Adultos em Paulo Freire.

Certamente, as propostas de Freire para a alfabetização não são meras técnicas, mas sim, um método coerente com o posicionamento teórico filosófico defendido por ele. A partir daí, Freire propõe uma mudança radical nas formas de apresentar os conteúdos e nos métodos de ensino existentes e passou a acreditar em apenas um método que denominou de ativo e dialógico.

Partindo da afirmação de que para a alfabetização é necessária a conscientização, Freire propôs um método que privilegia a ação e o diálogo como elementos primordiais e essenciais para que se efetive de forma coerente com os princípios teóricos já apresentados. Torna-se, então, necessária a modificação do conteúdo programático e da forma como o mesmo é apresentado e interpretado, ou seja, devem partir dos interesses e devem ser significativos para os educandos.

A percepção dos conteúdos de interesse e como torná-los significativos para os alfabetizados deve se dar no diálogo entre alfabetizadores e alfabetizados. Portanto, o diálogo é considerado aqui como elemento de intercomunicação que gera crítica e problematiza, uma vez que numa relação dialógica todos podem perguntar, criticar, tecer comentários e reflexões acerca de um determinado tema. Assim, o conteúdo do diálogo é o

conteúdo programático da educação, ou seja, na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente.

É importante acrescentar que o diálogo se constitui como muito mais do que um meio de trocas de palavras, e sim como meio de ação e reflexão. Assim, as reflexões sem ações podem se transformar em verbalismos, sem credibilidade, assim como as ações sem reflexões podem se transformar em ativismo. Ao contrário do educador bancário que define os conteúdos antes mesmo do primeiro contato com o educando, o educador libertador organiza, sistematiza e acrescenta e devolve os elementos daqueles conhecimentos que lhe foram entregues pelos educandos de forma desestruturada. E, ainda, esses conteúdos a serem trabalhados pelo educador libertador devem ser colhidos na cultura do educando.

É nesse processo de busca desses conteúdos, os quais devem estar na cultura dos educandos, é que se dá início efetivo ao diálogo, elemento básico na produção de uma educação libertadora. Assim, por ser dialógica já se caracteriza como numa relação problematizadora, o que proporciona condições para que chegue à conscientização acerca dos temas.

Para uma melhor visualização, apresentamos, a seguir, o método proposto por Paulo Freire:

- A primeira etapa consiste no levantamento do universo vocabular dos grupos, para a escolha das palavras geradoras. Inicia-se a delimitação da área e codificação dos elementos significativos ali presentes;
- Na segunda etapa, é realizada a organização dos círculos de cultura, nos quais serão selecionadas algumas situações e contradições que serão elaboradas para a codificação e servirá de tema;
- A terceira fase consiste na representação de uma das palavras, já que estas pertencem ao universo vocabular dos educandos. Esta fase oferece os elementos fundamentais para a sistematização dos conteúdos programáticos, uma vez que se caracterizam como elementos problematizadores de suas realidades;

- A quarta etapa consiste em reunir todo o material possível para ampliar a consciência e experiência dos educandos, uma vez que é o momento de devolução das temáticas estudadas pelo grupo de forma sistematizada e ampliada;
- Na quinta etapa, todo o processo culmina na aquisição da leitura e da escrita. Passa-se à visualização da palavra e ao processo de decodificação em unidades menores, para reconstituí-la posteriormente.

As concepções e o método de Paulo Freire têm o reconhecimento de quase todo o mundo, mas como todos aqueles que polemizam o que está tido como pronto e acabado, também recebem críticas negativas. As críticas mais severas estão relacionadas com espontaneísmo, a supervalorização da contribuição do educando, as dificuldades de se estabelecer um diálogo de acordo com o proposto, principalmente quando o alfabetizador não é um companheiro, mas um professor, e, ainda, a supervalorização da educação como transformadora das realidades sociais.

Porém, mesmo mediante tais críticas, optamos por constituir as propostas de Freire como um dos referenciais teóricos de análise nesta pesquisa por considerá-la um marco importante na evolução da alfabetização de adultos no Brasil e no mundo. Cientes das críticas atribuídas às teorias de Freire, tomamo-nas como um sinal de atenção especial no momento das análises das práticas observadas, o que contribuiu com a investigação realizada.

2.2 Concepção Teórica de Alfabetização e Letramento: Resignificação da Alfabetização de Adultos.

No ano de 1986, é introduzida no Brasil, na área da Educação e das Ciências Lingüísticas, por Mary Kato, a palavra letramento, com o lançamento do livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”, no qual, a autora dizia acreditar que a “*língua falada culta é consequência do letramento*” (KATO: 1986, p.07).

A noção de letramento remete à capacidade que pessoas excluídas do sistema escolar têm para interpretar o mundo a sua volta, independente da alfabetização e da escolaridade que apresentam. Portanto, o letramento vai muito além da simples alfabetização escolar, atingindo um nível muito mais amplo de possibilidades para o sujeito interagir com suas realidades. A concepção de alfabetização com letramento está ligada à percepção da capacidade de as pessoas que ainda não foram alfabetizadas em ampliar as possibilidades de seu pensamento, resolver conflitos, formular questões acerca do seu cotidiano e respondê-las com discernimento. Certamente que o conceito de letramento tem contribuído para a percepção de que a pessoa não escolarizada tem capacidades, o que tem diminuído o preconceito e a exclusão dos mesmos.

Com esse importante episódio de adoção do conceito de letramento pelas Teorias da Linguagem, muitas reflexões acerca dos conceitos de analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, alfabetização tornaram-se inevitáveis e, portanto, necessárias numa discussão mais aprofundada em torno da Alfabetização de Adultos.

2.2.1 Conceito de Alfabetização e Letramento

Conforme define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, complementada pela definição de Pinto, analfabetismo é o “*estado ou condição de analfabeto*”, e analfabeto é “*o que não sabe ler e escrever*”, portanto aquele indivíduo que vive na condição de não saber ler e escrever.

Porém, Soares (2003: p.16), atenta para a estranheza de que o Novo Dicionário Aurélio ao definir alfabetizar como “*ação de ensinar a ler*” e alfabetizado como “*aquele que sabe ler*”, omite na definição das duas palavras o termo “*escrever*”. E ainda, defina letrado como “*versado em letras, erudito*”, não mencionando a palavra “*letramento*”, no sentido de possibilidade de interagir com a cultura letrada sem que se tenha o domínio das técnicas da leitura e da escrita.

Pode-se, então, perceber que ainda hoje não está dicionarizada a palavra letramento, uma vez que ainda se discute acerca da amplitude de seu significado.

Para Soares (1986:18), letramento, etimologicamente, é uma palavra da língua inglesa - *literacy*, de origem latina – *littera* (letra) acrescido o sufixo –, que “denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Tem, portanto, acepção de “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”

Percebe-se, então, que nessa concepção de letramento está implícita a idéia de que “*aprender a ler e escrever traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o indivíduo que aprende a usá-la como para o grupo social a que está inserido*”. (SOARES,1986:p18).

Para Leite (2001,p.220), o envolvimento com as práticas de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. Portanto, deve-se questionar os modelos tradicionais de alfabetização em contraste com as concepções atuais , que assume como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização o texto escrito e falado.

Soares (1995 e 1996), tem se debruçado sobre as questões que envolvem a chamada alfabetização funcional, alertando para a possibilidade de uma alfabetização que possibilite ao alfabetizado sua adaptação às novas condições sociais que devem resultar do processo de alfabetização. Esta nova condição deve vislumbrar possibilidades de superação das estruturas injustas e desumanizantes.

No entanto, autores como Kleiman (1995), Touni (1995), Soares (1998) propõem o letramento como um novo conceito acerca da alfabetização, porém não o substituindo.

Assim, torna-se importante ressaltar que essa possibilidade de concepção de letramento terá fundamental importância em nossas análises pretendidas nessa investigação, uma vez que

“Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um

grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita” (SOARES: 1986, p.18)

Para Scribner e Cole (1981) apud Kleiman (1995, p:19), letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Torna-se, então, de uma suma importância refletir, um pouco mais, acerca da possibilidade de significação do letramento, principalmente neste nosso contexto, cujo tema é a alfabetização de adultos, uma vez que para muitos especialistas a oralidade é o objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Isso nos provoca a debruçar ainda mais sobre a concepção da palavra letramento, a fim de que possamos delimitar melhor nossa pesquisa.

Kleiman (1995 p.18), alerta para o risco da possibilidade de emprego da palavra letramento em vez do termo “alfabetização”, este no “fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas”.

Nesse sentido, entende-se que o termo alfabetização não pode ser confundido ou substituído pelo termo letramento, uma vez que um não substitui o outro e nem necessariamente são coexistentes. Um sujeito pode possuir letramento sem que ainda conheça os mecanismos de funcionamento da escrita. Pode, ainda, já conhecer esses mecanismos e ainda não ter letramento. Portanto, letramento é uma condição do sujeito que independe da alfabetização, quando este último se refere a conhecimento técnico da escrita.

No entanto, a concepção dessa referência teórica preza pela construção de um conhecimento acerca dessas técnicas de funcionamento da escrita mediado pelas condições para que o sujeito tenha letramento, ou seja, torne-se capaz de apropriar-se desses conhecimentos e, a partir deles, altere suas posturas diante da vida. Nesse caso, o sujeito deve reconhecer que há possibilidades de mudanças e, por isso deve procurar encontrá-las, caso esse seja o seu desejo.

2.2.2 Caracterização dos Sujeitos no Processo de Alfabetização e Letramento

Mediante as afirmativas de Kleiman (1995) e Soares (1986 e 1998), pode-se estabelecer uma relação de proximidade com as concepções de alfabetização de Paulo Freire, as quais percebem o analfabeto como sujeito capaz de efetuar leituras, uma vez que afirma que a leitura de mundo precede a leitura das letras.

Portanto, o adulto analfabeto não deve ser visto como ignorante e imaturo, mas ao contrário, como alguém que é produtor de cultura e de saberes próprios, ou seja, possui o que se denomina aqui como “Letramento”. É certo que esse letramento, próprio da pessoa adulta analfabeta pode ser considerado como resultante de um longo processo de dominação ideológica, dado o contexto sócio-histórico em que foi constituído. Mas, é um conhecimento que lhe é próprio e que, portanto, deve ser levado em conta pelo educador no processo de alfabetização.

A caracterização do sujeito analfabeto no processo de alfabetização com letramento deve considerar todo o conhecimento e capacidades já adquiridos pelo alfabetizando para que, a partir dos mesmos, se promova situações em que haja possibilidade de reflexões e críticas em torno dos mesmos.

Sendo assim, há distinção e proximidades entre os conceitos de “alfabetização”, elaborado por Freire, e “letramento”, que podem ser estabelecidas como norteadoras para as análises que constituem os objetivos desta pesquisa.

A definição de alfabetização como “a ação de alfabetizar”, ou seja, de “ensinar a ler”, conforme o Novo Dicionário Aurélio, o qual omite a palavra “escrever”, será complementada, de acordo com sugestão de Soares (1986:16). Portanto, para fins dessa investigação, alfabetização será definida como “a ação de ensinar a ler e escrever com letramento”; ou seja, com o uso e práticas individuais ou sociais de leitura e escrita”.

Nesse sentido, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever e saber responder às exigências de leitura e de escrita: “a reflexão crítica”.

Nesse caso, esta pesquisa teve como parâmetro de análise o que se entendeu até o momento como letramento. Porém, percebeu-se que um indivíduo, criança ou adulto, pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, e ser um indivíduo letrado (neste caso referente ao termo letramento). Um analfabeto que faz uso das práticas de leitura e escrita, como ouvir leituras feitas por alfabetizado de jornais, livros ou revistas ou ditar cartas, bilhetes para um alfabetizado escrever, de certa forma é um indivíduo letrado, pois faz uso da leitura e da escrita e se envolve nas práticas sociais de leitura. Desta forma, confirma-se que o conhecimento da escrita e leitura só fazem sentido se constituído com letramento.

Entendeu-se que existe uma íntima relação entre o estado de letramento e a teoria de alfabetização proposta por Freire, uma vez que ambos têm como objetivo levar o alfabetizando a criticar e problematizar suas realidades, para, num segundo momento, passar à decodificação das palavras, visando a aquisição das técnicas de leitura e de escrita.

Portanto, quando se realiza uma pesquisa com a finalidade de apresentar dados referentes ao número de alfabetizados e analfabetos ou quantos sabem ler e escrever ou quando é que a escola consegue garantir este nível de aprendizagem, estas pesquisas estão tratando da alfabetização nos moldes tradicionais; porém, quando se interessa pelos usos e práticas sociais resultantes da leitura e da escrita estão tratando de letramento.

A partir daí, torna-se mais simples perceber a diferença entre o alfabetizado e letrado (referindo-se ao letramento).

2.2.3 Os Limites e Possibilidades da Prática de Alfabetização e Letramento

Mediante tais reflexões, podemos aqui limitar nossa investigação ao nível de aprendizagem tendo como referencial teórico a alfabetização com letramento. Esta

opção se sustenta a partir da nossa conscientização acerca da importância de se ultrapassar os limites de simplesmente reconhecer as letras numa determinada seqüência, pois não podemos aceitar que os indivíduos permaneçam dependentes das pessoas alfabetizadas.

Quem aprende ler e escrever – e passa a usar a leitura e a escrita, envolvendo-se com esta prática – torna-se uma pessoa diferente; muda o modo de viver, sua relação com os outros e com a sua cultura. [...] muda sua maneira de pensar, de falar, de participar da vida da sua comunidade. (SOARES,1988, p. 58)

Deste modo, verifica-se que a leitura e a escrita exercem função importante em nossas vidas e estão inseridas no processo social. Soares (1988,p.59), sinaliza para as condições sociais da leitura e nos alerta que sua aquisição é feita de uma forma seletiva. Segundo a autora, o que se faz nas escolas é apropriação da decodificação mecânica de símbolos. Os alunos “aprendem a ler”, mas “não se tornam leitores”, o que contribui para afastá-los, “sobretudo os das camadas populares”, do conhecimento.

Bourdieu apud Magda (1997, p. 55) aponta para o papel da linguagem na estrutura da sociedade e afirma que a fala, a escrita e a leitura são utilizadas para exercer influência e poder. Portanto, é a classe dominante que estabelece a linguagem legítima, a linguagem autorizada. Legítimo, para Bourdieu, é um costume cultural ou um uso que é “dominante, mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido”.

Para Soares (1988,p.87), “*apropriar-se da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever*”. Aprender a ler e a escrever significa codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade. E a partir dessa apropriação construir novos conhecimentos.

Segundo Freire (1995, p. 52), ler é “*reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor*”. Portanto, ler é mais que fonte de conhecimento, é um modo de existir no qual o “*indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.*”

A pessoa utiliza da linguagem de acordo com a situação vivenciada, portanto as palavras são tecidas de modo a “*intensificar ou atenuar o relacionamento do homem com o mundo das coisas*” (LAJOLO,1988,p.35). Esse relacionamento é permeado por medo e fascínio. O homem, como um ser histórico está inserido em um constante movimento, no qual se faz e refaz, para se mover nesse contexto social, ele utiliza das palavras. De acordo com a autora, o “*relacionamento linguagem e mundo, ora esgarça e diminui a distância e a convenção que separam palavras e coisas, ora cimenta e fortalece o espaço que se interpõe entre as coisas e as palavras*” (idem,p.35).

Ler não é apenas a simples decodificação de símbolos, inclui articulação entre as outras diferentes formas de linguagens que constituem o universo simbólico. Ler é um processo interativo, uma interação intrínseca entre o autor/texto e leitor. Não há neutralidade e muito menos é um ato banal.

Os programas de alfabetização, responsáveis pelo “processo formal” e “intencional” da decodificação dos símbolos em nossa sociedade, tem deixado grandes lacunas no processo de aquisição da leitura e da escrita. O ato de ler muitas vezes é considerado no cotidiano como algo sem importância. É momento de refletir acerca de uma alfabetização que trate a leitura como fonte de conhecimento e de interação com o mundo. É preciso reconhecer a importância da leitura na formação do sujeito e na emancipação de suas idéias, minimizando o crescimento do analfabetismo funcional.

A problemática atual do analfabetismo funcional é uma questão que afeta toda a sociedade. Para Maria (2002, p. 18)

“Não é por acaso que a questão do analfabetismo funcional veio à tona justamente no início dos anos 1970, quando se deflagrou a crise econômica mundial, com o gigantesco crescimento do desemprego, principalmente entre os jovens. E, no final dos anos 1980, tornou-se tema central de um discurso econômico.”

Para Esteban (2003, p. 8) “*a inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que grande potencial humano seja desperdiçado.*” É preciso indignar-se perante as situações de

exclusão presentes nos processos de alfabetização. É preciso desejar e lutar por mudanças. Para mudar o cotidiano das práxis apresentadas é necessário a participação efetiva dos envolvidos no processo educacional na construção de um projeto político-pedagógico que vise a valorização e a participação de todos e, reconhecer que no cenário das salas de aulas, tece-se tramas que entrelaçam questões sociais, econômicas, políticas e pedagógicas.

Entendemos então que é necessário alfabetizar e letrar (referente ao letramento), para que esses indivíduos alcancem o patamar de alfabetização proposto por Paulo Freire, a que atribuiu o seguinte sentido: *“alfabetizar é levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de liberdade”* (FREIRE,1980).

Portanto, os limites para alfabetização com letramento ainda são muitos, uma vez que demanda proporcionar ao alfabetizando um contato maior com o mundo letrado e com as situações reais do cotidiano, o que implica em mais tempo e, conseqüentemente, em maior gasto financeiro e dedicação pedagógica. Porém, quando se deseja realmente uma transformação no panorama educacional do país, os limites se tornam imperceptíveis e as possibilidades se ampliam.

3.0 Desenvolvimento do Estudo

3.1 O Problema de Pesquisa

O cenário da educação brasileira tem passado por inúmeras tentativas de mudanças e especialmente no que tange às políticas sócio-educacionais voltadas para a educação de adultos, infelizmente, podemos somar mais fracassos do que sucessos.

As maiores dificuldades encontradas pelos programas de educação de adultos no Brasil sempre estiveram ligadas ao pouco, ou nenhum, interesse das autoridades responsáveis pelo sistema educacional pela real transformação das desigualdades sociais, nos diversos períodos da história. Essa falta de interesse constitui-se como resultado da imposição das classes dominantes, cada uma com denominação correspondente ao seu período de ascensão, em manter o que Durkheim e Parsons denominaram como "*reprodução da estrutura de classe*" (1971, p:41) e Bourdieu e Passeron, como "*reprodução das ideologias das classes dominantes*" (1975, p.20).

Para Bourdieu e Passeron, as reproduções ideológicas se dão a partir do que denominaram como "violência simbólica", ou seja, uma violência que está pautada na relação de poder do dominador sobre o dominado, quando a este são impostas significações desconhecidas como legítimas, dissimulando uma relação. Porém, esta relação se dá tendo a força do dominador como forma de imposição de significações, o que pode ser compreendido como "dominação cultural".

Esse tipo de dominação pode ocorrer de diversas formas, como formação de opinião pública por meios de comunicação, jornais, livros, religião, propaganda, moda e educação no seio da família, mas principalmente, no sistema escolar.

A educação escolar, por meio de suas ações pedagógicas, busca estratégias para justificar e legitimar a cultura dos grupos ou classes dominantes, criando a autoridade pedagógica, a qual é utilizada como um instrumento de “*poder arbitrário de imposição, que, só pelo fato de ser conhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima*” (BOURDIEU & PASSERON, 1975:27).

Portanto, para esses autores, a função da educação, por meio das “ações pedagógicas” transformadas ideologicamente em “autoridades pedagógicas legítimas”, consiste em realmente zelar pela reprodução das desigualdades sociais.

A desigualdade social observada no país, fruto de políticas públicas voltadas para o atendimento dos interesses das elites, reflete-se na precariedade dos serviços prestados à sociedade, particularmente naqueles ligados à educação e à saúde. A educação é excludente e a saúde é negligente com as pessoas das camadas menos abastadas da população, embora sejam, as duas, plataformas de campanhas políticas da maioria daqueles que representam essas pessoas nos cargos público-administrativos do país.

Em meio a essa relação de poder e dominação, as pessoas têm suas sentenças de vida, as quais já lhes foram dadas desde o nascimento, apenas confirmadas ao longo de suas trajetórias de vida. Os instrumentos de luta por uma transformação socioeconômica são sempre negados àqueles pertencentes às classes dominadas, mantendo-os na condição de menos favorecidos (SOARES, 1998, 45), o que pode estar confirmando as teorias da “reprodução das estruturas de classes”, descrita por Durkheim e Parsons e da “reprodução das ideologias das classes dominantes”, por Bourdieu & Passeron.

Seria de suma importância atentar para a educação como “Paidéia”, como formação da pessoa humana que ora tenta integrar o homem na sociedade ora tenta despertá-lo para o seu destino cristão, mas sempre tenta alertar o homem para o seu contexto histórico, tornando-o consciente de suas responsabilidades de cristão. Enfim, educar, então, é um ato de formar a pessoa humana, de impor sempre um dever, de conscientizar, de tornar a pessoa consciente do que é e do que deve ser. Certamente que o ato de educar implica em conscientização, seja como processo ou como finalidade

essencial. Porém, entende-se que esse processo de educar/conscientizar deva acontecer de forma a aperfeiçoar as faculdades do homem livre³, consciente de seus direitos e deveres como ser humanizado, que não se repete, mas se inova e cria mediante às situações e contextos em que vive. Nesse sentido, a educação pode ser denominada como um processo exatamente por levar a esse dinamismo que é cíclico e interminável, uma vez que se faz importante a cada situação nova enfrentada pelo homem. Esse dinamismo é possível apenas através da conscientização do homem, o que só se revela a partir da “educação de base”.

Por educação de base, entende-se todo o processo de formação que torna o homem ser humano, é a tomada de consciência de seus conhecimentos mínimos para se viver humanamente e não apenas como a etapa inicial para o conhecimento letrado denominada de alfabetização.

Pode-se, portanto, inferir que o processo de educar não se dá sem a conscientização do homem acerca do que ele é e do que ele pode vir a ser, mas, essa conscientização só deve ser considerada como positiva quando tem como princípio a preocupação com homem e seu estar no mundo, com a sua dignidade de pessoa que transcende o mundo e cria um universo humano. Caso contrário, esta educação estaria a serviço de uma conscientização ideologizadora de dominação ou de submissão do homem pelo homem ou, até mesmo, de subversão e estímulo às ações revolucionárias que geram o enfrentamento entre os homens, o que fugiria aos princípios da humanização.

“A conscientização só é válida se atender às exigências da própria pessoa, isto é, se no processo de se conscientizar, o valor

³ O conceito de liberdade aqui adotado não se limita à liberdade natural, espontânea para fazer aquilo que deseja, tal como o pássaro é livre para voar da mesma forma que o leão é livre para devorar o cordeiro, mas de uma liberdade orientada por regras e normas. Como se pode perceber, a liberdade do homem, constituída apenas a partir do natural, não basta para dar conta desse homem em seu sentido histórico, como construtor de sua própria humanidade. O homem não é apenas um corpo na natureza, mas a transcende a partir de reações a ela, condicionadas às suas inúmeras necessidades, construindo sua própria história. O homem se posiciona diante dos fenômenos da natureza criando valores e estabelecendo objetivos, construindo um novo mundo ao seu redor. O homem não se contenta com a liberdade natural, mas sobre, transcende e constrói a verdadeira liberdade. Nas relações sociais, a liberdade se dá a partir do momento em que o homem torna-se capaz de perceber-se nas relações com os outros homens sem necessitar submeter-se a eles nem submete-los a si, mas percebendo-se como iguais. (FÁVERO, 1983).

do homem, o significado da comunicação e o sentido do mundo se adequam às exigências de humanização.” (FAVERO,1983,p.180)

Torna-se, portanto, impossível educar uma pessoa sem conscientizá-la de seu direito a vida e de seus deveres para com os outros que também têm esse mesmo direito, o que é um processo de conscientização aceitável. Porém, não é considerado aceitável utilizar-se desse processo de conscientização para reforçar idéias que tendem aos interesses de dominação e de submissão, numa postura ideologizadora, o que restringe a capacidade do homem na busca de sua verdadeira liberdade.

Desta forma, a educação cumpre o seu papel como um dos aparelhos de controle ideológico mais eficiente do Estado, pois toma para si crianças de todas as classes e grupos sociais que, num processo longo de escuta obrigatória, recebe passivamente todas as significações tidas como legítimas envolvidas na ideologia dominante, levando-as a uma conscientização passiva de seus devidos lugares na sociedade. Porém, Althusser (sd:49), contrariamente a Bourdieu e Passeron, não nega a luta de classes como uma possibilidade de transformação social, mas reconhece que os Aparelhos Ideológicos de Estado não somente devem ser alvo dessas lutas, mas, certamente, também o local dessas lutas.

Partindo das colocações de Althusser, escolhemos como alvo e local de luta pela transformação ou “movimentação” nas classes sociais um dos Aparelhos Ideológicos de Estado considerado como bastante eficiente: o Escolar. É nesse espaço que travaremos nossas batalhas em busca de possibilidades de transformação social.

Portanto, além das dificuldades intrínsecas aos projetos e programas de educação de adultos já implantados no Brasil ao longo da história, já bastante discutidos pelos vários estudos realizados em torno desse tema, dentre eles "Educação Popular e Educação de Adultos" de Vanilda Paiva e “Educar para transformar” de Luiz Eduardo W. Wanderley, o que se observa como uma dificuldade no processo de educação de pessoas na fase adulta é que estes programas não foram acompanhados de propostas técnico-pedagógicas que efetivamente atendessem às reais necessidades dessa classe de cidadãos, reforçando apenas os interesses de uma classe dominadora.

Os estudos existentes apontam que essas propostas eram, geralmente, inadequadas à clientela, além de serem superficiais no ponto de vista do aprendizado e ocorrerem num curto prazo de tempo. Geralmente, se consolidavam em modelos de programas já fracassados em outros países ou deles importados de forma acrítica, desta forma entravando a evolução satisfatória no processo educacional das pessoas.

É com esse olhar que se realizou esta pesquisa, buscando compreender os possíveis “erros” desses programas de alfabetização de adultos, levantando as falhas ocorridas e sugerindo propostas que levem em conta os fatores de ordem pedagógica, social, econômica e lingüística, visando minimizar ou até mesmo evitar a recorrência dessas falhas nos futuros projetos de alfabetização de adultos.

Mediante o cenário da educação de adultos descrito acima reforçam-se as afirmativas de que as diferentes questões acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda estão longe de serem devidamente esclarecidas. Porém, a investigação dessas questões pode minimizar estes problemas, tão comuns, quanto antigos, haja vista que o número de analfabetos no mundo ainda é de aproximadamente 850 milhões de pessoas.

O que se percebe como mais grave é a verificação de que estamos ainda bastante distanciados de uma compreensão mais justa dos fatores que contribuem com a manutenção do alto índice de analfabetismo, no caso, brasileiro.

Uma possibilidade de compreensão do processo de alfabetização de pessoas adultas deve passar pelo entendimento de que o adulto é o membro da sociedade que tem a responsabilidade pela produção social, pela direção da sociedade e pela reprodução da espécie. Portanto, deve-se tornar essencial a preocupação com uma política educacional voltada efetivamente para essa camada da sociedade.

O homem e a mulher adultos são frutos do seu trabalho e sem o mesmo não subsistem, e é a partir das exigências necessárias à execução desse trabalho que eles se constituem e direcionam suas famílias, ou seja, seus descendentes.

Portanto, é ao adulto que cabe a função de direcionar a sociedade e, sua influência, sendo alfabetizado ou não, consiste em fator importante quando se refere aos destinos de uma sociedade. É esse indivíduo que irá decidir, a partir de suas próprias concepções, definidas acerca das suas necessidades para o seu trabalho, a respeito do tipo de formação que deverá ser oferecida às suas crianças e adolescentes. Sendo assim, não basta apenas afirmar a necessidade de investimentos na educação infantil ou de adolescentes separadas da “educação dos adultos”, pois a educação⁴ das crianças depende significativamente das circunstâncias existentes na família.

É certo que a consciência dos pais não vem necessariamente de sua formação educacional, mas, certamente, a “formação dos pais constitui-se como um dos fatores de extrema relevância no processo de educação dos seus filhos”. (PINTO,1986,p.81)

Portanto, na medida em que a sociedade vai se desenvolvendo, a necessidade da educação, inclusive a dos adultos, torna-se mais importante para o desenvolvimento educacional, social e econômico do país.

Mas, mesmo entre aqueles que têm um trato mais profundo com os problemas de educação e de ensino no país, é comum perceber um quase completo desconhecimento da importância e da significação das questões que envolvem a Educação de Adultos, no que tange ao desenvolvimento da Nação, considerando a sua relação com o mundo do trabalho e a formação das pessoas.

Mediante esta situação, pouca coisa é possível alinhar como verdadeira realização nesta área da educação, quer no plano da ação oficial, quer no que se refere à iniciativa privada, dadas a pouca capacitação dos trabalhadores para a realização de tarefas mais complexas, o que contribui para o alto índice de desemprego.

⁴ Educação aqui está sendo considerada como a formação do homem em toda a sua complexidade, o que o torna “ser humano”. A educação numa perspectiva de “educação universalizada” descrita por Neidson Rodrigues (1998), e proposta pela UNESCO aos países em desenvolvimento.

Os cursos de alfabetização de adultos que constituem a forma mais elementar na solução da questão, quando existem, funcionam com incipiência e insipiência verdadeiramente lastimáveis. À míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção, não é de se admirar que esses cursos não atendam aos seus propósitos.

Além disso, no Brasil, os programas de educação de adultos já implementados sempre foram organizados em função de objetivos políticos imediatos e, talvez, por isso não tenham conseguido atingir seus principais objetivos, mantendo na condição de analfabeto um grande número de brasileiros.

Mediante essa constatação, os Programas de Alfabetização implementados deixaram de atender um número significativo de pessoas e, quando as atendeu, transformaram muitas delas em analfabetas funcionais.

Assim, o que deveria servir como possibilidade para a solução dos problemas ligados ao analfabetismo contribuiu para o surgimento de inúmeros novos problemas, os quais são resultantes de uma relação mal sucedida, portanto frustrada, com os alunos alfabetizando.

Acreditamos que a relação que existiu entre os Programas e os alunos jovens e adultos alfabetizando ainda não foi suficientemente discutida, portanto, ainda carece de esclarecimentos para uma melhor compreensão do fenômeno.

A existência de um número alarmante de pessoas analfabetas no Brasil, que nunca freqüentaram cursos de alfabetização, portanto nunca foram atendidas por nenhum Programa, somado às pessoas que freqüentaram algum curso, mas não se alfabetizaram ou se tornaram analfabetas funcionais, constitui fato importante na educação brasileira, o qual não deve ser ignorado, mas ser investigado.

O reconhecimento da situação educacional que envolve a questão do analfabetismo no Brasil tem tornado urgentes e necessárias novas investigações acerca do tema. Assim, estamos diante do problema de pesquisa dessa Tese: Qual a relação que

existiu entre os Programas de Alfabetização e os analfabetos que não tiveram suas necessidades educacionais atendidas ao longo de suas histórias de vida?

Consideramos, no entanto, “atendidas⁵ as necessidades educacionais do analfabeto” a garantia da possibilidade de “acesso” aos programas de alfabetização com “aproveitamento”. Nesse caso, acesso está sendo considerado como o ingresso do analfabeto no programa e aproveitamento, como ter sido alfabetizado com letramento.

Para melhor direcionar as investigações pretendidas nessa pesquisa, foram elaboradas algumas questões norteadoras, as quais foram formuladas com base nos elementos que constituem a questão central:

1 – Os programas de alfabetização atenderam (acesso e aproveitamento) às necessidades educacionais desses analfabetos?

2 – Se tiveram apenas parte de sua necessidade educacional atendida (acesso), por que não se alfabetizaram (aproveitamento) nesse programa, especificamente?

3 – Por que muitos se tornaram analfabetos funcionais?

4 – Que fatores interferiram para que esse processo não se realizasse como pretendido?

Espera-se que essas questões conduzam a investigação para um aprofundamento que possibilite perceber se as condições de oferta propostas pelos Programas viabilizavam o acesso e a permanência dos adultos analfabetos nos cursos de alfabetização, os quais foram organizados essencialmente para com o fim de atendê-los.

Desta maneira, esta pesquisa constituiu-se na busca pela realização dos seguintes objetivos geral e específicos, os quais estão vinculados às questões elaboradas anteriormente.

⁵ Faz importante esta consideração, uma vez que alguns programas de alfabetização como o PAS não esclarecem o sentido que dá à palavra “atendidas” e por isso recebem inúmeras críticas, visto que o termo “atendimento” pode fazer referência à caridade, ou de dar atenção a quem padece

O objetivo geral é compreender o motivo/razão de esses assentados não terem sido alfabetizados, embora tenham sido implantados vários programas de alfabetização ao longo de suas vidas.

Os objetivos específicos são em número de quatro, a saber:

- Conhecer os Programas de Alfabetização de Adultos implantados no Brasil nos períodos de vida dos analfabetos/assentados, mesmo quando não citados por eles em suas Histórias Orais de Vida;
- Investigar fatores intrínsecos e extrínsecos aos principais Programas de Alfabetização que possam ter contribuído com a manutenção dessas pessoas na condição de analfabetas.
- Reconstruir as histórias de vida dos analfabetos/assentados, relacionado-as com as diretrizes que nortearam as propostas dos Programas implantados no Brasil, nos períodos de vida desses sujeitos;
- Sugerir propostas de Alfabetização de Adultos que visem minimizar as injustiças que mantêm as pessoas adultas na condição de analfabetas, tendo como referência as concepções de Alfabetização de Paulo Freire, de Letramento e Alfabetização, dos Novos Movimentos Sociais para a Educação do Campo,.

3.2 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, que se subdividem em fases da investigação. Estas etapas e fases foram definidas no sentido de melhor orientar o desenvolvimento da pesquisa, pois em cada uma delas buscamos atender a um tipo de pesquisa previsto anteriormente.

1ª Etapa:

Pesquisa teórico-bibliográfica, utilizando-se de obras de pesquisadores conceituados, que tenham se dedicado aos estudos referentes à Alfabetização de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Letramento e Alfabetização, Novos Movimentos Sociais e Educação do Campo. E, ainda, na pesquisa documental acerca das diretrizes dos Programas implantados e na realização de entrevistas com educadores dos Programas de Alfabetização de Adultos da Bahia, incluindo o Pronera.

Consiste nas seguintes fases:

1ª fase: Seleção bibliográfica, leitura e fichamento de obras referentes aos temas já citados acima;

2ª fase: Reconstrução diacrônica da história dos Programas de Alfabetização mais citados nas Histórias de Vida dos sujeitos analfabetos/assentados, enfatizando os mais relevantes aos objetivos desta investigação.

3ª fase: Entrevista semi-estruturadas com educadores dos Programas de Alfabetização de Adultos da Bahia, Professora Dilza Atta – Professora Emérita da UFBA e Pesquisadora dos Temas ligados à EJA na Bahia; Professora Verônica Rosa Pereira- Pedagoga e Coordenadora das Ações do PAS e Brasil Alfabetizado no Município de Porto Seguro; Professora Joseane Batista Alves – Socióloga e Coordenadora do Pronera na UNEB, Professor Mauro Roque de Souza Junior – Professor e Coordenador Regional do PRONERA nos assentamentos estudados, os quais também tiveram seus depoimentos relacionados com as histórias de vida dos assentados e com as análises dos referidos Programas estudados.

4ª fase: Pesquisa documental e análise das propostas dos Programas e Campanhas de Alfabetização de Adultos implantados no período em

estudo. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nos anos de 1940 a 1963; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1949; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958; o Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961; Plano Nacional de Educação; Centros Populares de Cultura, motivados pela União Nacional dos Estudantes, de 1963 e 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967 a 1985; o Programa Alfabetização Solidária, de 1996; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) de 1998.

2ª Etapa:

Coleta de dados iniciais, como informações que contextualizam o movimento de luta pela posse da terra na região, a implantação dos assentamentos em foco, o número de assentados analfabetos, número de analfabetos envolvidos nos Programas – universo total e universo a ser pesquisado, número de adultos alfabetizados, as regiões e os municípios de origem dessas pessoas e outros

1ª fase: Coleta dos dados e informações iniciais;

2ª fase: Organização dos dados coletados;

3ª fase: Análise dos dados iniciais, numa perspectiva quantitativa.

3ª Etapa

Reconstrução da trajetória de História de Vida dos assentados em questão, voltando-se sempre para os fatores que possam ter contribuído para a manutenção desse adulto na condição de analfabeto.

Consiste nas seguintes fases:

1ª fase: Entrevista, com roteiro semi-estruturado, com questões abertas, deixando plena liberdade para o respondente, realizada com assentados/analfabetos envolvidos no Programa de Alfabetização de Adultos do Pronera, visando a reconstrução de suas Histórias de Vida;

2ª fase: Levantamento dos principais fatores na História de Vida dos assentados investigados que possam ter contribuído para a manutenção de suas condições de analfabetos.

Nesta fase, deverão ser observados atentamente os fatores relatados numa seqüência de várias entrevistas realizadas em momentos diferentes, em torno do mesmo tema.

3ª Fase: Análise das informações coletadas nas Histórias de Vidas dos investigados, tendo como referência a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

4ª Etapa:

Confronto entre os resultados das análises realizadas acerca das diretrizes dos Programas Campanhas examinados, as condições de vida desses assentados nos momentos em que foram implementados e análise e interpretação das entrevistas com educadores dos Programas de Alfabetização de Adultos da Bahia.

Consiste nas seguintes fases:

1ª fase: Aproximação das diretrizes norteadoras dos Programas e Campanhas analisados, momentos de implantação e condições de oferta desses Programas e Campanhas de Alfabetização de Adultos com relatos nas Histórias de Vida dos analfabetos/assentados;

2ª fase: Registro das divergências percebidas, após análise comparativa, entre as diretrizes norteadoras, condições de implantação e oferta desses

Programas e Campanhas de Alfabetização e os fatores relatados nas Histórias de Vida dos assentados.

3º fase: Elaboração de propostas e sugestões que minimizem o distanciamento entre as propostas de alfabetização de adultos e a realidade de vida desses cidadãos.

Tendo as referências teóricas como norteadoras para a análise dos dados e informações coletadas em campo, seguindo metodologia descrita, ao fim desta investigação sugere-se uma nova possibilidade de olhar para a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, a fim de que esta possa se constituir, juntamente com outras, na elaboração de futuras propostas. Esperamos que, partir desse novo olhar, surjam propostas que realmente estejam afinadas com as proposições teóricas e com as reais condições de vida dos assentados analfabetos.

A partir do confronto entre os principais pontos de dificuldades de cada uma das trajetórias de vida desses sujeitos com as propostas já implantadas, esperamos conhecer a real causa de esses cidadãos ainda permanecerem na condição de analfabetos. Assim, procurando minimizar esses conflitos, deve-se sugerir algumas reflexões a serem consideradas no momento de se elaborar uma proposta de alfabetização de adultos. Assim, espera-se que as mesmas sejam mais coerentes com as necessidades desses sujeitos e com as teorias existentes, principalmente com as empregadas aqui como referências para análise dos programas.

3.3 Procedimentos Metodológicos

3.3.1 Desvendando o Campo Empírico

O campo de realização dessa investigação compreende os Projetos de Assentamento identificados nesta pesquisa como A1⁶, localizado no Município de

⁶ Por questões éticas e para preservar o sigilo dos assentamentos e das pessoas e que tiveram suas H.V. reconstruídas e seus dados e informações investigados, optou-se por não revelar seus nomes.

Eunápolis/BA e A2, no Município de Porto Seguro/BA. Ambos na região do Extremo Sul da Bahia, estado da Bahia.

Esses assentamentos foram escolhidos por apresentarem peculiaridades bastante divergentes, o que possibilita um “estudo dos casos ou multicasos (...) construindo as relações contrastantes e totalizantes.” (MACEDO,2004).

O Projeto de Assentamento A1 possui uma história de luta mais acirrada pela posse da terra, enquanto que no Projeto de Assentamento A2 as lutas pela posse da terra foram menos acirradas. Talvez, como resultado dos diferentes processos de conquista das terras, as estruturas físicas das salas de aula também difiram muito entre os Projetos de Assentamentos. No A1, onde as lutas foram mais acirradas, as salas de aula são bastante precárias, enquanto que no A2, onde as lutas foram menos acirradas, as instalações são bem melhores, mas não chegam a ser ideais.

O número de famílias assentadas no A1 é de 250 (duzentas e cinquenta) e no A2 é de 350 (trezentas e cinquenta), o que os caracterizam como os maiores da região em número de lotes/famílias/assentados.

Dentre os fatores que influenciaram na seleção desses assentamentos, destacamos a localização e a facilidade de acesso para a realização da pesquisa, uma vez que não se contou com financiamento ou bolsa. Ainda, levou-se em conta o tempo exigido para a conclusão da investigação. O A1 está localizado a 10 (dez) quilômetros do centro do Município de Eunápolis e o A2 a 15 (quinze) quilômetros do centro do Município de Porto Seguro, ambos com fácil acesso.

Mediante a evidência de alguns fatores ligados ao perfil dos sujeitos desta pesquisa, os quais motivaram a realização da mesma, optou-se pela realização de uma breve pesquisa, que consideramos inicial ou de sondagem, a fim de que se levantassem dados e informações que contribuíssem para a eleição dos caminhos metodológicos a serem seguidos na investigação.

Para a primeira aproximação com o campo empírico, foi necessária a coleta de dados e informações iniciais. Para isso, foi elaborado um questionário simples, o qual foi aplicado aos assentados com idade acima de 15 anos, que participaram do Pronera e que tivessem sido alfabetizados e, também, aqueles que informaram que participaram do Pronera, mas não se alfabetizaram por terem evadido do Programa, nos Assentamentos, totalizando um universo de 149 pessoas.

O questionário possibilitou identificar que a faixa etária dos entrevistados estava situada entre 18 a 62 anos, e, que 88 deles são do sexo feminino, enquanto 61, do sexo masculino.

A identificação do município de origem das pessoas/famílias assentadas apontou para uma grande diversidade, sendo que 134 pessoas/famílias vieram do próprio Estado da Bahia, 09 pessoas/famílias do Estado de Minas Gerais, 02 pessoas/famílias do Estado do Espírito Santo e 01 pessoa/família do Estado de Pernambuco, conforme aponta a tabela 01, a seguir:

Município de Origem	Número de Pessoas/famílias
Camaçã/BA	27
Pau Brasil/BA	09
Mascote/BA	31
Itabuna/BA	08
Ilhéus/BA	05
Una/BA	02
Porto Seguro/BA	11
Santa Maria do Salto/MG	02
Eunápolis/BA	15
Itapebi/BA	03
Guaratinga/BA	01
Medeiros Neto/BA	02
Jucuruçu/BA	01
Itamaraju/BA	04

Viana/ES	01
Linhares/ES	01
Salto da Divisa/MG	06
Itajuípe/BA	02
Itarantim/BA	01
Almenara/MG	03
Potiraguá/BA	03
Jacinto/MG	01
Santa Cruz Cabrália/BA	04
Belmonte/BA	03
Feira de Santana/BA	01
Salgueiro/PE	01

TABELA 01: Município de Origem dos Assentados por assentado pesquisado.

Estes dados evidenciam que alguns assentados percorreram caminhos de longa e média distância no decorrer das suas vidas até se engajarem no movimento, serem assentados e terem oportunidade de participar das ações educativas do PRONERA.

Percebeu-se nessa investigação que a maioria dos respondentes já residia nos municípios da região onde hoje estão os assentamentos, mas não eram nativos. Portanto, a migração da maioria dessas pessoas já havia acontecido antes mesmo delas se engajarem no movimento de luta pela terra. Essa migração só teve fim após engajamento dessas pessoas/famílias no MLT e conseqüente assentamento.

Quanto ao questionamento acerca do nível de instrução, 79 pessoas responderam que tinham sido alfabetizadas pelo PRONERA e, 70 pessoas responderam que ainda eram analfabetas, pois haviam evadido do programa. E, ainda, quando perguntadas se já haviam freqüentado outros programas de alfabetização antes do PRONERA, 92 responderam que sim e 57 responderam que não. É importante informar que aqui nos referimos não apenas a programas de alfabetização de adultos, mas também à educação escolar em idade regular, o que revelou ser muito grande o número de relações mal sucedidas entre essas pessoas e a escola.

Do total dos 149 pessoas entrevistadas que participaram do Pronera, 60 consideram que sabem ler e escrever, ao passo que 13 reconhecem saber poucas palavras, 06 só palavras conhecidas e apenas 22 que assinam o próprio nome. As demais 48 efetivamente não têm sequer nenhum desses níveis elementares de domínio de leitura e escrita.

Mediante tais informações, optamos pela elaboração do quadro abaixo para melhor visualização dos dados iniciais, acerca dos assentados que de alguma forma participaram das ações do Pronera nos A1 e A2.

Sexo	Entrevistados	Frequenteram outros programas	Não frequenteram outros programas	Consideram que sabem ler e escrever				
				Sim	Poucas palavras	Só as conhecidas	Assina o nome	Não
F	88	42	46	47	04	05	05	27
M	61	50	11	13	09	01	17	21
Total	149	92	57	60	13	06	22	48

Tabela 02 - Informações iniciais dos assentados pesquisados.

É importante ressaltar que nos assentamentos estudados existe um total de 33 pessoas analfabetas que não participaram do projeto de alfabetização do Pronera, mas que esses assentados também tiveram suas H.V. reconstruídas, seguindo critérios estabelecidos por amostragem, assim como os demais sujeitos assentados dessa pesquisa.

Assim, esta investigação reconstruiu a História Oral de Vida de 19 (dezenove) pessoas desses assentamentos, as quais foram selecionadas tendo como parâmetro inicial a participação ou não no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos do Pronera, gerando as seguintes categorias:

- 1ª Categoria: Pessoas assentadas adultas alfabetizadas pelo PRONERA;
- 2ª Categoria: Pessoas assentadas adultas alfabetizadas evadidas do PRONERA;
- 3ª Categoria: Pessoas assentadas adultas analfabetas que não participaram do PRONERA

3.3.2 Caracterização dos sujeitos em A1 e A2

Para a realização do Curso de Alfabetização do Pronera, no **A1**, foram formadas também 04 (quatro) turmas de alfabetização de jovens e adultos, com 20 (vinte) alunos em cada uma, num total de 80 (oitenta) alunos alfabetizando. Desse total de alunos, foram alfabetizadas um total de 49 (quarenta e nove) pessoas; uma vez que, 31 (trinta e uma) evadiram do curso de alfabetização de adultos do Pronera e não se alfabetizaram.

No **A2**, embora seja um assentamento maior do que o A1, foram formadas 04 (quatro) turmas. Dessas turmas, 02 (duas) eram compostas por 20 (vinte) alunos cada, 01 (uma) por 15 (quinze) e 01 (uma) por 14 (quatorze) alunos⁷, num total de 69 (sessenta e nove) alunos. Desse total de alunos, 30 (trinta) alunos foram alfabetizados e 39 (trinta e nove) evadiram do curso de alfabetização de adultos do Pronera e não se alfabetizaram.

Portanto, nos dois assentamentos, 149 (cento e quarenta e nove) assentados /analfabetos iniciaram as atividades do Curso de Alfabetização no Pronera, sendo que 79 (setenta e nove) foram alfabetizados e 70 (setenta) evadiram do curso, permanecendo ainda na condição de analfabetos.

Os assentados investigados por esta pesquisa possuem entre 15 (quinze) e 62 (sessenta e dois) anos de idade. Essa faixa etária foi eleita por se considerar jovens e adultos analfabetos, aqueles que aos 15 (quinze) anos de idade ou mais ainda não se apropriaram da leitura e da escrita, mesmo tendo participado de Programas de Alfabetização. Essa faixa etária, em que se considera uma pessoa analfabeta, está em

⁷ Esta turma teve suas atividades encerradas antes de se concluir o processo de alfabetização devido ao alto número de evasão dos alunos, ocorrendo a fusão dos alunos nas demais turmas.

consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, CNE 11/2000,p.22.

Dada esta grande diferença na faixa etária dos alunos, optou-se por investigar aqueles com idade mais avançada, uma vez que, acredita-se, deveriam ter tido maior número de possibilidades e oportunidades de já terem se alfabetizado, o que não impede de permanecer o critério de sorteio aleatório dentro desta categoria.

Ainda, por se considerar de extrema importância as questões relacionadas ao gênero, principalmente quanto se trata de oportunidades de acesso e permanência no ambiente escolar, dadas, infelizmente, às condicionantes sociais que ainda reprimem e mantêm as mulheres numa condição subjugada, optou-se por considerar também este aspecto nos critérios de escolha dos alfabetizados e analfabetos investigados e que, portanto, tiveram suas Histórias Orais de Vida reconstruídas.

Detectou-se que no total de 49 (quarenta e nove) pessoas alfabetizadas pelo Pronera no **A1**, 13 (treze) são do sexo masculino e 36 (trinta e seis) são do sexo feminino; e dentre as 30 (trinta) pessoas alfabetizadas no **A2**, 09 (nove) são do sexo masculino e 21 (vinte e uma) do sexo feminino.

A partir dessa constatação, optou-se por realizar uma metodologia de amostragem, selecionando, aproximadamente, 10 (dez) por cento do total de cada categoria, de cada assentamento para terem suas Histórias de Vida reconstruídas, tendo como critério o gênero, a faixa etária mais avançada e o sorteio aleatório dentro dessas categorias.

❖ Caracterização da 1ª categoria de sujeitos investigados:

Seguindo metodologia apresentada, das 49 (quarenta e nove) pessoas alfabetizadas no **A1**, 05 (cinco) tiveram sua Histórias de Vida reconstruídas, sendo que, dessas, 01 (uma) fora sorteada entre as 13 (treze) do sexo masculino e 04 (quatro) entre as 36 (trinta e seis) do sexo feminino. Dentre as 30 (trinta) pessoas alfabetizadas do **A2**, 03

(três) tiveram suas histórias de vida reconstruídas, sendo que 01 (uma) fora sorteada entre as 09 (nove) do sexo masculino e 02 (duas) entre as 21 (vinte e uma) do sexo feminino.

Assim, 08 (oito) pessoas que se alfabetizaram no Pronera, nos dois assentamentos em foco, tiveram suas HV reconstruídas.

❖ Caracterização da 2ª categoria de sujeitos investigados:

Partindo do número de pessoas que evadiram do Curso de Alfabetização do Pronera, nos dois assentamentos em estudo, que foi de 70 (setenta) pessoas, 31 (trinta e uma) são do **A1**, sendo que 18 (dezoito) são do sexo masculino e 13 (treze) do feminino; e 39 (trinta e nove) são do **A2**, sendo que 23 (vinte e três) são do sexo masculino e 16 (dezesesseis) do feminino. Assim, optou-se, também, por reconstruir a História de Vida de 10% do número de pessoas evadidas do Pronera em cada assentamento. Portanto, das 31 (trinta e uma) pessoas evadidas no **A1**, 03 (três) tiveram suas histórias de vida reconstruídas, sendo que 02 (duas) são do sexo masculino e 01 (uma) do feminino; e dentre as 39 (trinta e nove) evadidas no **A2**, 04 (quatro) tiveram suas Histórias de Vida reconstruídas, sendo que 02 (duas) são do sexo masculino e 02 (duas) do feminino. Atentamos que a escolha dos sujeitos dessa pesquisa, dentro das categorias, para terem suas HV reconstruídas, fora aleatória e se deu por sorteio.

❖ Caracterização da 3ª categoria de sujeitos investigados:

Ainda entre os assentados, estão os sujeitos analfabetos que não participaram do Programa de Alfabetização do Pronera nos dois Assentamentos pesquisados. O número de assentados nessa categoria é de, aproximadamente⁸, 33 (trinta e três) pessoas nos dois assentamentos. Dessas pessoas, 21 (vinte e uma) são do **A1**, sendo que 09 (nove) são do sexo masculino e 12 (doze) são do sexo feminino; e 12 (doze) são do **A2**, sendo que 05 (cinco) são do sexo masculino e 07 (sete) são do sexo feminino..

⁸ Optou-se por empregar o termo “aproximadamente” por não se conhecer o número exato de analfabetos nessa categoria, visto que muitos se mudaram para os outros assentamentos durante a pesquisa ou não se identificaram como analfabetas, impossibilitando uma constatação exata.

Optou-se também pelo critério de amostragem de 10% do total de pessoas nessa categoria para a reconstrução de suas Histórias de Vida. Para tanto, no **A1**, dentre as 09 (nove) do sexo masculino, 01 (uma), e dentre as 12 (doze) do sexo feminino, também 01 (uma), tiveram suas Histórias de Vida reconstruídas, num total de 02 (duas); e no **A2**, das 05 (cinco) do sexo masculino, 01 (uma), e das 07 (sete) do sexo masculino, também 01 (uma), tiveram suas Histórias de Vida reconstruídas, num total de 02 (duas).

As Histórias de Vida dessas pessoas foram correlacionadas com os programas e campanhas de alfabetização de adultos já implantados no Brasil e com as entrevistas concedidas pelos especialistas que atuaram em alguns desses programas, no estado da Bahia, a fim de que se pudesse compreender a relação que existiu entre essas pessoas e esses Programas implantados ao longo de suas trajetórias de vidas, principal objetivo dessa investigação.

Para melhor entendimento e visualização das categorias, critérios e respectivos assentamentos, de acordo com a eficácia do Pronera, seguem quadros explicativos abaixo:

Categorização das pessoas assentadas	A1			A2			TOTAL GERAL
	FEM	MAS	TOTAL	FEM	MAS	TOTAL	
Iniciaram	49	31	80	44	25	69	149
Alfabetizaram	36	13	49	21	09	30	79
Evadiram	13	18	31	23	16	39	70
Não Participaram	12	09	21	07	05	12	33
*Nº de pessoas analfabetas	25	17	42	27	17	44	86

Tabela 03 – Eficácia do Pronera nos Assentamentos Pesquisados.

(*) resultado da soma do número pessoas evadidas e do número de pessoas analfabetas que não participaram do curso de alfabetização do Pronera.

Categorização das pessoas assentadas	A1		A2	
	FEM	MAS	FEM.	MAS
Alfabetizados	4	1	2	1
Evadidos	1	2	2	2
Não Participaram	1	1	1	1
Total Parcial	6	4	5	4
Total Geral	10		09	

Tabela 04 – Número de Assentados, por assentamento, que tiveram suas histórias de vida reconstruídas.

Essa investigação conta ainda com entrevistas semi-estruturadas, anexo I, as quais foram realizadas com educadores de renome ligados à alfabetização de adultos e aos programas nos períodos investigados, tais como Professora Dilza Atta – Professora Emérita da UFBA e Pesquisadora dos Temas ligados à EJA na Bahia; Professora Verônica Rosa Pereira- Pedagoga e Coordenadora das Ações do PAS e Brasil Alfabetizado no Município de Porto Seguro; Professora Joseane Batista Alves – Socióloga e Coordenadora do Pronera na UNEB, Professor Mauro Roque de Souza Junior – Professor e Coordenador Regional do PRONERA nos assentamentos estudados, os quais também tiveram seus depoimentos relacionados com as histórias de vida dos assentados e com as análises dos referidos Programas estudados.

3.3.3. Fontes de Investigação e Referenciais Metodológicos de Coleta de Dados e Informações

As fontes de investigação para realização deste projeto constituíram-se com base na pesquisa bibliográfica especializada, na pesquisa documental para análise dos programas e na pesquisa de campo.

3.3.3.1 Pesquisa bibliográfica educacional especializada

A pesquisa bibliográfica, geralmente, considerada uma pesquisa desenvolvida com base em materiais já elaborados, tais como revistas, livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica se dedica a análise de fontes que são constituídas sobretudo por materiais impressos e estão localizadas nas bibliotecas, o que se denominou nesta pesquisa como “Antecedentes Históricos”.

Nesse trabalho, como em quase todos os tipos de trabalhos desenvolvidos nessa área, foi realizada uma Pesquisa teórico-bibliográfica, utilizando-se de obras de pesquisadores conceituados, que se dedicaram aos estudos referentes à Alfabetização de Jovens e Adultos, às teorias e idéias de Paulo Freire, acerca das teorias da Alfabetização e Letramento, e, ainda, acerca das teorias dos Novos Movimentos Sociais e suas propostas para Educação de Adultos do Campo.

3.3.3.2 Pesquisa documental para análise dos programas

Considerada como importante fonte de investigação, a pesquisa documental foi utilizada como recurso precioso no aprofundamento das análises acerca das propostas dos Programas de Alfabetização de Adultos estudados.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, ao ponto de alguns autores como Gil (2002,p.45) mencionarem a dificuldade em distingui-las com exatidão, a não ser em relação à natureza das fontes.

Para o mesmo autor, a pesquisa documental se vale de fontes muito mais diversificadas e dispersas. Nessa categoria estão os documentos conservados em igrejas, cartórios, museus, sindicatos, partidos políticos, secretarias, institutos e outras instituições públicas e privadas.

Segundo Macedo (2004,p.170-171), citando Jean-Noel Luc 1993, o *“corpus dos textos oficiais é uma fonte importante para o pesquisador em ciências da*

educação”, e mesmo que estes documentos possam apresentar “sombras ideológicas, em geral, esses documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais”.

É importante ressaltar que as fontes documentais podem ser consideradas como relativamente estáveis, o que *“facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas”.* (MACEDO,2004,p.171)

Porém, os documentos podem se apresentar de diferentes formas, o que pode tornar o acesso a estes documentos bastante difícil, por isso recorreu-se às orientações de Laville & Dionne (1999, p.167) de que no momento da coleta dos dados e informações *“os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los...”.*

Portanto, segundo os mesmos autores (ibidem,p.168), os documentos devem ser coletados e somente depois devem passar pela primeira organização e, posteriormente, pelas análises pretendidas.

Assim, optou-se por definir para a primeira organização dos documentos utilizados nessa pesquisa em relação aos programas da seguinte forma:

- 1 - o momento histórico-político em que os mesmos foram implantados;
- 2 - analisar os objetivos propostos;
- 3 - o público alvo que cada um deles pretendia atender;
- 4 - qualificação exigida para os docentes;
- 5 - os recursos didáticos disponibilizados;
- 6 – garantias de acesso e de permanência.

Dessa forma, o Programas, Campanhas e Projetos foram estudados e analisados a partir de uma proposta de pesquisa documental que visou à realização dos objetivos propostos para esta pesquisa como norteador dos estudos acerca dos programas.

3.4 Instrumentos Utilizados na Pesquisa de Campo

3.4.1 Organizando o Campo Empírico

Torna-se nesse momento importante ressaltar que, segundo Paiva (1983, p. 134), os principais problemas que tornaram ineficazes os maiores Programas de Alfabetização de pessoas adultas no Brasil estão ligados aos planos educacionais com interesses políticos, métodos fracassados de ensino, influências de organismos internacionais, influências políticas e carência de recursos.

E ainda que, para Gadotti (2001,p.35), "o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta", e que, para o mesmo autor, "o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política".

Assim, deve-se considerar essas afirmativas bastante provocadoras, pois certamente nos remetem à reflexões profundas acerca da alfabetização de pessoas adultas no Brasil. Essas reflexões permitem-nos desconstruir uma história, gerando, como efeito, um emaranhado de dúvidas em relação às histórias e memórias da educação e da alfabetização de jovens e adultos no país.

As afirmações de Paiva (1983) e Gadotti (2001) impulsionaram a formulação de instrumentos de investigação em torno dos diversos fatores que possam ter contribuído para que as pessoas ainda permanecessem na condição de analfabetas ou de analfabetas funcionais até tão pouco tempo atrás, ou que ainda permaneçam nessa condição.

Para isso, a partir da literatura estudada para a construção dos instrumentos de reconstrução das H.V.⁹ dos assentados foram considerados alguns fatores

⁹ H.V. de agora em diante será empregado nesta pesquisa para denominar as Histórias de Vida dos assentados.

condicionantes do acesso e do aproveitamento educacional nos programas de alfabetização pelos quais os assentados já tenham participado ou que não tenham participado, tais como:

- Há casos em que a permanência na condição de analfabeto foi resultado de opção pessoal.
- Há casos em que a permanência na condição de analfabeto foi resultado falta de condições ou de oportunidade.
- As condições sócio-econômicas e outros fatores que possam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nos Programas não foram levados em consideração no momento em que foram elaboradas e implementadas as propostas de alfabetização de adultos no Brasil. – (Aqui nos deteremos aos programas que serão analisados nessa pesquisa).
- O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida dessas pessoas contribuíram para a sua permanência na condição de analfabetas.
- A má formação dos professores/alfabetizadores constituiu-se como fator relevante para levar essas pessoas à condição de analfabetos funcionais.
- O métodos fracassados de ensino, copiados de forma acrítica de outros países, estimulou as pessoas ao abandono do curso ou programa. (Aqui nos deteremos aos programas que serão analisados nessa pesquisa.)
- As carências de recursos didáticos são fatores responsáveis pela manutenção dessas pessoas na condição de analfabetas.
- A inserção dessas pessoas analfabetas no MLT provocou nelas o desejo ou a necessidade de se alfabetizarem.
- Ainda carecemos de um Programa constituído de propostas que realmente estejam voltadas para os reais interesses dessas pessoas.

Faz-se importante informar que para responder a essas questões, foram consideradas as percepções dos sujeitos analfabetos/assentados, uma vez que vários estudos, considerando primordialmente a percepção dos pesquisadores, já foram realizados.

3.4.2 História de Vida como instrumento de coleta de dados e informações

Embora a História Oral de Vida seja considerada também uma forma de pesquisa documental, pois os “*documentos redigidos a partir da HV, são muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes...*” (LAVILLE & DIONNE, 1999 p159), optamos por destacá-la, também¹⁰, como instrumento de coleta de dados e de informações na Pesquisa de Campo, dada a relevância das informações por meio dela coletadas para a investigação a que se propõe.

Essa possibilidade é confirmada por Meihy (2002, p. 15), ao afirmar que a HV pode ser um “*instrumento eficaz para o estabelecimento de uma ótica diferenciada das informações e análise conferidas pela História Oficial, sendo capaz, igualmente, de possibilitar uma nova visibilidade daquele fenômeno histórico.*”

Porém, torna-se de fundamental importância ressaltar que a pesquisa que se utiliza do método HV não deve ser confundida com uma autobiografia, pois consiste num relato fiel da experiência de um sujeito e da interpretação feita por ele do mundo em que vive.

Daí, a HV, para Laville & Dionne(1999,p.159), poder ser considerada como uma forma de Estudo de Caso, pois possui um princípio de apreensão da totalidade sócio-cultural e histórica.

Nesta pesquisa, a HV, portanto, caracteriza-se tanto como instrumento de coleta de informações para a realização da investigação quanto como referencial teórico de análise dessas informações. No caso de sua utilização como instrumento de coleta de dados e informações, optou-se por organizá-la com base nas sugestões de Meihy (2002,p.76), anexo II apresentadas a seguir:

¹⁰ A expressão “também” foi empregada aqui uma vez que a História de Vida será utilizada nesta pesquisa como Referencial Teórico-Metodológico na análise das informações.

- As entrevistas foram organizadas em 4 (quatro) blocos clássicos na história oral: infância, evento fundamental, presente e futuro.
- As entrevistas, mesmo tendo a referida organização, serão semi-estruturadas.
- Após a autorização prévia¹¹, as entrevistas foram ser gravadas e transcritas. As perguntas foram “*amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos. O pesquisador deve ouvir mais que perguntar*”(MEIHY,2002,p.76).

Buscou-se, dessa maneira, alcançar os pontos contraditórios que geraram as questões central e norteadoras dessa investigação, pois segundo Ludke (1988,p.61), “*a pesquisa qualitativa é um confronto constante entre as evidências recolhidas e o embasamento teórico*”.

3.4.3 Entrevistas Semi-Estruturadas com especialistas

As entrevistas semi-estruturadas têm se tornado uma forma de coleta de informações para investigações mais comuns, dada a sua possibilidade de maior flexibilidade em relação aos questionários.

Nesse trabalho, a entrevista semi-estruturada foi norteadada pelos interesses da investigação, detectados nas Histórias Orais de Vida das pessoas assentadas, os quais foram destacados e registrados em folha própria, conforme anexo I. Esses interesses da pesquisa foram selecionados pelo pesquisador e estão voltados para o objeto da pesquisa que é a relação que existiu entre os analfabetos e os programas de alfabetização, visando o objetivo da investigação.

Dada a dificuldade da realização dessas entrevistas, uma vez que o entrevistado não é o solicitante, esteve-se atento à motivação adequada e constante do

¹¹ A autorização prévia se deu por meio de termo de compromisso assinado pelo entrevistado (Anexo III)

entrevistado. Por isso, ateu-se ao tema especificado e à escolha e formulação adequada das questões.

3.4.4 Análise da Conversação

Faz-se importante informar que a Análise da Conversação será aqui empregada apenas como método de transcrição das expressões orais e não com possibilidade de discussões das mesmas.

A Análise da Conversação, desde o início, estabeleceu como principal preocupação a “*vinculação situacional e, em consequência, como o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade lingüística diária*”. (MARCUSCHI,1986,p.08).

Para tanto, deve-se atentar numa transcrição com as informações adicionais, as que devem ser claramente definidas e em acordo com os objetivos propostos para a investigação. Assim, não há transcrição melhor, pois todas são boas quando não desprezam os seus objetivos e não deixam de assimilar o que lhe convém.

Nesse sentido, visando minimizar os problemas que possam vir a interferir na interpretação das sentenças orais, elegemos os sinais de transcrição sugeridos por Marcuschi (1986,p.10-3), em anexo IV.

Ainda, uma das preocupações que mais nos desperta a atenção, no que tange às transcrições das sentenças orais, está relacionada à organização das seqüências, uma vez que Marcuschi (1986,p.20) nos atenta para algumas possibilidades de elaboração de perguntas e respostas. Para ele, esta é “*uma das seqüências conversacionais mais comuns (...) e exhibe várias formas de realizações*” (MARCUSCHI,1986,p.31), às quais devemos estar atentos, a fim de evitar induções às respostas que desejamos.

Para o mesmo autor, em geral, são identificados dois tipos mais importantes de perguntas: o tipo “SIM ou NÃO” e o tipo “SOBRE ALGO”; que também

são denominadas como “perguntas abertas” (PA) ou “informativa” (PI) e “perguntas fechadas” (PF).

Porém, a preferência a esse tipo de pergunta, “SIM ou NÃO”, é em decorrência das respostas elípticas que, no caso de um “SIM” como resposta afirmativa, em geral, permitem ao pesquisador (entrevistador) uma gama de interpretações aceitáveis, tendo o “SIM” como referência interpretativa.

Portanto, visando limitar as possibilidades de interpretação, optamos pelas perguntas abertas, sempre atentando para o que Marcuschi denomina de “modalizador”. Em uma pergunta com “modalizador”, pode ser sentida a preferência por uma resposta esperada, negativa ou positiva. Podemos perceber que, de certo modo, essa pergunta tende como uma proposta de resposta e não propriamente como uma indagação. Ciente dessas possibilidades que Marcuschi nos alerta, atentou-se para esses aspectos.

Reforçamos, ainda, que a Teoria da Análise da Conversação somente será utilizada nesta pesquisa como referência para as transcrições das entrevistas orais e para a elaboração de perguntas, e não como teoria de análise das respostas ou informações, uma vez que para isso elegemos a Teoria da Análise do Conteúdo, de Bardin (1977), apoiando-se na História Oral de Vida.

Optou-se por realizar esta pesquisa de forma que as propostas de alfabetização dos Programas, Projetos e Campanhas foram estudadas de forma mais aprofundada, permitindo uma aproximações desse estudo com vozes dos assentados e dos especialistas, com o objetivo de promover as discussões que levaram ao entendimento de alguns motivos e/ou razões de essas pessoas permanecerem por tanto tempo na condição de analfabetas.

Dessa forma, pôde-se perceber a relação que existiu entre os Projetos implementados e os analfabetos; percepção esta possibilitada pelo acesso às histórias de vida desses sujeitos assentados e às vozes dos especialistas que atuaram nesses principais projetos.

Para a realização dessa análise, empregou-se como referência e eixo norteador as categorias utilizadas para análise dos Projetos, Programas, Campanhas e Movimentos voltados para a alfabetização de adultos no Brasil.

Portanto, as categorias que nortearam a análise desses documentos nessa pesquisa, foram as seguintes:

- 1 – o momento histórico-político em que o programa foi implantado;
- 2 – os objetivos propostos pelo programa;
- 3 - o público alvo a quem o programa pretendia atender;
- 4 - a qualificação exigida pelo programa para os docentes;
- 5 - os recursos didáticos disponibilizados para o programa;
- 6 – garantias de acesso e de permanência.

Os Programas, Projetos e Campanhas estudados foram selecionados, tendo como critérios:

- A - a importância histórica percebida nos “Antecedentes Históricos”;
- B - a consonância com a faixa etária dos sujeitos investigados;
- C - as informações dos assentados dos PA1 e PA2, por meio do questionário aplicado na “Pesquisa Inicial ou de Sondagem”.

Os Programas, Projetos e Campanhas analisados foram os seguintes:

- 1 - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947)
- 2 - Campanha Nacional de Educação Rural (CNER- 1952)
- 3 - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958 - 1963)
- 4 - Movimento de Educação de Base (MEB) de 1961 – 1964
- 5 - Plano Nacional de Alfabetização
- 6 - Centros Populares de Cultura
- 7 - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

- 8 - Fundação Educar
- 9 - Programa de Alfabetização Solidária
- 10 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
- 11 - Programa “Brasil Alfabetizado” – MEC

Os especialistas entrevistados, apresentados a seguir, são profissionais que atuaram, atuam ou vivenciaram como estudiosos, profissionais ou espectadores experiências relacionadas aos Programas, Projetos, Campanhas ou Movimentos de alfabetização no Brasil, como profissionais:

D A = Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

M R S J = Coordenador Regional do Pronera no Campus XVII da UNEB, em Eunápolis.

J B A = Responsável Técnica pelos Projetos da Universidade do Estado da Bahia para o PRONERA.

V R P = Coordenadora Programa de Alfabetização Solidária em Porto Seguro

V R P = Coordenadora das Ações do Programa Brasil Alfabetizado em Porto Seguro

A Tabela 04 representa os sujeitos que tiveram suas Histórias de Vida reconstruídas.

Visando uma maior facilidade na interpretação das informações, elaborou-se uma legenda de identificação dos analfabetos assentados, apresentada a seguir

Alf = Alfabetizado(a)

Evad = Evadido(a)

NP = Não Participou do Pronera

Primeiro Número = Assentamento

Segundo Número = Ordem da entrevista

f = feminino

m = masculino

últimos Números = Idade

Exemplo: Alf1.1f53 = Alfabetizada, Assentamento 1, primeira entrevistada, sexo feminino, idade 53 anos

3.5 Referencial Teórico-Metodológico para Tratamento dos Dados e Informações

3.5.1 História Oral de Vida como referencial de análise

Faz-se necessário reforçar que a História Oral de Vida foi empregada como instrumento de coleta de dados e de informação na realização da Pesquisa de Campo e que, a mesma, também foi empregada como referencial teórico-metodológico de análise das informações, uma vez que, segundo Macedo (2004,p.177), a HV se desprende da linearidade e da uniformidade dos fatos narrados pela história oficial. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a HV proporciona aos *“atores sociais ignorados e excluídos (...) adquirirem a dignidade e sentido de finalidade ao rememorar a própria vida, contribuindo pela valorização da sua ‘linha de vida’ para a formação de outras gerações”*.

Portanto, faz-se necessário destacar a importância da *“pesquisa qualitativa para os estudos interpretativos e da HV como uma de suas ferramentas mais valiosas quando se trata de analisar a inserção entre a vida individual e o contexto social.”* (MEIHY, 2002, p. 34).

Optamos, portanto, pela concepção qualitativa, numa perspectiva de História Oral de Vida, uma vez que para Meihy (2002, p. 15) a HV *“implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não*

está acabado”, ou seja, esse processo estudado ainda está em construção, uma vez que os protagonistas dessas narrativas ainda estão construindo e vivendo suas histórias

Portanto, entende-se que a história de vida e as narrativas orais e escritas de si próprio permitem melhor compreender a singularidade e as trajetórias de formação dos sujeitos nos campos pessoal e profissional já percorridos e os que ainda se percorre.

Embora a HV destoe de outras abordagens metodológicas, a sua importância reside na apreensão e na análise das interpretações que as pessoas conferem a sua própria experiência como justificção de seu comportamento.

Portanto, faz-se, importante nesse momento, trazer à tona um diálogo acerca das possibilidades de pesquisas quantitativa e qualitativa nas ciências sociais, uma vez que é ainda tema aberto, o que nos possibilita apresentar alguns elementos de diferenciação entre as duas abordagens.

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade, na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar na complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Alguns autores como Macedo (2004,p.70-71) consideram que, do ponto de vista metodológico, não há contradição assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente. Consideram ainda que, do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa não se torna “objetiva” e, portanto, “melhor”. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade de um determinado fenômeno.

Assim, podemos considerar que ambas são de natureza diferenciada, porém não excludentes e podem ou não ser complementares uma à outra na compreensão de uma dada realidade. Somente quando as duas abordagens são utilizadas dentro dos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento.

Discutidas as possibilidades de abordagens metodológicas, estamos seguros de que, para atingirmos os objetivos propostos por esta pesquisa, necessariamente tivemos que desenvolvê-la utilizando as duas formas de abordagens. A quantitativa para revelarmos alguns dados estatísticos iniciais importantes para o entendimento do contexto real, como números de assentados analfabetos, números de analfabetos envolvidos no Programas de Alfabetização estudado – universo total e universo a ser pesquisado – número de alunos alfabetizados, número de alunos e de alunas, além do levantamento das documentações referentes aos Programas analisados.

A abordagem qualitativa fora empregada na análise dos dados e das informações coletadas na reconstrução da história oral de vida dos analfabetos/assentados e na realização das entrevistas com os educadores da educação de jovens e adultos e do campo no Estado da Bahia, tendo como método a realização de entrevistas, conforme já dito anteriormente.

3.5.2 Análise do Conteúdo

Faz-se importante ressaltar que optamos por empregar os elementos da Análise do Conteúdo por se constituir como uma análise “utilizada para produzir inferências de dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. (FRANCO, 2003,p.10).

A preocupação da Análise do Conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é mais antiga do que os pressupostos que a institui atualmente como epistemologia, teorias e procedimentos.

A Análise do Conteúdo passou, gradativamente, por várias alterações ao longo dos anos em que ela foi empregada. Inicialmente, a Análise do Conteúdo, pode-se dizer, funcionava como a “*definição dos símbolos e sinais das mensagens de Deus*” (FRANCO,2003,p.07).

Novamente, com o desenvolvimento da lingüística aplicada, por volta de 1930, outras pressões são exercidas sobre a metodologia da Análise do Conteúdo, o que gerou e ainda geram muitas críticas e controvérsias.

Para Moscovici *apud* Franco (2003,p.41), a Análise do Conteúdo se situa numa “encruzilhada” entre a lingüística e a Psicologia Social. A Psicologia Social se situa no campo da significação; a Lingüística, na medida em que a Análise do Conteúdo se interessa pela linguagem, cria uma situação em que reivindica a exclusividade nos estudos acerca dos temas ligados à linguagem.

Porém, a lingüística tem como objeto de estudo a “língua”; enquanto que a Análise do Conteúdo tem a palavra como objeto de interesse de investigação.

“A lingüística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A Análise do Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, sobre as quais se debruça”(PÊCHEUX, 1973: p.43; *apud* FRANCO, 2003: p.10).

Cabe aqui explicitar que a Análise do Conteúdo se interessa não apenas pela palavra dita ou escrita, mas pela mensagem também gestual, sentenciosa, figurativa, documental ou provocada, as quais estão vinculadas, sempre, às situações contextuais em que estão envolvidas os seus produtores, pois

“(...) mensagens com duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só surge depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática por trás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN,1977: p.14).

A Análise do Conteúdo, portanto, se presta ao tratamento da informação coletada que esteja presente na mensagem. Assim, “não” cabe, portanto, a idéia de que a

Análise do Conteúdo, como já fora apresentada em diversos estudos cujas análises se fizeram a partir dessa concepção, se limita apenas ao conteúdo, uma vez que não somente pode ser uma análise do “significante” (lexical ou de procedimentos), mas também dos “significados” (temática).

Várias definições têm sido difundidas no mundo todo acerca da Análise do Conteúdo. Muitas delas “têm insistido no aspecto manifesto das comunicações e no caráter sistemático e quantitativo dos procedimentos”. (BARDIN, 1977: p.34). Porém, continua sendo ponto de partida para definições como a de Berelson *apud* Bardin:

“Uma teoria de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON,1971 *apud* BARDIN,1977: p.36).

Portanto, a Análise do Conteúdo não pode ser considerada como uma leitura efetuada unicamente das letras ou das palavras, mas também uma leitura que visa a

”realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. (...) Não se trata de atravessar o significante para atingir o significado, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou significados (manipulação) outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, história” (BARDIN,1977:41).

A proposta de Análise do Conteúdo constitui-se, afinal, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de possibilidades de interpretações aplicadas a um campo muito vasto: as comunicações.

Segundo Bardin (1977,p.29), desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso da Análise do Conteúdo.

Para Bardin (ibidem,p.30), quando aplicamos a Análise do Conteúdo, podemos dizer que pretendemos atingir dois objetivos básicos:

1 – a Ultrapassagem da Incerteza – o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros? Será a minha leitura válida e generalizável?

2 - o Enriquecimento da Leitura – se um olhar imediato, espontâneo e já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?

A autora esclarece ainda que a Análise de Conteúdo possui duas funções: função “heurística” e função de “administração de provas”, que podem na prática dissociar ou não. No caso dessa pesquisa, usufruiu-se das duas funções, uma vez que a função “heurística enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”, uma vez que pretendemos “descobrir” ou “revelar” os motivos/razões que mantiveram os sujeitos dessa pesquisa na condição de analfabetos; e a função “administração de provas”, uma vez que “hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou infirmação. É a Análise do Conteúdo “para servir de prova”. BARDIN,1977,p.30).

4.0 Antecedentes Históricos: Uma breve retrospectiva da alfabetização de adultos

Data de 1730, na Inglaterra, uma das primeiras referências às Escolas dominicais freqüentadas por crianças e adultos. Segundo Paschoal Lemme, (2000, p.55) em *Memórias 5*, foi daí em diante que esse movimento se estendeu por todo o país, pela Europa e América do Norte. Portanto, naqueles países, os movimentos de educação de adultos tiveram início nos princípios do século XVIII. Lamentavelmente, porém, este movimento não se estendeu por outras partes do mundo de forma homogênea.

Nos dias atuais, a pessoa analfabeta, aqui considerada como aquela que não conhece as teorias e métodos de ler e escrever, ainda é considerada pela sociedade em geral, embora os especialistas tenham se esforçado para alterar a concepção acerca do indivíduo analfabeto, como ignorante, incapaz, cega e dependente das outras pessoas que têm esse conhecimento. Infelizmente, a sociedade ainda vê o analfabeto como portador de uma doença grave que precisa ser extirpada. Esta ideologia preconceituosa é decorrente do tratamento que se tem dado às pessoas jovens e adultas desescolarizadas ao longo da história no Brasil.

Ainda nos dias atuais, as pessoas analfabetas são vistas como menores, sem direitos, sem cidadania, ou como aquelas que vivem nas trevas ou, ainda, que precisam de uma ação solidária para alforriá-las e iluminá-las, pois vivem aprisionadas e na escuridão. É assim que são tratadas, ainda hoje, as pessoas pobres, negras e indígenas deste país. Essa concepção preconceituosa se constitui a partir do momento em as ações voltadas para essa modalidade de ensino apresentam cunho puramente solidário e caritativo.

Não é raro depararmos com slogans de campanhas oficiais que emanam esse tipo de concepção e de consideração acerca das pessoas analfabetas, que são reconhecidas, ainda, como aquelas que esperam por sua piedade e solidariedade.

É lamentável que ainda persista esse tipo de relação com o analfabeto, principalmente, partindo de Programas oficiais e nos dias atuais.

Atualmente, ainda repetimos as histórias narradas. Damos provas de que nossas concepções, embora embasadas por teorias e novas possibilidades de compreensão do analfabetismo, estão impregnadas pelos discursos preconceituosos e antigos acerca da capacidade do analfabeto, das possibilidades de alfabetização, das possibilidades de redução do analfabetismo e da formação do alfabetizador.

Esse comportamento se justifica numa grande inserção ideológica nos discursos e práticas elaboradas e disseminadas ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Porém, não é nossa intenção, aqui, reportarmos historicamente ao passado, guiados pelo próprio passado, mas por alguns fatos que certamente são mais dignos de serem narrados e comentados. Ainda que dispuséssemos de tempo, nunca teremos acesso a todo o passado, uma vez que a historiografia reconhece que *“do passado, só temos acesso a alguns de seus vestígios, os quais chegaram a nós de maneira intencional ou não por nossos antepassados”*. (CERTEAU, 1982,p.47).

Portanto, é plenamente reconhecido que se reconstitui “uma” história acerca de um objeto ou sujeito e não “a” história. Assim, admite-se que várias histórias acerca de um mesmo objeto ou sujeito possam ser feitas. Torna-se, então, necessário que estejamos atentos à fidelidade dos vestígios do passado, uma vez que, além de serem apenas vestígios, nem sempre foram ou têm sido conservados adequadamente pela humanidade.

O tema analfabetismo de adultos, como exemplo, tem sofrido, ao longo da história, várias mudanças em sua concepção, o que altera o seu conceito o qual vai evoluindo ou retrocedendo de acordo com os interesses de cada época, chegando até nós apenas os vestígios dessas transformações.

É, portanto, possível compreender o processo de alfabetização a partir de diversas perspectivas, tornando a tarefa de alfabetizar ainda mais complexa ou mantida num grau de menor de complexidade, dependendo do contexto histórico em que está sendo analisada.

Os momentos históricos são perpassados por inúmeros interesses sócio-políticos- econômicos que insistem na manutenção do status de uma elite social, cujos interesses desta são priorizados em detrimento dos de outros muitos.

Portanto, procuraremos não nos ater a dados estatísticos para a análise que pretendemos, sendo que, sempre que possível, estes dados serão utilizados apenas como ilustrações para afirmativas divulgadas naqueles períodos, uma vez que a concepção que se tem de analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, e alfabetização podem variar de acordo com o período histórico e, assim, frustrar os números apresentados e conseqüentemente o leitor.

Um fator que se pode caracterizar como uma das dificuldades na reconstrução histórica da alfabetização de adultos no Brasil é o fato de que os dados e informações estão espalhados por diversas instituições em estados e municípios diferentes. Além disso, o que temos em termos de trabalhos realizados, cujo objeto seja a Alfabetização de Adultos ainda são poucos e incipientes, dada a importância sócio-econômica do tema.

Embora se recorra inicialmente a períodos anteriores, pretende-se aqui focalizar na história os Projetos, Campanhas e Programas de Alfabetização de Adultos do século XX e início do XXI, mais precisamente a partir da década de 1940, período em que estes se encontram com os sujeitos dessa pesquisa.

4.1 A Evangelização: Alfabetização de Adultos no Brasil Colônia

O termo “Educação de Jovens e Adultos” é recente no País. No período do Brasil Colônia, sempre que se falava em educação voltada para indivíduos não-crianças, fazia-se referência aos adultos que precisavam ser iniciados nas “cousas da nossa fé”. Como se pode perceber havia uma ligação entre a necessidade de atrelar a educação de adultos aos preceitos da crença religiosa, permanecendo assim esse caráter religioso atrelado à educação de adultos. É impossível não ressaltar a fragilidade da educação escolar naquele período, reconhecendo que ela não contribuía para a reprodução da mão de

obra, uma vez que essa era constituída em sua maioria por escravos. Isso fazia com que acentuasse o descaso das autoridades pela educação dos adultos.

Pode-se, portanto, afirmar que, desde a chegada dos portugueses no Brasil, o ensino do “ler e do escrever” aos índios, atrelado às missões catequéticas constituiu uma forma de ação prioritária naquele período.

Para os jesuítas a alfabetização dos índios era de suma importância, mesmo que na coroa o povo ainda não fosse alfabetizado. Isso porque, o acesso às letras portuguesas poderia significar a adesão à cultura portuguesa, uma vez que as “letras” a serem ensinadas foram criadas pelos colonizadores. Assim, para Paiva (1983) apud Lopes (2003,p.31), tratava-se de uma atitude cultural de profundas raízes, afinal pelas letras se confirmaria a organização da sociedade. Porém, os próprios jesuítas, a certa altura do processo de alfabetização dos índios, julgaram-na desnecessária e se dedicaram à educação dos “principais”, termo utilizado para designar os estudantes de humanidades. Os padres jesuítas também se encarregavam das escolas de humanidades dedicadas à formação dos colonizadores e seus filhos.

Assim, segundo Romanelli (1998,p.35), os padres jesuítas, ministraram no período do Brasil Colônia, a educação elementar para a população índia e branca em geral, com exceção das mulheres, e educação média e superior religiosa para os homens da classe dominante.

Ainda para Romanelli (1998,p.35), a obra de catequese que caracterizava a presença dos jesuítas na Colônia acabou por, progressivamente, ceder lugar à educação da elite. Foi com essa característica que a educação jesuítica sobreviveu mesmo após a expulsão de seus membros do Brasil.

“Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se tornou, por muito tempo, um país da Europa, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.” (ROMANELLI,1998 p:35)

Os jesuítas, chegados no Brasil em 1549, podem ser considerados os primeiros e principais agentes educativos até 1759 (SOARES & GALVÃO, 2005,p.258).

As ações educativas eram realizadas, neste período, pelos padres jesuítas, os quais tinham a intenção de difundir o evangelho. Porém, segundo Haddad e Di Pierrô (2000,p.2), associado a esse objetivo também transmitiam normas de comportamentos, além dos ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

Muitos dos métodos de ensino utilizados pelos jesuítas permanecem ainda presentes em algumas práticas educacionais, apesar de serem consideradas tradicionais.

Embora priorizassem o ensino das letras para as crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural-educacional.

Inicialmente, considerados como fundamental para a realização dos fins colonizadores, os jesuítas esforçaram-se muito para aprender as línguas dos índios o que, segundo Daher(1998) apud Soares & Galvão (2000,p.259) gerou a produção de inúmeros materiais didáticos para alfabetização em tupi-guarani. Com isso, a comunicação entre portugueses e indígenas no Brasil estava sendo comumente efetuada na língua tupi-guarani.

Porém, em 1727, os colonizadores, temerosos a uma possível perda dos direitos de dominadores, proibiram o uso da língua indígena e passaram a exigir o uso exclusivo da língua portuguesa.

Com a expulsão dos jesuítas, “pode-se perceber um vácuo na história da alfabetização sistematizada e significativa de adultos no Brasil” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.259).

O que se percebe nesse período é uma ênfase na política do ensino secundário e um total abandono à educação de adultos no país. A expulsão dos jesuítas levou a uma total desorganização do sistema de ensino produzido no Brasil.

4.2 Alfabetização de Adultos por Capelães e Sinhazinhas: o Império

Com a expulsão dos Jesuítas, inúmeras foram as dificuldades decorrentes para o sistema educacional. Segundo Romanelli (1998), em relação às substituições dos educadores expulsos decorreu um lapso de 13 anos, o que contribuiu ainda mais para o desmantelamento da estrutura de ensino existente. Leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu os encargos da educação.

Os processos ligados à Educação no período imperial foram marcados por inúmeras discussões e controvérsias nas assembléias das províncias, a fim de definir “como se daria a inserção das denominadas classes inferiores da sociedade nos processos formais de instrução. Essas camadas eram compostas por homens e mulheres pobres livres, negros e negros escravos, livres e libertos” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.260).

A primeira Constituição do Brasil, de 1824, em seu art. 179, sob forte influência européia, garantiu o direito à “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Assim, entende-se que esse direito se estenda também aos adultos. Porém, segundo Haddad e Di Pierro (2000,p.03), mesmo com a garantia expressa dos direitos legais à educação expressos na Constituição, pouco se fez em relação à Educação de Adultos no período imperial, servindo apenas de inspiração para as futuras Constituições.

Portanto, a situação não mudou em suas bases, uma vez que as concepções de educação e os métodos pedagógicos dos Jesuítas mantiveram em seus colégios para formação de sacerdotes e seminários para a formação do clero secular.

Era esse clero que atuava nas fazendas e regiões rurais, de onde vinham e retornavam após concluírem os estudos, uma vez que eram filhos das famílias proprietárias dessas terras. Assim, formados pelos seminários jesuítas, retornavam às fazendas, onde se tornavam continuadores da ação pedagógica jesuítica e se constituíam capelães de engenho e, por exigência da função, foram também mestres ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Daí poder se caracterizar como uma educação feita por capelães e sinhazinhas, uma vez que estas também se ocupavam da tarefa de alfabetizar e educar as novas gerações, já que o direito constitucional à educação não chagava a todos.

Sob a alegação de que o direito constitucional à educação se destinava apenas às crianças, este não passou da intenção. Porém, existem ainda outras possibilidades de se explicar esse descumprimento da constituição no período do Império, atentando para outros fatores que possam ter contribuído para agravar a situação. Como poucas pessoas tinham direito à cidadania, uma vez que esta era reconhecida apenas pelo critério econômico, somente a estas poucas era permitido administrar a educação primária como um direito legal. Nesse caso, ficavam excluídos os brancos pobres, os negros, os indígenas e grande parte das mulheres.

Ainda pode-se atentar para o “Ato Adicional de 1834”, que transfere para as Províncias a responsabilidade de atender a maioria, mesmo tendo menos recursos.

“... ao delegar a responsabilidade por esta educação às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menos recursos o papel de educar a maioria mais carente.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000 p:2).

Grande parte das províncias brasileiras assumiu-se como responsáveis pela instrução primária e secundária e, ainda, formularam políticas de instrução para jovens e adultos, a partir do “Ato Adicional de 1834”.

Segundo Soares e Galvão (2005,p.260), a exemplo de Pernambuco, as aulas para adultos ficaram divididas em duas partes: uma para aqueles que não tinham nenhum conhecimento e outra para aqueles que já possuíam algum conhecimento. Essas aulas para adultos seriam dadas nas escolas noturnas na capital e nas sedes das províncias, assim como nas escolas dominicais e Casas de Detenção para presos e na aula de cegos no “Asylo da Mendicidade”. Além disso, a educação de adultos ficou condicionada a professores e pessoas que se propusessem a ensinar sem nenhuma remuneração, numa postura solidária e caritativa.

No entanto, pode-se perceber que a educação de adultos nesse período assumiu um caráter de missão para aqueles que se dispunham a fazê-la por caridade. Passou a se estabelecer uma ampla rede de filantropia, uma vez que as elites e as

comunidades eclesiásticas se dedicavam à educação de adultos como forma de contribuir para a regeneração do povo. A alfabetização de adultos foi colocada “como égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não de direito”. (SOARES & GALVÃO, 2005 p:261).

“O ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a ‘civilização’ das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, poderiam se inserir ordeiramente na sociedade” (SOARES & GALVÃO, 2005: p.260)

Segundo Haddad e Di Pierro (2000,p.02), mesmo no caso da educação de crianças, que era prioridade, as experiências domésticas e informais ultrapassavam aquelas realizadas no interior do sistema formal. Portanto, a educação de adultos no período do Império no Brasil, quando ocorria, em sua maioria, se fazia na informalidade e era realizada por aqueles que se dedicavam à caridade de ensiná-los.

A concepção de que o analfabeto era ignorante e incapaz ganhou mais força no fim do período Império, quando foi divulgada a Lei Saraiva, em 1881. Essa lei determinava as eleições diretas e foi a primeira a determinar os impedimentos para que a pessoa não pudesse votar. Até então as restrições para não se poder votar consistiam apenas em fatores econômicos e sociais, mas não instrucionais. Até a divulgação da Lei Saraiva, nunca se havia colocado à prova a capacidade do analfabeto de votar, até porque esta era a condição da maioria das pessoas naquela época, incluindo pessoas da elite como os grandes proprietários rurais. Segundo Rodrigues (1965) apud Soares & Galvão (2000,p.262) *“o saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor”*.

A partir desse momento, o analfabeto passou a ser visto como incapaz, e dependente, pois esse discurso justificava a proibição do voto para essas pessoas.

Porém, é certo que a Educação de Adultos no Brasil começou ainda no Império, a partir da constatação do número ínfimo de pessoas alfabetizadas. No campo do ensino das primeiras letras, em 1823, através do Decreto de 1º de março, foi criada no Rio de Janeiro uma escola que deveria trabalhar segundo o “Método Lancaster” ou “ensino mútuo”, criado por Joseph Lancaster. Este método prevê “que haveria um professor em cada escola e, para cada dez alunos (decúria), haveria um aluno menos ignorante (decurião) que ensinaria os demais” (PELETTI & PELETTI, 2003,p.147). Ou seja, cada uma das dez pessoas alfabetizadas deveriam alfabetizar outras dez e, estes dez, mais outras dez.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, com vistas na Lei Saraiva ,defendia a criação de cursos noturnos elementares para adultos analfabetos, pois acreditava que a proibição do voto seria um incentivo à ampliação da alfabetização de adultos no País. Até mesmo Rui Barbosa, no parecer 1.882, também considerava os analfabetos como crianças, incapazes de pensar por conta própria.

Data, portanto, de 1876, o “*relatório apresentado pelo então ministro José Bento da Cunha Figueiredo, no qual informava o número de dois mil alunos que freqüentavam a escola de ensino noturno para adultos*”. (PAIVA,1983.p:69).

O período do Império no Brasil completou seu quadro geral de ensino em 1888, atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população estimada em 14 milhões de habitantes e com “*aproximadamente 82% dessa população, com idade superior a cinco anos, analfabeta.*” (HADDAD & DI PIERRO, 2000,p.03)

4.3 Reflexos da Revolução Industrial na Alfabetização de Adultos no Brasil

A Revolução Industrial, iniciada em meados do século XVII, contribuiu para o reconhecimento da necessidade de se fortalecer a educação básica para todos, inclusive jovens e adultos. Naquele momento, a educação passou a ser vista como o

domínio da escrita e da leitura, de forma a facilitar o domínio das técnicas de manuseio de máquinas ou instrumentos de trabalho.

Ocorre que em nosso país a Revolução Industrial só se efetivou de fato no século XX. Todas as tentativas de industrialização do século XIX redundaram em fracasso por ferirem os interesses das elites agrárias, as quais contavam com o apoio da Coroa. Como o trabalho era de natureza agrícola e a mão de obra predominante era constituída de escravos até a abolição em 1888, não havia interesse algum na educação de adultos.

O problema do analfabetismo só começou a preocupar a partir da segunda metade do século XIX, com o crescimento das cidades. Nesse período “as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração” no contexto social urbano-comercial. (RIBEIRO, 1990,p.28).

Na Europa e na América do Norte, esse período da Revolução Industrial dá a indicação de que o mundo deveria mudar totalmente o panorama educacional e social até aquele momento estruturado. As relações sociais e as concepções de valores morais até então aceitos na história da humanidade passariam, a partir desse marco na evolução da sociedade e de suas conseqüências, a se determinarem de forma diferente (PAIVA,1983:60).

Juntamente com essa transformação, também a idéia que o mundo todo tinha de educação passou a adquirir uma nova concepção. Com a Revolução Industrial, se consolida uma nova classe social: a burguesia, que passa a assumir o poder e a direção ideológica da sociedade, tendo como principal aliada a educação.

O marco da sociedade francesa, denominado de Revolução Francesa (1789), forçou inevitavelmente a desconstrução e reconstrução dos modelos de educação e sociedade da época, uma vez que esta “deixava de ser um meio de perpetuação das instituições, de conformismo social, para assumir o papel de propulsora das transformações que se vinham processando” (LEMME, 2000:56).

Com as transformações ocorridas após a Revolução Industrial, novas exigências de qualificação na mão de obra foram formando um novo cenário no mundo do trabalho. Assim, o investimento na educação dos adultos tornou-se uma ação necessária e urgente. Pode-se dizer que a educação de adultos tem sua história inicial definida em três importantes pontos:

“1 – A educação de adultos (...) tem profundas raízes nas condições sociais verificadas no mundo com o advento da Revolução Industrial e suas conseqüências.

2 – Sua importância cresceu, porém, extraordinariamente, a partir da Grande Guerra(1914), porque foi sendo considerada como um dos meios capazes de corrigir ou atenuar os efeitos desastrosos produzidos por esse acontecimento, sobre a humanidade.

3 – Veio, assim, ganhando rapidamente uma grande unidade de ponto de vista da compreensão geral do problema, apesar da extraordinária diversidade dos meios de ação de que se utiliza, e se colocando quase no mesmo pé de igualdade com as organizações incumbidas da educação sistemática” (LEMME,2005:26).

O sentido amplo de educação deve dizer respeito à existência do homem em toda a sua duração e em todos os aspectos. É a partir da educação que a sociedade forma seus membros, sua imagem, se organiza para se desenvolver e buscar as necessidades dos sujeitos que a compõe.

Assim, podemos dizer que educação pode ser considerada um fenômeno cultural, pois não somente os conhecimentos, as experiências, os usos, as crenças e os valores são repassados aos novos indivíduos pela educação, como também os métodos para se chegar a essa formação que pode ser denominada formação cultural.

No caso especial da educação do adulto, geralmente a sua educação ou “formação nesta faixa de idade está ligada, ainda hoje, à modalidade de trabalho social”. (PINTO,1986:33).

Para compreender essa modalidade, Pinto (1986,p.36), se utiliza das teorias históricos-antropológicas dialéticas que definem o termo trabalho. Assim, ele justifica que a educação é parte do trabalho social por tratar de formar os membros da comunidade para

o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total, o que pode lhe proporcionar uma transformação no contexto social.

Portanto, quaisquer que sejam as considerações sobre o tema educação de adultos e de jovens no Brasil é preciso registrar que esta modalidade ou experiência de ensino sempre esteve atrelada às demandas sócio-econômicas do contexto em que são concebidas. Geralmente, são propostas que discutem, debatem e se justificam a partir da necessidade de desenvolvimento econômico do país e, ainda, acerca das possibilidades delas contribuírem com uma força de trabalho. Visam a oferta de mão de obra com maior escolaridade, mediante demandas que são originárias de um processo de industrialização emergente.

4.4 A Vergonha Nacional: Analfabetismo, República e a Constituição de 1891.

Nota-se uma regressão nas conquistas do direito à educação com a promulgação da primeira Constituição Republicana do Brasil, promulgada em 1891, que consagrou a concepção de federalismo no país, uma vez que essa não traz no seu texto a referência à gratuidade da instrução, conforme constava na Constituição Imperial de 1824. (FÁVERO,2001,p.77-78).

Porém, ao mesmo tempo em que não confirma a gratuidade da instrução, que somente veio a reaparecer na Constituição de 1934, referenda a vinculação do direito ao voto à alfabetização e elimina a seleção de eleitores por renda. Esta vinculação do direito ao voto à condição de alfabetizado, inevitavelmente, trouxe conseqüências negativas para o processo de redução do analfabetismo no Brasil, uma vez que podemos destacar a banalização do processo de alfabetização para fins exclusivamente eleitoreiros. Como conseqüência dessa banalização, os processos de alfabetização no país se voltaram para os interesses particulares de alguns políticos, bastante diferentes dos interesses educacionais, os quais se restringiram a habilitar os analfabetos para a reprodução do próprio nome para que passassem a ter direito de votar. Assim a pessoa considerada alfabetizada não possuía sequer as técnicas mínimas de domínio da leitura e da escrita.

Nesta época, a “*população analfabeta brasileira beirava os 85% da população nacional, o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de vergonha, diante dos países adiantados*”. (SOARES & GALVÃO, 2005,p.262).

Com o único objetivo de aumentar a base eleitoral e sem nenhum propósito de alfabetizar as pessoas, mas sim de transformá-las em votantes, “foram realizadas inúmeras campanhas de alfabetização de adultos, com as quais obtiveram poucos resultados práticos sobre a questão da alfabetização.” (PAIVA, 1983,p:61).

Instituiu-se nessa época o movimento denominado por Nagle apud Paiva (1983) de “entusiasmo pela educação”. A educação para o povo passou a ser considerada como processo sistemático somente quando a revolução industrial passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um número maior de pessoas. A partir daí, os socialistas tomaram a educação popular como momento de conscientização das massas e de disputa do poder político (PAIVA, 1983,p.26-7).

Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos não era vista como uma fonte de pensamento pedagógico ou de políticas públicas específicas. A educação de adultos era vista com uma preocupação geral, normalmente com instruções concebidas para as crianças. No entanto, “*as preocupações direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos somente aconteceram nos anos 40*”. (Idem ,p.92).

Já a partir da década de 1920, muitos movimentos civis e até oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado como um “mal nacional” e “uma chaga social”. Estes movimentos aumentaram a discriminação e o preconceito contra os analfabetos. A educação passou a ser supervalorizada como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da nação e a ser considerada como a única possibilidade do Brasil participar do conjunto das “nações de cultura”, caracterizando o movimento denominado de “entusiasmo pela educação”. Com esses movimentos, os analfabetos passaram a ser considerados como os culpados por todos os demais problemas da nação. O maior teórico desta posição foi o médico Miguel Couto, que via o analfabetismo e, extensivamente, o

analfabeto, como causas e não como efeitos do baixo desenvolvimento brasileiro (PAIVA, o.c.p:29).

Mesmo mediante descaso evidente da União com a educação elementar, nos primeiros anos do século XX, muitas mobilizações foram organizadas em torno da alfabetização de adultos. Foi grande o número de reformas educacionais que, de alguma maneira, preocuparam-se com a precária situação do ensino básico. Porém, “*o censo de 1920, (...), indicou que 72% da população acima de 5 (cinco) anos ainda permanecia analfabeta.*” (HADDAD & DI PIERRO, 2000,p.04).

Em vários estados, muitos deles com a área educacional administrada pelos renovadores da educação, tomaram a iniciativa de implantação de medidas específicas para a redução do analfabetismo. Dentre os renovadores merecem maior destaque Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Francisco de Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927); e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928), na época, Rio de Janeiro. Não havia uma política nacional, portanto, gozando de autonomia, alguns estados tomaram essa iniciativa.

Segundo Soares & Galvão (2005,p.264, apud Paiva (1983,p.92), foram também organizadas várias “ligas” nesse período, dentre elas a “*Liga Brasileira contra o Analfabetismo*”, em 1915, no Clube Militar do Rio de Janeiro, a qual tinha a pretensão de se transformar num “*movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância, visando a estabilidade e a grandeza das instituições republicanas.*” (PAIVA,1983,p.96-97).

A reforma paulista de 1920 iniciou uma fase de preocupações com a qualidade do ensino destinado às pessoas adultas analfabetas, o que resultou na tecnificação da educação. A reação a ela veio imediatamente com medidas calcadas em pareceres técnicos, necessitando do apoio de pessoas especialistas para tais funções. Essas pessoas, com qualificações para reestruturar/reformar o sistema de ensino no país, saíam das escolas normais, como Lourenço Filho, ou mesmo do jornalismo, como Fernando de Azevedo.

Este movimento foi caracterizado como “otimismo pedagógico”, voltado para a preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de

ensino ou dos movimentos educativos. Ele conduziu a educação brasileira para novos rumos, visando a

“... desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão sobre o social, traço que até a década dos anos 60 dominou de forma quase absoluta os nossos meios pedagógicos, e que ainda hoje pode ser encontrada nos meios educacionais brasileiros” (PAIVA o.c.p:30-31).

Um novo movimento, denominado “realismo em educação”, constituído em contraposição aos movimentos “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, uma vez que esses privilegiavam apenas uma perspectiva da educação, a social e a pedagógica, respectivamente. Já o “realismo em educação” preocupava-se com a qualidade do ensino como requisito indispensável à preparação do homem para as tarefas específicas (sociais, econômicas, políticas).

Nesse momento, os “renovadores” passaram a exigir da União que esta assumisse a responsabilidade definitiva pela educação, uma vez que os resultados nessa área eram lamentáveis e, se comparando com os países latinos e com outros países, essa precariedade parecia ainda maior.

Na Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do artigo 35 § 2º da Constituição vigente (1891): *“incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências...”*, face ao problema do analfabetismo e das competências da União face às dos Estados. Ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com duração de um ano, subvencionadas pela União, negando interpretação tradicional do art 35. A alegada carência de recursos da União, aliada ao temor das elites mediante uma incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual, tornaram sem efeito esta reforma, a qual foi chamada de Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves. (PAIVA,1983.p:101-102).

Par a par com os avanços da psicologia, o movimento reformador da década de 20 ecoa entre nós como portador das idéias da Escola Nova, oriundas inicialmente da

Europa e, no final do período, dos Estados Unidos. Os chamados “Pioneiros da Educação Nova” são autodidatas que

“... interessam-se muito pelas novas idéias educativas e por sua aplicação em nossos sistemas educacionais; a excessiva ênfase colocada sobre essas questões de métodos e de administração, com a paralela abstração do papel de desempenho pela difusão do ensino no equilíbrio das forças do país (real ou potencialmente), é que conduziu um grande número desses profissionais a preocupações exclusivas com a otimização dos sistemas educativos” (PAIVA, o.c,p:103-107).

Porém, mesmo entre os “pioneiros” ou “renovadores” havia certo receio de que a alfabetização pudesse vir acompanhada de formação moral que ameaçasse a ordem. Em 1916, “Carneiro Leão chegou a afirmar que temia que a alfabetização generalizada pudesse aumentar a anarquia social.” (SOARES & GALVÃO, 2005, p:264). E, ainda,

“Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público” (PAIVA,1983 p:92).

Pode-se observar que nesse período o analfabeto passou a ser identificado como o “povo” e, portanto, continuou sendo visto como “improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava”. (SOARES & GALVÃO,2005,p.264). Portanto, a concepção de que a alfabetização devia ser acompanhada de uma formação moral, para que essas pessoas pudessem ser transformadas em seres produtivos, livres de vícios e ordeiros, considerava que o analfabeto não tivesse essa formação.

A principal atividade econômica do Brasil nesta época era baseada na cafeicultura, que “se limitava praticamente à produção de café para o mercado internacional”. Os interesses e ações gerais do governo tinham como norte os interesses desse mercado e dos cafeicultores paulistas. Era o governo que avalizava os investimentos, contratava os empréstimos para a expansão da produção cafeeira nos países de economia hegemônica e incentivava a imigração de força de trabalho necessária, em decorrência da

expansão das lavouras. Com o início da crise de superprodução cafeeira, o governo passou a comprar o produto excedente com auxílio de créditos do exterior, o que ocasionou um aumento da dívida externa. (FREITAG,1978p:42).

A crise mundial de 1929 encaminha as mudanças estruturais na economia do país, dentre elas a queda dos preços do café, fazendo com que investimentos financeiros se desviassem para outros setores produtivos. Estes fatores favoreceram o fortalecimento da produção industrial no Brasil. Essa substituição no modo de produção no país, por sua vez, fortaleceu outros grupos econômicos, notadamente a burguesia urbano-industrial. (FREITAG,o.c,p:43).

4.5 Período Vargas: redirecionamento da educação no Brasil

Segundo Romanelli (1998,p.58-59), a educação ofertada até o momento à população atendia às reais exigências da sociedade ate então existente, uma vez que a economia e a sociedade não faziam exigências às escolas em termos de demanda de recursos humanos, já que a economia era exclusivamente agrária.

Nessa perspectiva, Brandão (1981,p.42) antecipa o que Romanelli (1998,p.58-59) deixa nas entrelinhas quando coloca que a educação sempre esteve e está a serviço da sociedade e, ainda, com referência no mesmo autor, que este se constitui como um dos pontos fracos da educação.

Com a evolução do modelo econômico exclusivamente agrário para um modelo parcialmente urbano-industrial, passa-se a fazer novas exigências ao modelo educacional e o fazem sofrer um desequilíbrio. Assim, com a alteração do modelo econômico, surgem novas e crescentes necessidades de formação de recursos humanos forçando alterações e reformas no sistema educacional em decorrência das novas exigências da sociedade.

“O crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro, criaram as condições para a quebra do equilíbrio. Uma vez estabelecido

o desequilíbrio, que se acentuou sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua escala evolutiva, ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si” (ROMANELLI, 1998, p: 46).

A classe até então hegemônica, apoiada pela igreja, se viu obrigada a dividir o poder com essa nova classe social, o que gerou uma nova organização dos “aparelhos repressivos do Estado”. Juntos, latifundiários cafeicultores e a burguesia, apoiados por grupos militares, assumem o poder com Getúlio Vargas; este, posteriormente, “implanta o Estado Novo, com traços ditatoriais. Invade as áreas da sociedade civil, assim como as instituições de ensino, subordinando-as ao seu poder” (FREITAG,o.c,p:43).

A Revolução de 30 ficou constituída como um marco na reformulação das funções do Estado no país. No que tange à educação, no período anterior, pouco havia sido feito em relação ao Império. Para efetuar as reformas necessárias, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde composto por técnicos encarregados de promover mudanças substanciais na educação, do qual Francisco de Campos foi o primeiro a ocupar o cargo de Ministro da Educação, após ter realizado a reforma no ensino de Minas Gerais.

Alguns dos outros reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino no país. Como resultado, o sistema educacional brasileiro começou a dar formas de sistema organizado e articulado com as normas federais.

Esses reformadores não estavam comprometidos politicamente, por isso se preocupavam exclusivamente com os ideais educativos e com os aspectos puramente técnicos. Assim, “desvinculavam o pensamento pedagógico da reflexão sobre a vida social e política do país” (PAIVA,1983,p.100).

A resistência dessa neutralidade política fora testada de forma vigorosa com a revolução de 30, quando os que continuaram a crer nessa neutralidade, se comprometeram com a ditadura getulista; mas “os que dela se desiludiram, e

comprometeram-se com os ideais democráticos definitivos, não conseguiram continuar sua atuação técnica no campo educacional”, (PAIVA,1983,p:106) .

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implementação, mas, acima de tudo, não poupa esforços para transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas (FREITAG,1978,p:46).

Em 1932, é lançado um Manifesto dos pioneiros da Educação Nova que propunha a reconstrução educacional no Brasil. Dentre as propostas destacamos:

1 – A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a **integração de todos os grupos sociais;**

2 – A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em **estreita vinculação com as comunidades;**

3 – A educação deve ser “uma só”, com vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a **escola deve adaptar-se às características regionais.**

4 – A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o **eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação.**

5 – Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter **formação em nível superior.**

Nesse período, é de fundamental importância a participação de Paschoal Lemme, um dos Pioneiros da Educação Nova e colaborador na administração de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, sendo o responsável por um dos programas de maior relevância no país referente à Educação de Adultos.

Em 1937, foi promulgada a nova Constituição, cujo artigo 129 dedicara-se ao ensino técnico profissionalizante destinado às classes menos favorecidas, a qual fora regulamentada em 1942 pelos decretos e leis que serão descritos posteriormente.

Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que instituiu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual deveria se destinar a um programa de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Neste período, quando a educação de adultos veio a se firmar como um problema educacional, esta passa a ter certa independência mediante a criação do fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta.

Este fundo foi reforçado ao final da ditadura Vargas pela criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura), ambos ocorridos em 1945, a qual solicitava aos países integrantes esforços no sentido de alfabetizar e educar sua população analfabeta. (PAIVA, o.c.p.141).

A UNESCO passou a denunciar ao mundo as “profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (HADAD & DI PIERRO, 2000).

Porém, ainda eram poucas as iniciativas referentes a alfabetização de adultos, o que, segundo Soares e Galvão (2005,p.265), impulsionava as pessoas não alfabetizadas, principalmente as que moravam nas áreas urbanas, a se inserirem em práticas de uso da leitura e da escrita.

“Entre as experiências, podemos destacar, no caso de Pernambuco, a grande força que teve, nos anos 30 e 40, as práticas de leitura oralizada de cordel. (...) Em muitos casos, as pessoas chegavam a se alfabetizar através do cordel: a memorização dos poemas, lidos ou relidos por outras pessoas, permitia que alfabetizando, em processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, atribuísse, ele mesmo, significados a esse novo sistema de representação – a escrita” (SOARES & GALVÃO,2005, p:265).

Para Soares e Galvão (2005,p.265), essas pessoas, geralmente, tiveram experiências traumáticas com a escolarização. Marcadas pelo método do uso a carta do ABC, meramente abstrato, somado a professores inflexíveis, não conseguiam atingir o nível de alfabetização desejado. Assim, essas pessoas foram tidas como “cabeças duras”, “sem jeito para as letras” e “incapazes”. Fora da escola, no entanto, vivenciavam experiência com as leituras de forma prazerosa e seu sucesso era maior.

Com o Estado Novo, a política educacional no Brasil se transforma novamente. O novo regime apresentou diretrizes e ideologias próprias a serem embutidas no sistema educacional. Assim, é descartada a ideologia dos renovadores como principal referência para a educação brasileira, passando essa referência a estar conectada não mais à democratização do ensino, mas aos problemas de ordem social e política. A educação popular volta a ser instrumento de reprodução cultural e social.

A reforma proposta fora concretizada a partir de vários decretos. Dentre eles estava a reforma do ensino primário, que passou a ser dividida em fundamental e supletiva. O ensino secundário também sofreu duas alterações: a primeira em 1931, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril, por Francisco de Campos, e a segunda, em 1942, com o Decreto de nº 4.244, 09 de abril, por Gustavo Capanema. A essa nova estruturação do ensino primário e secundário denomina-se Reforma Capanema, em homenagem ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Contrariamente às idéias dos renovadores, não se constituiu nesse período documento único que disciplinasse a educação no Brasil, mas preferiu elaborar leis e documentos separados para cada nível educacional.

Para Romanelli (1998,p.141), esta nova organização do ensino, iniciada por Francisco de Campos e confirmada por Capanema, dava continuidade ao processo de seletividade, pois o sistema de provas e exames, mantinha a tradição, a rigidez e a seletividade. Dentre outras determinações consideradas contrárias às idéias dos “renovadores”, a reforma previa que a educação feminina deveria acontecer em estabelecimentos próprios e exclusivos. “Morriam, assim, evidentemente, com a lei, alguns

princípios da Educação Nova, proclamados pelos ‘pioneiros’. Vencia uma vez mais, portanto, a velha mentalidade misionista” (ROMANELLI, 1998:169).

Durante os três últimos anos do Estado Novo, segundo Romanelli (1998:166-167), foram decretadas as seguintes reformas no sistema educacional, o Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o Decreto-Lei 4.044, de 09 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.

A instabilidade política e econômica do Estado populista-desenvolvimentista representa a aliança entre o empresariado nacional – desejoso de aprofundar no processo de industrialização capitalista (maior acesso a bens de consumo) – sob o amparo de barreiras protecionistas, e a política (maior acesso ao poder de decisão). A política passa a ser dominada pelos empresários. As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, bastante empobrecidas pelo processo inflacionário crescente nesse período, sentem-se excluídos dos processos decisórios, o que evidencia

“uma nova polarização: de um lado, os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; do outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias” (FREITAG,o.c,p.48-49).

Para Romanelli (1998,p.169), as relações entre a política e a economia eram mantidas por um equilíbrio mais ou menos estável entre o governo e o modelo de expansão industrial. Assim, o governo teve papel importante no processo de implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria. Nessa relação de proteção, justifica-se o motivo pelo qual o empresariado não apenas se apoiou no poder público como também o apoiou.

A penetração cada vez mais intensa do capital estrangeiro no país contribuiu para que Vargas perdesse apoio e trouxesse o desequilíbrio entre o Governo e

os industriais. Assim, com a internacionalização da economia brasileira os apoios já não podiam mais coincidir com os apelos da massa e com o nacionalismo. Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos e é nessa necessidade de tomadas de decisões que o Governo de Kubitschek se dedicou, o que resultou numa nova caracterização da demanda sócio-educacional à qual a educação deveria estar atenta.

As maiores dificuldades encontradas pelos programas de educação de no Brasil se davam pelo pouco interesse das autoridades responsáveis pelo sistema educacional na real transformação das desigualdades sociais. Nos diversos períodos da história; além da imposição das classes dominantes, cada uma com denominação correspondente ao seu período de ascensão, as propostas educacionais formuladas sempre tenderam a manter o que Durkheim e Parsons (1971,p.41) denominaram como “reprodução da estrutura de classes” e Bourdieu e Passeron (1975,p.20), como “reprodução das ideologias das classes dominantes” .

Essa característica em relação à alfabetização dos adultos se manteve no período de 30 a 40.

Com a queda da ditadura de Vargas e com as pressões emanadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que alertava para a urgência de integração dos povos visando a paz e a democracia, é anunciada a redemocratização do País a partir de 1943.

Em meados de 1945, o INEP investe na ampliação do ensino supletivo, visando atingir, assim, a classe trabalhadora, visando atender determinações das ONU.

4.6 A redemocratização do Brasil

As políticas econômicas adotadas no período de 30, quando a base econômica se sustentava na agro-exportação, reforçadas pela II Guerra Mundial, deram origem às políticas de educação de adultos na fase de 45 até 64.

Ocorre que, finda a Guerra, essa situação mudou fundamentalmente. “Os laços de dependência que durante o período de 30 a 45 foram afrouxados, agora se restabelecem” (FREITAG,1978,p.47).

Essas características econômicas evidentes no período de 45 permanecem até os anos 60, correspondem à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações adotado pelos governos da época.

Citando Romanelli (1998,p.167), após a queda de Vargas, no período do Governo Provisório, foram baixados ainda o Decreto-Lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; o Decreto-Lei 8.550, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, os Decretos-Lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, os quais criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Como se pode observar, esses Decretos-Lei foram definindo o ensino técnico profissional no Brasil. Segundo Romanelli (1998,p.167), a inflexibilidade no ensino profissionalizante traçava o destino do aluno no ato mesmo do momento da matrícula, uma vez que esta modalidade de ensino não permitia que o aluno aproveitasse seus estudos caso quisesse reorganizar sua escolha. Essa seria uma estratégia mesmo para que a formação se desse de forma mais rápida, pois o objetivo era atender às necessidades do mercado de trabalho, evitando a importação de mão-de-obra especializada.

Portanto, esses decretos-lei, que instituíram essas modalidades de ensino, deram origem ao ensino técnico profissionalizante, destinado, no artigo 129 da Constituição de 1937, “às classes menos favorecidas”, objetivando uma educação que tende a compor o quadro estratégico do governo para solucionar, segundo Hadad e DI Pierro (2000,p.06), a “questão social”, “atender às necessidades surgidas da transformação do modelo econômico” e o “combate à subversão ideológica”. Esta é uma das medidas estabelecidas pelo governo que contribuíram para que, a partir de então, a luta ideológica por meio da educação, se confirmasse. Segundo Paiva (1983,p.132), pela primeira vez a luta ideológica através da educação torna-se realidade clara no país.

Inicia-se nos anos seguintes uma mobilização em torno da Educação de Adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, previu o ensino supletivo para jovens e adultos, assim, foi instalado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Esse Serviço, ligado ao Ministério da Educação e Saúde, tinha como finalidade a “orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adultos e adolescentes analfabetos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000,p.06).

Como consequência da criação do SEA, houve o surgimento de alguns movimentos no sentido de ampliar as oportunidades de educação para os jovens e adultos.

Por interesse prioritariamente político, pois era urgente ampliar as bases eleitorais, uma vez que foi restabelecida a eleição direta no país mediante uma sociedade composta por mais de 56% de analfabetos com mais de 15 anos de idade, foi lançada, em 1947, sob a direção de Lourenço Filho, a primeira campanha de âmbito nacional visando a alfabetizar a população, denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja intenção era atingir, principalmente, a área rural.

“Considerada a maior campanha já realizada predominantemente dirigida ao meio rural, essa campanha teve seu início no final dos anos 40, permanecendo até o fim 63, quando foi extinta. A CEAA nasceu dos apelos da UNESCO e previa incentivos à educação popular”. (PAIVA,1983. p.178-179).

Com o início da CEAA, foram criadas dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e uma infra-estrutura para atender a educação de jovens e adultos. Houve, também, a produção de vários materiais didáticos pedagógicos, cartilhas, livros de leitura e folhetos, além de material elaborado para passar noções de higiene e limpeza como forma de promoção da saúde, assim como a preservação dos alimentos.

O Primeiro guia de leitura foi organizado a partir das palavras-chaves, as quais tinham como base para sua formação e aprendizagem o método silábico. As pequenas frases de textos apresentavam conteúdo moral e informações sobre a noção de higiene pessoais, saúde coletiva e algumas técnicas básicas de trabalho. (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, 1952 apud SOARES & GALVÃO, 2005,p.266)

A CEAA foi lançada em clima de extrema euforia e estava programada para alcançar dois estágios distintos. Deveria, primeiramente, atingir o primeiro estágio denominado de “ação extensiva”, o qual deveria atender um número significativo de pessoas e compreendia a alfabetização em três meses, e mais condensação do ensino primário. Este primeiro deveria ser seguido do segundo estágio, denominado de “ação em profundidade”, o qual o ensino profissionalizante e ao desenvolvimento comunitário. Porém, a Campanha não conseguiu passar nem pelo primeiro estágio.

Nos primeiros anos, a Campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes. Conseguiu criar várias escolas supletivas por todo o país e em várias esferas administrativas, sustentadas por profissionais e voluntários.

Porém, a CEAA fez vários apelos ao voluntariado para conseguir minimizar o “mal do analfabetismo no país”, e, assim, pode-se perceber que “... o aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos aqui permanece. O grau de atenção dado à figura do voluntariado foi tamanho que se elaboraram dois documentos abordando o tema”. (SOARES & GALVÃO, 2005,p.267).

A desorganização e carência de dados que comprovassem a efetividade da campanha, atrelada aos depoimentos de representantes de vários estados, como exemplos os delegados mineiros no II Congresso Nacional de Educação de Adultos assim pronunciaram: “Os vencimentos não atraem os professores mais indicados ou mais dedicados, e, sim, os mais necessitados” (Seminário, snt, apud SOARES & GALVÃO,2005).

A ausência de uma experiência mais específica de como alfabetizar pessoas adultas, os discursos dos dirigentes e coordenadores da Campanha, assim como os recursos e os argumentos didáticos pedagógicos empregados na CEAA eram os mesmos voltados para a educação (alfabetização) das crianças. Portanto, resultou em insatisfações por parte dos envolvidos no processo que afirmaram, no II Congresso Nacional de educação de Adultos, que a Campanha

“... colocou pela primeira vez de modo mais convincente a pouca rentabilidade dos programas predominantemente rurais, concluindo os representantes do Nordeste que o desinteresse do trabalhador rural em adquirir instrução ligava-se à consciência de que este estudo rudimentar e de baixa qualidade que lhe era oferecido não melhoraria o seu nível de vida” (PAIVA,1983,p:194).

Além das dificuldades intrínsecas aos projetos, o que se percebe como uma dificuldade no processo de educação popular, mais precisamente na educação de adultos, é que estes projetos não foram acompanhados de propostas técnico-pedagógicas que realmente atendessem às reais necessidades desses cidadãos. Essas propostas eram, geralmente, inadequadas à clientela, além de serem superficiais no ponto de vista do aprendizado, que sempre são previstos para ocorrerem num curto espaço de tempo.

Assim, o analfabeto continuava sendo considerado como incapaz e marginal e, ele próprio se percebia comparado a uma criança. Pode-se perceber claramente essa comparação nas publicações destinadas aos professores alfabetizadores da Campanha que afirmou ser “mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar a adultos do que crianças” (Campanha,1952 apud SOARES & GALVÃO, 2005,p.267).

Com o passar do tempo, fins dos anos 50, as críticas à Campanha foram sendo realizadas com mais veemência, principalmente pelos próprios engajados. Certamente, as críticas mais contundentes e que apresentavam uma nova perspectiva para a alfabetização dos jovens e dos adultos vinham de Pernambuco, lideradas por Paulo Freire.

Paralela a CEAA, iniciam-se as ações da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) , implantada em 1949. Esta Campanha buscava “estabelecer uma metodologia de desenvolvimento comunitário nos programas de educação de base no interior (...) visando à recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais” (CARVALHO,1977,132). Portanto, a CNER foi criada para atender às necessidades educativas do meio rural onde residia o maior número de pessoas analfabetas do país.

Acreditava-se que os problemas do meio rural pudessem ser resolvidos com a educação, num modelo de divulgação da educação associado às características do

“otimismo pedagógico”. Sem nenhuma contextualização com a realidade, acreditavam que a simples aplicação dos métodos e técnicas sociais seriam suficientes para provocar o desenvolvimento, uma vez que a razão do atraso se encontraria na escassa preparação do homem do interior. Coube à Campanha Nacional de Educação Rural cumprir essa tarefa. Para isso foram implementadas, por todo o Brasil, as “missões” inspiradas nos modelos, eixos e metodologias das “Missões Mexicanas” (PAIVA, 1983. p.197).

A atuação das Missões, no Brasil, mediante aos objetivos propostos, não surtiram os efeitos esperados, uma vez que, por um lado estavam baseadas na idéia de que a ação educativa poderia provocar transformações profundas nas comunidades, e, por outro lado, estavam ligadas sempre aos detentores do poder nos Municípios, dificilmente apresentavam problemas, o que não era o esperado. Os que certamente surgiriam não apareciam, pois em algumas comunidades, as Missões sequer chegaram a se instalar, porque suas atividades não eram desejadas, pois poderiam quebrar o equilíbrio de forças entre os políticos locais. Além desses entraves, “a própria metodologia empregada não visava realmente contestar a legitimidade do poder e das estruturas sócio-econômicas, uma vez que dependia do poder local para se realizar” (PAIVA, o.c.p.200-2).

Apesar desses entraves, segundo Haddad e DI Pierro (2000,p.07), os esforços registrados durante as décadas de 40 e 50 conseguiram reduzir os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%, porém o nível de escolarização dos brasileiros continuava abaixo da média dos países desenvolvidos e até mesmo dos países vizinhos ao Brasil.

4.7 Novos paradigmas para a alfabetização de adultos.

Mesmo a educação de adultos tendo sofrido um maior impacto a partir de 1962, é possível afirmar que em todo período, compreendido de 58 a 64, podemos encontrar algumas características que foram mantidas, no que tange à educação de adultos nesse período. A principal entre essas características, e a que fatalmente teria impulsionado o desenvolvimento de novos programas, é a que se refere ao preconceito em relação ao analfabeto.

No entanto, paralelamente às ações do governo, no final da década de 50 e início da de 60, surgiram os movimentos de educação e cultura popular, muitos deles inspirados em Paulo Freire.

As críticas à CEAA, dentre elas as enviadas por Paulo Freire, dirigiam-se às deficiências da administração e também à orientação pedagógica, como “o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto espaço/período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para diferentes regiões do país” (MEC - Ação Educativa, 1977).

Assim, todas as críticas direcionavam para uma nova visão sobre o analfabetismo e para o analfabeto, assim como para um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos. Esta nova possibilidade de perceber o adulto analfabeto e todas as questões que envolvem o analfabetismo teve o educador pernambucano Paulo Freire como idealizador.

As críticas mais contundentes à CEAA foram apresentadas por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, o qual indicava que a “organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.267-268).

Por conseguinte, na concepção de Freire, os materiais didáticos e a orientação pedagógica não poderiam ser as simples adaptações daqueles empregados para educar as crianças, mas de acordo com suas realidades e experiências já vivenciadas. Portanto, um dos pressupostos que sustentavam as propostas de alfabetização de Freire era o de que a leitura de mundo precede a leitura das letras. O adulto não pode então ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um produtor de cultura e saberes próprios.

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização que emperrava o país no atraso econômico e social perante outras nações do mundo, o analfabetismo passa a ser entendido como efeito da pobreza gerada pela estrutura social não igualitária,

resultante de conchavos políticos gerados por interesses pessoais e particulares. As condições de miséria em que os analfabetos viviam é que tinham que ser problematizadas.

“Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (PAIVA,1983,p.23).

Com a tendência dos movimentos de educação de adultos voltando-se para uma educação com sentido mais amplo e menos discriminatório, valorizando a cultura popular, as expressões artísticas e as raízes culturais do povo, o combate ao preconceito em relação ao analfabeto, que ainda era bastante significativo, tornou-se menos evidente. Um reforço contra esse preconceito veio da percepção de educação de Paulo Freire – estruturada a partir do conceito antropológico da cultura – dada a sua importância para formar uma nova concepção de alfabetização e, conseqüentemente, uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parte da riqueza da Nação.

Sendo assim, passa-se a acreditar que uma proposta de educação de adultos – alfabetização – deva se preocupar inicialmente com o que o adulto ignora, considerando aqui as necessidades desse indivíduo no seu dia-a-dia, uma vez que, “mesmo o homem mais culto, o que ele ignora é infinito”. (PINTO,1986:84). É evidente que o educando adulto ignora os conhecimentos que definem o padrão médio do saber de sua sociedade e em seu tempo.

O que realmente é significativo no processo de alfabetização do adulto é que o educador não ignore os fatores sociais que podem ter mantido aquele adulto analfabeto e, a partir daí praticar uma educação que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica de si mesmo, do seu mundo e de seu trabalho.

Portanto, é preciso estar atento ao que o adulto quer saber para tornar significativo o seu interesse por educar-se. É evidente que aprender os conhecimentos básicos do saber letrado e matemático são exigências necessárias fundamentais e indispensáveis, mas só terão realmente valor se entendidos pelo alfabetizando como

instrumentos para se chegar a muito mais. Assim, “a educação de adultos deve contemplar as exigências educacionais futuras desses cidadãos” (PINTO,1986,p.86).

Certamente, para se chegar essa educação de adultos pretendida anteriormente deve-se atentar para as formas de se fazer essa educação, que deve partir da realidade autêntica do educando, do seu mundo do trabalho, da suas relações sociais, das suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria e outros. Assim, a aprendizagem dos elementos da leitura tem que partir de palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno.

“A alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas de escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por 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. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar” (FREIRE, 1989,p.72).

Mediante essa percepção de educação/alfabetização idealizada por Paulo Freire, o processo de alfabetização de adultos passou a conceber o homem como sujeito de sua educação e não como objeto dessa. Portanto, reafirma com esse analfabeto um compromisso com sua realidade, sob a qual ele deve intervir cada vez mais na busca da transformação e ascensão.

Neste período, observa-se um predomínio do “realismo em educação” em detrimento do “entusiasmo na educação”, sendo que este desapareceu com o fracasso da CEAA. Agora, preocupados não apenas com novos métodos mais eficazes, mas com as conseqüências políticas, sociais e econômicas de seus programas, surgem novos profissionais da educação voltados para a educação de adultos.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos contou com a participação de Paulo Freire, teve como objetivo analisar o sentido da educação para o

desenvolvimento e a questão da educação para todos. Visava um estudo do problema da educação de Adultos em seus múltiplos aspectos.

A importância da educação de adultos passa a ter um caráter de adequação social. O homem brasileiro precisava adequar-se para sobreviver ao período “dinâmico” pelo qual o país estava passando. Esperava-se, com o II Congresso de Educação de Adultos, que os especialistas em educação de adultos apontassem caminhos a serem seguidos pelo governo Kubitschek.

O período ficou caracterizado na educação de adultos como “educação para o desenvolvimento”. As condições exigiam cada vez mais pessoas habilitadas e qualificadas para constituir a mão-de-obra e a mobilização dos processos que levavam ao desenvolvimento da Nação. Não se tinha tempo para esperar a conclusão dos cursos de forma regular, e isso tornou necessária a adoção de medidas que visassem uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos.

Com o desejo de constituir novas idéias pedagógicas para a alfabetização e educação de adultos, variadas teses foram apresentadas, mas pôde-se observar grande variedade ideológica entre elas.

O processo de educação de massas era o único caminho apontado para uma revolução brasileira. Uma das principais idéias que surgiram visava “a educação de adultos como instrumento de transformação social e construção da sociedade futura, sob a influência do nacionalismo”. (PAIVA,o.c,p:209).

Com relação aos objetivos da educação de adultos, nesse período, estes se concentravam na demonstração do interesse pela participação no processo de democratização político-social do país. Dentro dessa nova perspectiva para a educação de adultos, no Seminário Regional, realizado em Pernambuco, Paulo Freire relatara o tema “*A educação dos adultos e as populações marginais: os problemas dos mocambos, chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade*” (GADOTTI & ROMÃO,2000: p.37).

Nesse Congresso ficou claramente perceptível a tendência do pensamento educacional brasileiro ao abandono do “*otimismo pedagógico*” para dar lugar a uma nova concepção de educação e alfabetização de adultos, agora voltados muito mais claramente para o “*realismo pedagógico*” ou seja “*a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a sociedade*” (PAIVA,o.c,p:211) . Assim as preocupações principais ligadas à educação de adultos voltam-se prioritariamente para a qualidade do ensino, e não para a criação de novos métodos.

Nasce uma nova concepção de educação de adultos. O adulto analfabeto, tido como inferior, começa a ser visto sob a concepção defendida por Paulo Freire. Ainda em 1958 surgiu, como mais um instrumento de difusão da educação de adultos, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a qual se destinava à educação popular em geral e tinha como principal concepção reconhecer a ineficácia das campanhas desenvolvidas anteriormente.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi criada como resposta às críticas mencionadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos referentes às ações, consideradas dispersas e desarticuladas. Como tentativa de superar as críticas, foram criados projetos-pólos com atividades que integravam a realidade de cada município e serviam como modelo para expandir a Campanha por todo o país.

Porém, a CNEA (1958), assim como a CNER (1950) pouco se diferenciaram da CEAA e acabaram sendo extintas em 1963, quando foi criado o Plano Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação e Cultura.

4.8 Os Movimentos Populares de Educação, o MEB e Paulo Freire

Segundo Paiva (idem: 251-304), a caracterização do método Paulo Freire somente foi sistematizado por ele em 1962, e, ainda, afirma a autora que o mesmo não consistia em uma simples técnica neutra de alfabetizar, mas num sistema coerente, no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus caminhos.

Desta forma, a história da educação brasileira, particularmente a da alfabetização de adultos, tem nas idéias de Freire a sua razão maior. Partindo de suas formulações, as reflexões e práticas que norteiam a educação no país passaram a ter um referencial próprio e distante das concepções ingênuas e das práticas mecanicistas e alienantes.

O pensamento pedagógico de Freire, assim como sua proposta de alfabetização de adultos estimularam os principais programas de educação e alfabetização popular no país, os quais se destacaram no início da década de 1960. Esses programas foram idealizados por estudantes, intelectuais e católicos engajados numa proposta de ação política para os grupos populares.

Dentre os principais programas, destacou-se o Movimento de Educação de Base – MEB – ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; os Centros Populares de Cultura – CPCs , organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE; os Movimentos de Cultura Popular – MCP, que reuniam artistas e intelectuais com apoio da administração municipal de Recife; a Campanha de Educação Popular, o Ceplar, na Paraíba; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal-RN.

Dentre esses, evidenciamos os MCP, os quais surgiam em diversos pontos do país, destacando-se na região do nordeste, onde se concentrava o maior número de movimentos. Certamente, naquele

“momento marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos era vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.269).

Os Movimentos de Cultura Popular surgiram organizados pela sociedade civil e tinham como objetivo reverter ou alterar o quadro educacional, sócio-econômico e político do país, a partir da conscientização, participação e da transformação, cujos conceitos foram elaborados a partir das ações realizadas com a população. Portanto, a visão de que o analfabetismo era a causa da situação de miséria e marginalização em que

viviam essas pessoas foi alterada, passando a ser considerado como efeito de uma relação injusta e não-igualitária entre a sociedade.

A alfabetização nos Movimentos de Cultura Popular tinha como princípio básico em relação à

“incapacidade dos adultos analfabetos de participar das mobilidades de expressão cultural do nível da atual civilização” de que “um movimento de alfabetização deve estar consciente de que a solução do problema do analfabetismo não pode ser buscada em si mesma, porque decorre das condições estruturais da sociedade, e assim, só pode ser alcançada através das modificações daquelas condições” (Resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, apud FÁVERO, 1983,p.239).

Assim, o conhecimento e o saber do analfabeto eram valorizados. Portanto, o analfabeto passou a ser considerado sujeito produtor do seu próprio conhecimento. Os Movimentos de Cultura Popular, baseados nas propostas de Paulo Freire, sugeriam a substituição das cartilhas, pois a própria realidade do educando deveria ser o centro do processo de alfabetização.

Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e pressionando o Governo Federal para que enviasse apoio às suas ações educativas estabelecendo uma coordenação nacional, o que culminou, somente em 1964, na aprovação de um Plano Nacional de Alfabetização, orientado pelas propostas de Paulo Freire.

Porém, governo de Jânio Quadros parecia dedicar-se às causas da educação, conforme acordo firmado com governadores de estado, mas suas ações resumiram-se apenas à “criação do Movimento de Educação de Base - MEB, o qual executava ações desenvolvidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB” (WANDERLEY,1984,p.49).

O MEB nasceu da visão humana, utópica e apostólica do Episcopado Brasileiro através da CNBB em 1958 e estabelecido em 1961, a partir de uma carta de princípios, na qual a Igreja Católica afirmava:

“O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isto há urgência de muito mais: urgência gritante de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias, as riquezas da educação de base, fundamental, educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tende a fazer o homem despertar para seus próprios problemas” (MEB apud WANDERLEY, 1984, p.59).

A filosofia educacional do MEB tem suas raízes nas doutrinas sociais da igreja católica, porém, para Wanderley (1984,p.48) não se pode ignorar a influência determinante de duas correntes filosóficas humanistas, nascidas nas décadas de 30 e 40, da resistência as diversas formas de totalitarismos denominadas Existencialismo e Personalismo.

Assim, para Landim Filho (1963), apud Fávero (1983,p.177), o MEB toma para si o termo “base”, não no sentido de princípio ou primeiro, mas o de inicial, como é a alfabetização para a instrução, mas que é também primeira na medida em que é radical para o ser do homem. A educação de base quer “dar os conhecimentos mínimos para o se viver humanamente, portanto assegura o princípio da exigência da pessoa humana de se humanizar” (WANDERLEY,1984,p.60).

As concepções metodológicas empregadas pelo MEB tinham sua fundamentação baseada na educação a distância, portanto acreditava no uso da mídia, o teatro, a televisão e, principalmente, o rádio como meios valiosos para desenvolver a cultura e politizar o povo. Desde o início de suas ações educativas o MEB utilizava as redes de emissoras católicas para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi incentivada, por meio dos apoios recebidos pelo governo de Jânio Quadros, a expandir o MEB por todo o território nacional. O projeto, então, tornou-se oficial com o Decreto 50.370, de 21 de março de 1961, no qual “o governo federal forneceria recursos através de convênios com órgãos da administração federal para serem aplicados no programa da CNBB” (WANDERLEY,1984,p.48).

O objetivo principal do MEB era adequar o trabalho à realidade e acompanhar realmente as comunidades; efetuar-se num levantamento da situação local e

regional de uma dada área geográfica. Tal conhecimento *in-loco*, segundo Santos (2006,p.03), permitia um conhecimento do todo, ou seja, da real situação das comunidades, partindo-se da observação concreta de seus valores, recursos, problemas, o que propiciava uma interação que se mostrou fundamental entre a intelectualidade que compunha o MEB e os cidadãos simples – por vezes – analfabetos das comunidades estudadas.

Este estudo conseguiu atingir um grande número de comunidades uma vez que

“as rádio escolas radiofônicas eram instaladas nas residências dos monitores, localizadas em zonas rurais e atingindo pequenos agrupamentos demográficos, onde nunca houvera antes uma iniciativa educacional. As escolas radiofônicas pertenciam às comunidades e não ao MEB” (WANDERLEY, 1984,p.55).

Tendo como base as propostas elaboradas por Paulo Freire, os conteúdos das aulas eram organizados considerando as realidades e vivências do homem do campo, para que, a partir de suas experiências e necessidades, passassem a desenvolver habilidades relacionadas à lingüística, aos cálculos, às noções de saúde e higiene, além dos ligados à atividade do campo, transformando os conhecimentos em algo significativo para o meio em que viviam.

Conforme foi dito, o MEB tinha como elemento principal de suas ações a pessoa humana. Portanto, todas as reações e concepções vindas dos sujeitos a serem atendidos eram relevadas, visando sempre o objetivo final de promover as condições para a humanização dos homens.

Portanto, o povo assume dentro do MEB um papel bastante diferente do que geralmente assume, pois é muito mais amplo do que de indivíduo ou classe, mas de sujeitos que têm condições de decidir sobre os seus destinos e de compreender que lhes faltam apenas as condições e os direitos que lhes foram negados.

Alguns aspectos políticos contribuíram para que o MEB fosse perdendo sua potencialidade. Segundo Wanderley (1984,p.426-427), o movimento ganhava cada vez

mais expressão mundial e isso contribuiu para que as propostas iniciais fossem se esvaziando. Talvez por orgulho excessivo de alguns participantes, algumas restrições ao ingresso de novas pessoas foram se acirrando, chegando ao ponto de alguns membros serem pressionados a abandonar o MEB.

Além, disso, alguns setores da sociedade, certamente em defesa das classes dominantes, lançaram fortes críticas ao MEB. Essas críticas, segundo Wanderley (1984,p.470), surgiram do medo que essas pessoas tinham de uma tomada de posição do homem do campo que alterasse a sua condição de servil. Ainda citando Wanderley (1984,p.471), o medo dessas pessoas passava também pela perturbação da “ordem e do progresso”, uma vez que a ordem da forma em que estava muito lhes agradava.

As variadas formas de reação às ações do MEB eram constantes por representantes da classe dominante, principalmente no que tange àquelas práticas que se distanciavam das práticas dos proprietários. Assim, eram rechaçadas todas as ações que se referiam à reforma agrária, ao voto do analfabeto, à propriedade social, às causas da miséria e outras.

Com o episódio da apreensão do material didático, o livro “Viver é Lutar” no estado da Guanabara, em 1964, sob a denúncia de que em seu teor havia alusões ao comunismo, acirraram-se as perseguições aos monitores e animadores do MEB, o que culminou na repressão, o que atingiu o Movimento ao ponto de ocorrerem invasões e destruições de escolas, confisco de material didático, prisões de monitores e de animadores.

O MEB necessitava dos recursos do governo para a manutenção das ações educativas, e, principalmente após 1964, quando o governo militar via com restrições as ações do Movimento, e o Estado passou a constituir-se por um regime que excluía as participações populares, o Movimento de Educação Básica viu-se tolhido em suas práticas.

Paralelo a esses fatos ligados ao MEB, no governo de Jânio Quadros, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (Lei 4.024, de

20 de dezembro de 1961). Esta lei veio alterar algumas diretrizes legais de funcionamento de ensino no país. Por ela

“o Ministério da Educação ficava encarregado de decidir sobre a aplicação dos diversos Fundos Nacionais (dos três níveis) devendo ser elaborado um plano para cada Fundo pelo Conselho Federal de Educação (criado pela Lei e instalado em fevereiro de 1962)” (PAIVA, 1983).

Além da criação desse Conselho, a LDB de 1961 reestruturou os encargos e obrigações entre os estados e municípios

“transferindo para os governos estaduais e municipais o encargo de organização e execução dos serviços educativos, cabendo ao governo federal o estabelecimento de metas a serem alcançadas em todo país e uma ação supletiva das deficiências regionais através de auxílio financeiro e de assistência técnica” (PAIVA,o.c,p:225).

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assumiu o governo e deu-se o início do regime de governo parlamentarista, cujo primeiro ministro, Tancredo Neves, manifestou interesse em enfrentar o analfabetismo no país. Para isso, lançou, também paralelamente às ações do MEB, uma campanha de alfabetização que visava resgatar todos os analfabetos maiores de 15 (quinze) anos.

Porém, a campanha de alfabetização de Tancredo Neves não chegou a ser implantada e foi substituída pela implementação do Plano Nacional de Alfabetização, em 1964, cujas “metas gerais previam a universalização do ensino primário até 1970 e a eliminação do analfabetismo...” (PAIVA,o.c,p:226).

Além das ações desenvolvidas pelo MEB, no início da década de 1960, surgiram vários movimentos direcionados à educação popular por todo o Brasil, principalmente no nordeste, os quais pretendiam resgatar a conscientização política do povo brasileiro. Esses movimentos nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política do povo.

Nesse sentido foram criados Centros Populares de Cultura por todo o país, os quais estavam ligados aos movimentos estudantis da época, como à União Nacional dos Estudantes – UNE - composta por estudantes intelectuais, artistas do Teatro de Arena e outros grupos, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro.

Dentre todas as idéias que buscavam novas metodologias para a educação de adultos, a Escola Nova está entre os mais difundidos. Visando a integração do indivíduo no processo político-ideológico do país de forma não-diretiva, o pensamento escolanovista “marca a reintrodução da reflexão sobre o aspecto social no pensamento pedagógico do Brasil” (PAIVA,o.c,p:250).

A partir dessas idéias, inicia-se a busca por novos métodos que resultaram na elaboração de novas metodologias voltadas para a cultura popular, as quais influenciaram no Movimento de Educação Popular, além do método desenvolvido por Paulo Freire.

Os Movimentos mais amplos foram o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco e a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, no Rio Grande do Norte, a qual se desenvolveu com formulações teóricas semelhantes às do MCP de Pernambuco.

A Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” era voltada para a preocupação com a preservação e o florescimento da cultura Popular que deveria desempenhar um papel importante na libertação nacional, por isso tinha como lema a “conscientização da massa popular e a consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação”. (PAIVA,1989,p. 237).

Para Haddad e DI Pierro (2000,p.10), grande parte desses programas já estava funcionando com os recursos do Estado ou sob seu patrocínio. Pautados nos movimentos de democratização das oportunidades, uma vez que as características próprias da educação de adultos havia conseguido seu tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos, esta passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política.

Assim, os movimentos de educação populares atingiram relevância nacional e internacional, e alcançaram novas oportunidades surgidas como resultados das inúmeras reivindicações acerca da necessidade de alfabetizar o povo brasileiro.

A principal conquista foi a estruturação de ações educativas visando a alfabetização de um grande número de brasileiros, por meio do Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em janeiro de 1964, o qual seria dirigido por Paulo Freire.

Paulo Freire estabeleceu uma profunda crítica aos modelos de alfabetização de adultos convencionais às quais denominou de educação bancária, alegando que a educação deveria interferir nas estruturas sociais que produzem o analfabetismo.

O Plano Nacional de Alfabetização buscava alfabetizar o adulto em apenas três meses, e seu principal “objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável” (RIBEIRO, 1997,p.24).

Na concepção elaborada para o Plano Nacional de Alfabetização, a educação de adultos era vista a partir das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”. (GADOTTI & ROMÃO, 2000: p.36).

Porém, estava tudo preparado para lançamento do programa de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, quando se deu o golpe de Estado em 1964.

O Programa Nacional de Alfabetização, que seria dirigido por Paulo Freire, foi extinto através do Decreto n. 53.886/64, após o golpe de governo de 1964. Terminava, assim, a mais significativa experiência de educação popular no Brasil em função dos interesses políticos ocasionados e pela mudança de governo.

As idéias de Paulo Freire que sustentavam o Plano Nacional de Alfabetização passaram a ser “consideradas como revolucionária, subversiva e impregnada

de elementos questionadores do sistema político então instalado” (RIBEIRO, 1997,p.25-26).

Com este episódio, o analfabeto voltou a ser visto e tratado não como um ser humano e o analfabetismo como um mal que precisava ser “erradicado” como uma epidemia.

Com o novo regime de governo, que passou a ser o militar, acentuou-se a concentração de renda sob o poder de uma pequena classe elitizada e ocorreu o fechamento dos poucos canais de participação da população nos processos decisórios do governo com o fim das eleições. Esses processos fazem parte do mecanismo de distanciamento dos problemas das pessoas pertencentes às camadas menos privilegiadas, o que caracteriza os objetivos desejados pela democracia e contraria os adotados pelos governos militares. Além disso, o acesso e a permanência na rede física de educação escolar primária não ocorreram de forma aberta e indiscriminada, mas de forma controlada e limitada.

4.9 O regime militar

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado por todo o país passaram a ser vistos como uma grave ameaça à ordem, chegando a quase desaparecer. Alguns poucos sobreviveram nos municípios dos interiores ou funcionavam de forma clandestina nas grandes cidades. Seus promotores e idealizadores foram reprimidos, presos e todo o material que seria utilizado, apreendido. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado.

As secretarias onde funcionavam alguns trabalhos ligados aos Movimentos de Cultura Populares foram invadidas e suas principais lianças presas como “*a Secretaria de Educação Municipal de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foram interrompidos*” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.11).

Nesse período, o governo só permitiu a realização de programas assistencialistas e conservadores. Como exemplo, as ações do MEB foram sendo tolhidas pelo regime e pela própria hierarquia da igreja católica, chegando a se transformar num

instrumento apenas de evangelização, abandonando as idéias e as propostas de Educação Popular (WANDERLEY, 1984,p.446).

Para Haddad e Di Pierro (2000,p.10-11), a respostas do novo governo ao ainda altíssimo índice de analfabetismo que o país apresentava foi a repressão aos programas que, cujas ações de natureza política contrariavam os interesses do golpe. Como tentativa de reprimir esses movimentos, o governo exercia a coerção, para garantir o restabelecimento da ordem e das relações sociais. Mesmo assim, segundo Carvalho (1997,p.23), algumas práticas com denominação de Educação Popular ainda permaneceram de forma quase que clandestina no âmbito da sociedade civil.

Enquanto a repressão às idéias de Paulo Freire acontecia em todas as partes do país, programas de cunho conservadores e tradicionais eram permitidos pelo governo militar no plano oficial.

“A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Recife, ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos Movimentos de Cultura Popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários Estados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000,p.12)

A Cruzada de ABC tinha um enfoque do problema educacional era bastante realista, embora seu comportamento muitas vezes apresentasse características do “entusiasmo”, dada a sua concepção filantrópica e humanitarista da educação.

A Cruzada do ABC atuava principalmente no nordeste brasileiro onde as idéias e concepções dos Movimentos de Cultura Populares haviam sido semeadas em maior proporção e precisavam ser neutralizadas. Assim, a alfabetização de adultos era entregue à orientação norte-americana.

De modo geral, os técnicos brasileiros, já imbuídos das idéias populares de educação divulgadas anteriormente pelos MCP, começaram a manifestar contra as campanhas de massa organizadas e orientadas pela Campanha do ABC, e passaram a

recomendar experiências e práxis de alfabetização de adultos e não amplas campanhas lineares e polivalentes como propunha a Campanha do ABC. Mediante essas críticas e sugestões contrárias às ações a Campanha foi sendo encaminhada à extinção.

Portanto, após a extinção da Cruzada de ABC, ainda havia a necessidade de se propor ações que atendessem às exigências do direito à cidadania, cada vez mais consagrado e legítimo, além das pressões das comunidades nacionais e internacionais.

Em decorrência da extinção da Campanha do ABC, foi criado o Movimento Brasileiro da Alfabetização (MOBRAL), em dezembro de 1967, com a Lei 5.379, como Fundação MOBRAL e, posteriormente, foi a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, os quais vieram como respostas a essas exigências.

Neste mesmo período, é promulgada a Constituição de 1967 que mantém a “educação como direito de todos”, além de estender a obrigatoriedade da escola até aos 14 (quatorze) anos, cria, ainda, uma nova categoria etária, acima de 14 anos, que denominou de jovens. (Const.1967, Art.168).

Para Horta (2001) *in* Fávero (2001,p.201), a Constituição de 1967 foi criada para adaptar a Constituição de 1946 às exigências do modelo militar-tecnocrático implantando com o golpe em 1964.

A Fundação MOBRAL foi criada para atender a essa categoria de “jovens”, criada pela Constituição de 1967. A Fundação tinha como objetivo “erradicar” o analfabetismo e prestar educação continuada aos adolescentes e adultos.

O MOBRAL voltou-se, inicialmente, para a população analfabeta entre 15 e 30 anos de idade e objetivou a “alfabetização funcional”, uma vez que ela deveria “*valorizar o homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e pelo aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria*” (PAIVA,o.c,p:293).

O MOBRAL, embora tenha sido criado em 1967, só iniciou suas atividades em 1969, funcionando com uma estrutura paralela ao MEC. Iniciou com uma campanha conclamando a população a fazer a sua parte – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Porém,

“o MOBRAL surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.270)

As concepções e procedimentos que sustentaram o MOBRAL não percebiam que alfabetizar é muito mais do que ensinar a identificar letras.

“O processo de alfabetização não se limita a considerar que se trata de um mero processo de transmissão de uma técnica particular (ler e escrever), mas sim considerar que se trata de produzir mudança na consciência do educando, mudança na qual o conhecimento da leitura é apenas um dos elementos” (PINTO,1986:98)

Essas críticas foram minando as ações desenvolvidas e o MOBRAL acabou se caracterizando como um dos caminhos para os desvios de verbas públicas, o que, nos últimos anos de sua existência, culminou em Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar os destinos e a aplicação dos recursos. Assim como na administração dos recursos, o MOBRAL passou a ser criticado pedagogicamente por não garantir à comunidade os estudos a que se propunha a oferecer.

Assim, paralelamente às ações do MOBRAL, outras formas de atividades ligadas à alfabetização de adultos foram sendo implantadas nas associações de bairro e comunitárias, sindicatos, igrejas que mesclavam com as ações do MOBRAL, dando origem a ações contraditórias.

O surgimento de novas propostas e ações para a alfabetização de adultos, as quais foram de encontro às ações propostas e em execução pelo MOBRAL, acrescidas à abertura política ocasionada pelo o fim do regime militar, colocaram em dúvida as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização, que acabou sendo extinto em 1985.

Em substituição ao MOBRAL, surgiu a Fundação Educar, a qual não executava diretamente nenhum programa de alfabetização de jovens e adultos, mas que apoiava financeiramente e tecnicamente as iniciativas desenvolvidas com esse objetivo.

4.10 Abertura para a Nova República e os fatores relevantes na construção de uma sociedade

O primeiro governo civil, após o golpe militar de 1964, marcou a história da educação de adultos com uma ruptura das políticas desenvolvidas no regime militar, o que ficou marcado pela extinção do MOBRAL, cuja imagem ficou relacionada com a ideologia e com as práticas do regime autoritário, portanto, estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade.

Portanto, foi substituído na Nova República por políticas de incentivo aos programas elaborados em diversas partes do país, através da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

A Fundação Educar foi criada em 1985 e estava diretamente ligada ao MEC, diferentemente do MOBRAL. A Fundação Educar também se apresentava como diferente em relação ao Movimento que a antecedeu, uma vez que não desenvolvia ações diretamente ligadas à alfabetização, mas apenas exercia o papel de supervisão e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas Secretarias que propunham e executavam seus projetos ou programas de alfabetização.

A Fundação Educar, embora em muitos sentidos tenha sido uma continuidade do MOBRAL, chegando a herdar do MOBRAL funcionários, estruturas e outros elementos necessários ao seu funcionamento, promoveu mudanças significativas, as quais foram incorporadas às suas propostas várias inovações sugeridas pela Comissão que, em 1986, formulou suas diretrizes e propostas político-pedagógicas.

Dentre as principais inovações está a subordinação à estrutura do MEC; a descentralização das atividades propostas, o apoio projetos, programas e campanhas promovidas pelos estados e municípios, elaborados de acordo com as necessidades e realidades específicas de cada região.

Assim, a implantação de projetos e campanhas de alfabetização seguiu o processo redemocratização do País. A promoção de eleições diretas para os governos e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e do campo alargaram as possibilidades dos movimentos que experimentavam e inovavam as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. As práticas de alfabetização de adultos, pautadas no ideário da educação popular, que aconteciam clandestinamente nas igrejas, sindicatos e instituições sociais civis, voltaram a figurar nos ambientes universitários e influenciaram nos programas públicos e oficiais da educação de jovens e adultos.

Essa política teve curta duração, pois em 1990, o governo de Fernando Collor de Melo, em vez de ampliar as propostas e sistema de alfabetização tornando-a prioridade, extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra forma de ação, sistema, programa, campanha que a substituísse. Assim, a partir do governo Collor, nota-se a ausência de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Porém, numa postura um tanto contraditória, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, também considerada Constituição Cidadã, a qual entende que o direito à educação se estende a todos, inclusive aos que ainda não haviam freqüentado o ensino fundamental. Para Haddad e Di Pierro (2000,p.24), nenhum ganho para a educação de jovens e adultos foi maior, nesse período, do que o direito garantido no art. 208, da Constituição de 1988, que garante o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade.

Em contrapartida, essa mesma Constituição também transfere a responsabilidade do Ensino Fundamental para os municípios e estados.

Com a desobrigação do Governo Federal em atender prioritariamente a esse direito, os municípios e estados iniciaram uma oferta de educação de jovens e adultos,

cujas propostas se diferenciavam umas das outras, assim como os espaços onde a mesma acontecia, como: universidades, organizações não-governamentais e movimentos sociais.

Assim, nesse período, surgiu uma pluralidade de métodos, práticas e metodologias para a alfabetização. Dentre os mais divulgados, destacaram-se as influenciadas da psicologia, da lingüística e da educação, cuja importância se deu ao estudos de Emília Ferreiro, que estudou também os adultos não alfabetizados e concluiu que eles desenvolvem hipóteses semelhantes às das crianças a respeito da escrita.

No sentido, iniciaram no Brasil trabalhos devolvidos acerca do “letramento”, os quais vieram contribuir com subsídios importantes para a compreensão de como se processa a construção das hipóteses acerca da leitura e da escrita pelos sujeitos adultos não alfabetizados, o que resultou em novas propostas.

Com esse importante episódio, mo qual já fora discutido anteriormente nos referenciais teóricos, muitas reflexões acerca dos conceitos de analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, alfabetização tornaram-se inevitáveis e, portanto, necessários numa discussão mais aprofundada em torno da Educação de Adultos. Por isso, esta teoria será amplamente discutida no item referencial teórico, uma vez será utilizada como uma das teorias de referência para análise dessa pesquisa.

Um fenômeno importante, o qual também já fora discutido nos referenciais teóricos, ganhou evidência nesse período, pois, além de ser extremamente relevante para nosso estudo, pois tem contribuído para uma nova forma de organização social, portanto, diretamente associado à ampliação das possibilidades de educação e alfabetização do jovem e do adulto, são os Novos Movimentos Sociais. Dentre eles, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1979, no Estado de Santa Catarina.

Certamente, nos anos 70 e 80, novos atores sociais surgiram no contexto social do brasileiro. Esses atores surgiram à revelia do Estado e se reuniam para se posicionarem contra ele. Assim, surgiram “novos espaços e formatos de participação e de relações sociais” (GOHN,2002,p.303), que foram ocupados e estruturados pelo que ficou denominado de Movimentos Sociais.

É evidente que os Movimentos Sociais incomodaram e incomodam o Estado, pois, o Sistema Social instalado está organizado em classes para melhor controle e dominação sócio-econômica-ideológica e está sendo ameaçado com a movimentação desses atores. Conforme o nome sugere “Movimentos Sociais” nos dá a idéia de “mover”, “movimentar”, mudar de posição, de ponto de vista, ou seja, contrária à idéia de estabilidade, inércia, mas sim, de movimentar as estruturas que pareciam inabaláveis.

Assim, nos anos 90, o cenário de lutas sociais novamente é alterado. Surgem os movimentos populares rurais, que cresceram rapidamente no país.

Quase sempre, esses Movimentos Sociais estão questionando as estruturas e organizações sociais consolidadas e propondo outras novas. Segundo Gohn (2003,p.13), citando Habermas, os Movimentos sociais podem, “ser considerados inovadores e são lumes indicadores da mudança social”.

“Eles são uma lente por intermédio da qual problemas mais gerais podem ser abordados, e estudá-los significa questionar a teoria social e tratar questões epistemológicas tais como: o que é a ação social”
(MELUCCI,1994:190, citado por GOHN,2002:12)

Portanto, o MST promoveu várias ações, visando a ocupação de terras e, dentre outros objetivos, a educação “na qual se discute o tipo de educação que deve ser dada aos filhos dos assentados e o perfil que deve ter os profissionais que trabalham com as crianças...” (GOHN,2002,p.3004).

Portanto, como era de se esperar, a preocupação, mesmo dentro das ações dos Movimentos Sociais Rurais, com a alfabetização dos adultos só veio mais tarde, quando já nos assentamentos rurais surgiram as primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos.

É importante ressaltar que a educação nos anos 80 e 90 esteve em evidência na realidade brasileira. A história da educação no Brasil revela que reformas e propostas para a educação nunca faltaram, porém todas voltadas para corresponderem a interesses de

poucos ou para solucionarem problemas de outras ordens, como política, econômica e outras e não educacionais, dos períodos em que eram vigentes.

Assim, a prática da educação do campo passou, com os NMS, a ser discutida nos diversos grupos com interesse nessa área da educação no sentido de que a mesma contribua na construção da concepção de cidadania coletiva, já discutida anteriormente.

Nesses espaços de discussões, tem-se tratado, sobretudo, da inadequação do ensino ao meio a que se destina. O ensino idealizado para as áreas urbanas tem sido aplicado, ou seja, aproveitado sem nenhuma adaptação para o meio rural.

O surgimento dessas novas formas de organização social e olhares sobre as possibilidades de alfabetização de adultos do campo levaram à percepção da necessidade de uma nova forma de se fazer alfabetização de adultos no País.

Porém, tomando um rumo contrário à evolução histórica e dos novos paradigmas para a educação de jovens e adultos, conforme já fora dito anteriormente, em março de 1990, o governo do primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar.

A extinção da Fundação Educar, em 1990, surpreendeu os órgãos públicos, entidades e associações que dependiam dos recursos financeiros para viabilizar seus projetos e ações. A medida representou a descentralização da educação de adultos, transferindo diretamente essa responsabilidade para os municípios, que concentraram suas matrículas nas séries iniciais e, para os estados, que responderam pela segunda etapa do ensino fundamental.

Infelizmente, o governo federal só voltou a pensar a educação de adultos 06 (seis) anos depois, em 1996, com o lançamento da Campanha de Alfabetização Solidária (PAS). Pode-se, então, verificar um enorme vazio na história da educação de jovens e adultos no Brasil neste período.

Durante os dois anos do governo Collor, foi feita a promessa de programar um movimento denominado de “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” (PNAC), o qual chegou a mobilizar algumas representações da sociedade para a elaboração do Programa, que prometia, dentre outras ações, substituir a Fundação Educar. Porém, as promessas não passaram das intenções, pois acusado de envolvimento com a prática de suborno o Presidente sofreu *impeachment*, sendo substituído pelo vice-presidente Itamar Franco, que abandonou o PNAC, uma vez que o programa estava totalmente desacreditado.

Também, o Plano Decenal, concluído em 1994, próximo do final do governo tampão de Itamar Franco, estipulou metas que previam o acesso e a progressão no ensino fundamental de 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Com isso, a Educação de Jovens e Adultos “*chega aos anos 90 reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental*” (MEC, 1997,p.33).

Embora as Constituições brasileiras sempre tenham atribuído à União, de alguma forma, a responsabilidade por suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais. O mesmo ocorreu com a Constituição que representa a culminância do movimento de redemocratização da sociedade brasileira, chamada de Constituição Cidadã – 1988.

A Constituição de 1988 amplia os deveres do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que garante o “*ensino fundamentalmente obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*” (Art.208).

É bastante clara na Constituição de 1988 a preocupação com a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, constante no art. 214, o que está diretamente ligado aos interesses da educação de jovens e adultos.

“a Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo, II – universalização do atendimento escolar”. (Const. 1988, Art. 124).

É importante ressaltar que diminuir o analfabetismo e garantir a universalização do atendimento escolar significa o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos ao Ensino Fundamental.

Assim, na década de 90, o maior desafio da sociedade brasileira no campo educacional se deu em relação à necessidade de se estabelecer uma política de atendimento ao analfabeto, pautada em uma metodologia específica voltada para o atendimento das necessidades educativas dos adultos e jovens analfabetos e àqueles que tiveram sua passagem pela escola fracassada, garantindo a esses cidadãos o acesso à cultura letrada e a possibilidade de participação mais ativa na sociedade. Acredita-se que a dificuldade maior fica por conta da necessidade de se desenvolver uma metodologia que realmente não ignore os conhecimentos e os saberes que os jovens e adultos trazem consigo para escola, princípio este já contido na proposta freiriana de educação.

Paulo Freire nos mostrou que a pessoa adulta raciocina de acordo com a realidade vivida e experimentada, individual e coletivamente. Faz planos, define metas e age de forma deliberada e planejada. Dessa forma, considerando a “bagagem” que o indivíduo adulto traz consigo, a educação de jovens e adultos exige uma metodologia apropriada, voltada para o aprendizado do social e para o respeito a essa “bagagem”.

Porém, todas essas concepções acerca da Alfabetização de Adultos são renegadas a um segundo plano quando se fala em financiamento.

Assim, a reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implantada sob forte apelo da restrição dos gastos públicos, de forma a cooperar com o modelo de ajuste econômico implantado pelo Governo Federal.

Como exemplo, o presidente Fernando Henrique Cardoso, ex-ministro do governo de Itamar Franco, eleito pelo voto direto em 1994 e reeleito em 1998, colocou de lado o Plano Decenal, recém concluído, e optou pela implantação de uma política pública que levou à tomada de várias medidas, dentre elas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN).

Em relação à educação de jovens e adultos, a LDB não apresentou modificações significativas, uma vez que seus dois artigos destinados a essa modalidade de ensino reafirmam o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às suas condições de estudos e o dever do poder público em assegurar a sua gratuidade na forma de exames e cursos supletivos. A LDB 9394/96 reduziu as idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos, fixando-as em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A evolução que podemos considerar mais significativa a partir da LDB 9394/96 está ligada à abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e o supletivo, que passa a integrar a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Assim, as flexibilidades de organização do tempo escolar propostas para a educação de jovens e adultos e a aceleração dos estudos passaram a ser entendidas como comuns à educação básica e não como uma modalidade separada e exclusiva de educação de jovens e adultos.

A Constituição de 88 e a LDB 9394/96 prevêm que o Governo Federal elabore planos plurianuais – decenal – de educação, de acordo com a Declaração Mundial de Educação Para Todos. Assim, o MEC iniciou uma série de consultas que resultou na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), divulgado em 1998.

Paralelamente às ações do Governo, as articulações acerca da educação pelos sindicatos, organizações estudantis, Movimentos Sociais, sindicais e educadores levaram à realização do II Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte, MG, em novembro de 1997, no qual foram apresentadas propostas para a educação brasileira denominadas de “O PNE da sociedade brasileira”.

Segundo Haddad (2000,p.26), os dois projetos, embora apresentassem divergências e conflitos, em relação à Educação de Jovens e Adultos não chegavam a ser de todo divergentes, principalmente no que tange às metas quantitativas a serem atingidas e ao financiamento.

Assim, baseada na Lei nº 5692/71, que caracterizava a educação de jovens e adultos como ensino supletivo, a Lei 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), visando a atender ao apelo da restrição dos gastos, deixou praticamente de fora a educação de jovens e adultos.

Embora tenha sido aprovada, por unanimidade, pelo Congresso, a Lei 9424/96 recebeu vetos do Presidente, dentre eles o que impediu que as matrículas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos do Fundo.

Assim, com esse veto, esses indivíduos jovens e adultos somente se beneficiariam com os recursos do Fundo caso se matriculassem no sistema regular de ensino, juntamente com alunos que estavam dentro da faixa regular de idade/escolaridade, ou seja, com alunos de 7 a 14 anos.

Essa medida foi considerada como um desestímulo para o setor público investir e expandir o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil, já que os recursos do FUNDEF só se aplicava ao Ensino Fundamental regular.

Pode-se considerar que houve um grande retrocesso no desenvolvimento das políticas nesta área, principalmente se considerado o momento em que uma grande parcela da sociedade trabalhadora está reivindicando o seu retorno ou a sua participação na educação escolar.

Por esses cidadãos estarem fora da idade correspondente à escolaridade, de acordo com a Lei 9424/96, esses alunos, da Educação de Jovens e Adultos, não eram

beneficiados pelo FUNDEF, uma vez que não eram considerados alunos do ensino fundamental e sim do ensino supletivo.

Porém, a Lei de Diretrizes e Base para a Educação no Brasil, Lei 9394/96, vem contradizer essas determinações expressando uma preocupação com a Educação de Jovens e Adultos que corresponde a um posicionamento mundial.

Em resposta às orientações advindas da conferência Mundial de educação para Todos, realizada na Tailândia, foi lançado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

“... mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudar a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, 1990).

Com esta afirmação a Declaração Mundial sobre Educação para Todos sugere que o acesso e a permanência nas escolas com um padrão mínimo de qualidade sejam garantidos a todos os cidadãos, sem distinção, tendo em vista a melhora da qualidade de vida. Aí pode-se inferir que esta garantia também deve ser dada aos adultos e jovens que não tiveram acesso ou tiveram sua sucesso em sua permanência nas escolas nas idade regular.

Porém, as ações do PNAC foram *“desviadas em decorrência do processo de impeachment que resultou em mudanças no Ministério da Educação”* (BEISEIGEL, 1997, p.145).

Ratificando as orientações da Declaração da Tailândia, e e forma ainda de mais explícita, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos confirma que

“... a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma

habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para os desenvolvimentos de outras habilidades (...). O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.”
(Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, 1997)

Baseado nesses argumentos, o Art. 37, da nova LDB, diz que 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”, portanto garante o acesso e permanência desses indivíduos à educação escolar. O § 2º, Artigo 38, desta mesma Lei, diz que as “*práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários de EJA serão aferidos e reconhecidos mediante exames*”.

A Lei 9394/96 suprime o termo educação supletiva, que separava a EJA da Educação Regular, mas continua fazendo referências aos exames e cursos supletivos, o que não impede que se possa conceber a EJA como modalidade da educação básica, passando a fazer parte do sistema educacional regular. A nosso ver, ela não mais deve ser vista como uma modalidade extra em relação ao ensino regular.

Neste sentido, podemos perceber que a educação de jovens e adultos ganha, atualmente, mais uma possibilidade de análise que prevê que aqueles que não tiveram a oportunidade de freqüentar e concluir o nível mínimo de escolaridade, não devem ser vistos como cidadãos menores nos contextos sociais e educacionais, pois suas experiências e vivências lhes dão conhecimentos bastantes para se integrarem socialmente.

Mesmo os indivíduos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola na época adequada à sua faixa etária e, por isso não conseguem dominar as habilidades mínimas para a elaboração da escrita e da leitura formal, são capazes de, em seu cotidiano, fazer uso das mesmas para sua melhor integração e contribuição para a formação cultural de uma sociedade.

Tanto que, em 1998, esta possibilidade de percepção das pessoas que ainda não tiveram sua condição de escolaridade transformada ao longo de suas vidas, tornou-se

reconhecida oficialmente no Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica CNE/CEB nº 4/98, o qual afirma que

“... nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história” (Parecer CNE/CEB nº4/98, apud parecer CNE/CEB 11/2000,p. 07).

No entanto, ao longo dos anos 90, três importantes Programas ligados à educação de jovens e adultos foram implantados no Brasil: Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), implantado em 1995; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), implantado em 1997 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado em 1998(4).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000,p.29), esses programas foram concebidos com base em pelo menos duas possibilidades comuns de execução: “nenhum deles é coordenado pelo MEC e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa”.

O Planfor, diferentemente dos demais não está ligado ao ensino fundamental ou médio, mas destinado à qualificação profissional dos trabalhadores em atividade. Foi implantado em 1995 e teve sua concepção inspirada no perfil de formação de trabalhadores requerido pelo mercado de trabalho atual. Além das competências técnicas específicas e das habilidades necessárias para execução de tarefas, compreende a educação básica do trabalhador, contribuindo também para elevar o nível de escolaridade dos jovens e adultos do campo e da cidade.

Este programa é financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e é operado por uma rede de parceiros públicos e privados, a qual é composta por universidades, secretarias de educação municipais e estaduais, sindicatos patronais e de trabalhadores, “Sistema S” e outros.

Segundo Haddad (2000,p.30), entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou sendo apontado como obstáculo à eficácia do Programa.

No entanto, contrariamente ao que se esperava, as parcerias financiadas pelo FAT estão cada vez mais escassas, reduzindo, assim, as ofertas de oportunidades de educação de jovens e adultos no país.

Segundo Haddad (2000,p.31), o PLANFOR atendeu de forma insignificante os trabalhadores agrícolas, dedicando-se mais diretamente à formação do trabalhador, tendo como sustentação o “Sistema S”, portanto com propostas mais voltadas para os centros urbanos.

E, ainda citando o mesmo autor, a pouca escolaridade dos trabalhadores atendidos, o que pode estar ligada à alfabetização desses trabalhadores, área de pouca atuação do PLANFOR, pode estar interferindo negativamente nos resultados de suas ações.

Assim, ressaltamos que o interesse dessa pesquisa não está direcionado para um estudo aprofundado do PLANFOR, uma vez que, como pudemos perceber, o mesmo tem propostas de ações voltadas para o trabalhador urbano, embora, em sua concepção se perceba também o trabalhador do campo.

O PAS foi implantado em 1997 e foi idealizada pelo MEC, porém coordenada pelo Conselho da Alfabetização Solidária, o qual está ligado diretamente à Presidência da República. Criada com objetivo de desencadear em todo país um movimento de solidariedade, cujo objetivo consiste em reduzir os índices de analfabetismo e as disparidades regionais, teve uma expansão nacional bastante rápida.

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) chegou a atingir 866 municípios e atendeu a 776 mil alunos somente nos primeiros três meses de sua implantação. Porém, o PAS só conseguiu alfabetizar menos de um quinto desses

participantes. Segundo Haddad (2000,p.31), esse resultado estava muito distante do esperado e se deve ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização.

Com a intenção de atender os municípios com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – inferior a 0,5%, o Programa propunha que as Instituições de Ensino Superior do Sul e do Sudeste supervisionassem as ações em localidades do Norte e do Nordeste.

A Campanha de Alfabetização Solidária, segundo Soares & Galvão (2005, p.272), chegou a causar espanto e polêmica entre os especialistas e estudiosos da área, por entenderem que estava pautada em reedições de prática consideradas superadas.

O PAS prevê que a alfabetização deveria acontecer num período de seis meses, dos quais 01 (um) seria destinado ao treinamento do alfabetizador e os outros 05 (cinco) para desenvolver o processo de alfabetização. Esse Programa era desenvolvido numa ação conjunta entre o Governo Federal, empresas, administrações municipais e universidades.

O modelo utilizado para a efetivação das ações do PAS era pautado em concepções ultrapassadas, o que fez com que recebesse muitas críticas dos especialistas da área.

Dentre as concepções que norteavam o PAS podemos destacar a de que qualquer pessoa saiba alfabetizar o adulto. Assim, o Programa contou com algumas ações que vieram contribuir com o pouco sucesso nos resultados, como considerar que apenas com a solidariedade dos alfabetizadores que são semi-preparados para a função, seria suficiente para ser um alfabetizador de adultos.

Além disso, a implantação das propostas de ações era aligeirada para apresentar resultados quantitativos, e, principalmente, qualitativos. Essas propostas reforçam sua tendência ao fracasso quando partem de princípios discriminatórios de que o Norte e Nordeste são subdesenvolvidos e de que o Sul e o Sudeste são desenvolvidos,

numa postura meramente preconceituosa, no sentido de qualificação das Universidades dessas regiões para acompanhar o programa.

O PAS adotou o slogan “ADOTE UM ANALFABETO”, o que contribuiu para fortalecer as críticas de que a concepção de analfabeto e analfabetismo, que direcionava as ações do PAS, seria aquela que os especialistas no assunto julgavam há tempos ter sido superada e ultrapassada, uma vez que ainda considera o analfabeto como um indigente, órfão ou alguém desprovido de atenção e que, por isso, necessita ser adotado ou tutelado por uma pessoa alfabetizada.

“... imagem que se faz de quem não sabe ler nem escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. O não alfabetizado, mais uma vez, não é visto como sujeito de direito. Os resultados do PAS também foram pouco significativos: menos de um quinto dos atendidos pelo Programa foram capazes, no final do processo, de ler e escrever pequenos textos” (HADDAD & DI PIERRO, 2000 apud SOARES & GALVÃO, 2005:272-273).

Um outro programa, também implantado neste mesmo período foi o Pronera, que consiste num programa que apresenta características bastante diferentes daqueles já apresentados. Embora seja mantido pelo governo federal, o Pronera é resultado de uma articulação entre o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Pronera tem como objetivo introduzir entre as políticas do Governo Federal ações voltadas para a educação de pessoas adultas na reforma agrária, por isso o Pronera é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O Programa foi idealizado em 1997 e operacionalizado em 1998, envolvendo o Governo Federal, as Universidades Brasileiras, Sindicatos e Movimentos Sociais¹².

¹² Dedicou-se Item 6.0 a um estudo aprofundado acerca dos Novos Movimentos Sociais e a Educação do Campo nos dias atuais, uma vez que o problema desta pesquisa foi constituído a partir da relação dos assentados dos Movimentos Sociais do Campo com a Educação Escolarizada.

O Pronera foi elaborado, tendo como principal alvo “*a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto*”. (Manual de Operações do Pronera, 1998).

A esses assentados, o Pronera oferece cursos com duração de um ano letivo. O seu ponto mais significativo está no envolvimento das universidades parceiras que proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica.

Uma das maiores fragilidades do Pronera está relacionada à condição de por ser um Programa, não dispõe de recursos financeiros estáveis, mas mesmo assim vem resistindo aos riscos de descontinuidade, o que foi observado detalhadamente, mais adiante nesta pesquisa.

Conforme anunciado na introdução dessa tese, encerra-se a pesquisa bibliográfica nesse momento. Porém, faz-se importante informar que a mesma se dedicou de forma mais aprofundada aos programas implantados no País desde a CEAA até o Pronera, por considerar esse período como o de maior interesse dessa pesquisa, de acordo com os objetivos e problema definidos.

Acredita-se que as políticas adotadas posteriormente a este período para a Educação do Campo devam ser também estudadas e suas diretrizes analisadas, mas em momento e em condições diferentes, uma vez que, no momento, não se dispõe de tempo para tanto.

5.0 Considerações acerca dos Antecedentes Históricos

Podemos considerar que as maiores investidas rumo à organização e à implantação de ações diretas de alfabetização de adultos no Brasil se deram sob a forma de Campanhas. Portanto, não nos parece subjetivo nem ingênuo perceber a fragilidade dessas propostas e ações ao visitarmos o passado e atentarmos para os resultados alcançados, e concluirmos que acumularam mais fracassos do que sucessos e que as expectativas foram sendo frustradas ao longo da história.

Infelizmente a evolução da luta para reduzir o índice de analfabetismo no Brasil é muito lenta e os resultados desanimadores. As Campanhas implantadas se caracterizam claramente como ações e medidas emergenciais que desconsideram a educação como um processo que exige tempo e maturação, portanto carece de investigação teórica e didático-pedagógica consistentes e centrados nas realidades e especificidades dos educando de cada modalidade, além de investimento e financiamento satisfatório, que garantam com efetividade os direitos dos cidadãos.

Muitas ações foram implantadas com o objetivo apenas de reduzir os níveis estatísticos referentes ao analfabetismo, visando a interesses bastante distantes dos pretendidos pelos educandos.

Nesse sentido, percebe-se claramente que as ações propostas ao longo da história foram desenvolvidas sempre de forma aligeirada, improvisada, sob a marca da solidariedade, do voluntariado, da reprodução de métodos já fracassados em outros países, do material didático transposto de uma realidade educacional (infantil) para outra (adultos).

Portanto, o direito de acesso ao conhecimento das técnicas de leitura e de escrita passa a ser reduzido, mediante tais ações, à meras ações emergenciais, missionárias e caritativas.

Para Haddad (2000,p.24), a partir de 1940, o setor público federal passou a assumir o papel de protagonista na oferta da educação de adultos. Foi assim com as

Campanhas da década de 50, com o MOBRAL e com a Lei 5692/71. Portanto, para o mesmo autor, o ponto alto da educação de adultos no Brasil é representado pelo

“reconhecimento do direito de todos à escolarização e a correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino supletivo e de adultos, o que ocorreu com a aprovação da Constituição de 88” (HADDAD,2000: p.24).

Porém, o que frustra a toda sociedade brasileira é que o reconhecimento se dê apenas no nível legal e não no nível da ação educacional moral. Esse fenômeno sociológico pode ser observado a partir das proposições de Touraine (1998), que considera que as questões ligadas à conscientização social devem-se partir da sociedade para a sociedade e não imposição por leis, o que veremos de forma mais aprofundada nas teorias dos Novos Movimentos Sociais, descritas e comentadas mais adiante.

Certamente que, ao longo da nossa história, percebemos que o cidadão analfabeto não deve ser visto “como vítima, como dignos de piedade, como menores, na medida em que, mesmo com a ausência do poder público, tomaram iniciativas, realizaram experiências, se inseriram em práticas de leitura, escrita e letramento” (SOARES & GALVÃO, 2005,p.274).

“ Em muitos casos, tornaram-se analfabetos por não existirem escolas nos locais onde moravam quando eram crianças, já que a expansão da rede escolar fez-se muito lentamente no Brasil; em outros, por terem, para sobreviver, o tempo destinado à escola dedicado ao trabalho; em outros, por terem sido afastados da escola que, em sua prática cotidiana, não teve a competência necessária para, considerando-os portadores de saberes e produtores de cultura, proporcionar uma inserção duradoura na rede formal de ensino” (Idem, 2005,p. 274).

Os Programas atuais reproduzem as ações de outros programas já implantados no país durante toda a trajetória da alfabetização de adultos. Pautados numa postura assistencialista, com da práxis pedagógicas simplistas de alfabetização, reduzem este momento importante na construção dos sujeitos à meras oportunidades para se garantir o caritativismo, adotando um analfabeto, fazendo doações e, assim, eximindo o governo de suas responsabilidades.

Outro ponto importante a ser observado está ligado à implantações isoladas, paralelas e descontinuadas, visando apenas a promoção individual e o populismo político dos governantes.

Pode-se, portanto, considerar que os esforços até então destinados a reduzir o nível de analfabetismo no Brasil, não passaram de propostas carentes de significação para os analfabetos e, no entanto, pouco importantes na alteração do quadro referente ao analfabetismo apresentado, principalmente se comparado a outros países, inclusive aos vizinhos. Infelizmente, essa realidade pode ser percebida se revisitada a história brasileira da alfabetização de adultos no Brasil.

Para melhor visualizarmos a trajetória da Alfabetização de Adultos no Brasil e suas repercussões ao longo da história do país, elaboramos um quadro com os principais aspectos históricos a serem observados e relacionados com os referenciais teóricos de análise, o que deverá contribuir com nossas análises futuras.

Os aspectos históricos a serem destacados aqui estão organizados de forma a contribuir com a análise das relações que existiram entre os Programas e as pessoas analfabetas, no sentido de se perceber quais as concepções de analfabeto, de alfabetização e quais Programas foram implantados nos diferentes momentos da história do país. Para isso definiu-se três aspectos considerados relevantes em cada Momentos Históricos destacado. São eles: conceito de analfabeto; concepção de alfabetização; Programas, Projetos, Campanhas e Ações de Alfabetização de Adultos.

QUADRO

FOLHA

A3

6.0 – Novos Movimentos Sociais e a Alfabetização de Adultos na Contemporaneidade

6.1 Os Movimentos Sociais

É inevitável, em qualquer discussão acerca dos Movimentos Sociais, não considerar a polêmica que tem sido gerada em torno da dificuldade de se definir o que pode ser caracterizado como um movimento social e, ainda, de reconhecer quais aspectos devem ser observados no sentido de identificá-los como novos. Neste estudo, tratamos, inicialmente, de buscar algumas possibilidades e elementos teóricos que visam conceituar Movimentos Sociais para, mais adiante, identificar o que podemos considerar como concepções de educação de adultos para os Novos Movimentos Sociais (NMS).

Em vários encontros, congressos e seminários, assim como em diversos livros ou artigos, essa dúvida fica evidente, uma vez que, diferentemente de outros conceitos na área das Ciências Sociais, esse assume concepções a partir das quais se desenvolvem ações, envolvendo um grupo de pessoas que se diferenciam por profissão, crença, etnia, nacionalidade, faixa etária, gênero, condições socioeconômicas etc. Muitas vezes as ações coletivas são classificadas como movimentos sociais, assim como alguns movimentos sociais são identificados como ações coletivas.

Diante dessa dificuldade, cresce a necessidade de se provocar uma discussão entre os principais autores que se debruçam sobre o assunto, a fim de que possamos conhecer um pouco mais sobre os “Novos Movimentos Sociais”. Certamente, não é pretensão esgotar aqui a questão, mas evidenciar alguns aspectos que possam apontar caminhos no sentido de esclarecer as ambigüidades acerca do assunto.

6.2 – Os Velhos Movimentos Sociais

Ao longo da história das sociedades, pode-se dizer que inúmeros movimentos sociais sempre existiram e sempre existirão, mas também pode-se afirmar que estes movimentos apresentam peculiaridades que os diferem de maneira bastante significativa. Essas diferenças estão relacionadas, essencialmente, com o novo sujeito que atua nos movimentos, além dos diferentes interesses específicos de luta e reivindicação, dos momentos históricos, políticos, econômicos e sociológicos em que os mesmos se destacam.

Os Movimentos Sociais ganham características diferentes a partir das formas de participação de seus integrantes, o que nos leva, necessariamente, à realização de um estudo mais atento para entendermos algumas questões em torno da participação.

Para estudar e compreender melhor o que é participação, tomamos como referência Bordenave (1994). O autor enfatiza que o interesse em participar tem se generalizado em todo o mundo, e, com isso, surgem associações as mais diversas, como os movimentos ecológicos, as associações de moradores, as comunidades eclesiais de base, dentre outras. Esse desejo de participar surge como se a civilização moderna tivesse levado os homens primeiro a um individualismo massificado e automatizador e segundo, a uma reação frente à alienação crescente, resultado dessa individualização, levando-os cada vez mais à participação coletiva. Essa concepção de participação tem contribuído com o processo de desconstrução do modelo clássico de organização social, que também é observada por Touraine (1998).

Assim, o uso freqüente da palavra participação revela a aspiração de setores cada dia mais numerosos a assumirem o controle do próprio destino. Por isso, pode-se afirmar que o crescimento do associativismo parece indicar que estamos entrando na era da participação.

Nos Movimentos Sociais, a palavra de ordem é a participação, dado o geral descontentamento com a marginalização a qual o grupo está sendo submetido, quando ignorado nos momentos de decisões referentes a assuntos de interesse de todos. A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas uma

necessidade fundamental do ser humano, por isso pode ser considerado o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo.

Pode-se considerar que a participação tem duas bases complementares, importantes para o entendimento da presença do cidadão nos Movimentos Sociais: a base afetiva – a pessoa participa porque sente prazer em fazer coisas com outros; e a base instrumental – participa por preferir fazer coisas com outros com eficácia e eficiência do que fazê-las sozinho. Assim, a participação é elemento essencial na constituição dos Movimentos Sociais.

Mas, afinal, o que são Movimentos Sociais? No início do século XX, o conceito de Movimentos Sociais estendia-se apenas às organizações de trabalhadores em sindicatos, os quais são denominados de Velhos Movimentos Sociais (VMS). Os conflitos sociais eram vistos em termos de seus valores baseados em classe, os resultados eram voltados apenas para uma determinada camada que reivindicava alguma melhora de condição de trabalho e direitos específicos de um grupo. A participação se restringia a uma forma individual de reivindicação uniforme e, portanto, os atores eram considerados irracionais, uma vez que os Velhos Movimentos Sociais baseavam-se em sofrimentos das populações que favoreciam a necessidade de recursos e de trabalho. Os líderes usavam da barganha, da persuasão e/ou da violência para influenciar as autoridades nas soluções de seus interesses.

Porém, a partir da ampliação do campo de estudos das Ciências Sociais, principalmente no início da década de 1960, as definições acerca dos Movimentos Sociais foram assumindo uma consistência teórica, embora pareçam ainda imprecisas.

Os Movimentos Sociais antes da década de 1960 foram analisados por teorias, as quais revelam que esses eram vistos, em termos de seus valores, resultados, atores e práticas institucionais e explicados como forças de liberação com o objetivo da integração social. Os Movimentos Sociais, então, decorriam de participações individuais sem referência à participação social ou coletiva. O crescimento das reivindicações individuais era gerado pelas tensões estruturais decorrentes da rápida mudança social e a participação dos Movimentos Sociais era rara, causando descontentamento transitório. Os

movimentos tinham ações distintas e os atores eram “irracionais” e se baseavam no sofrimento das populações. As táticas dependiam da história anterior das relações com as autoridades, do sucesso relativo dos encontros prévios e da ideologia dominante.

Melucci (1999), por exemplo, questiona a possibilidade de se definir conceitos para movimentos sociais por considerar esses conceitos reducionistas e prefere empregar definições para as “ações coletivas”. Nas teorias do comportamento coletivo e da sociedade de massas a ação coletiva é o resultado da crise da desintegração da própria ação social. Para o mesmo autor, os VMS tinham ações dualistas: como efeito das crises estruturais e das contradições ou como expressão de crenças e orientações.

Para Touraine (1998), os movimentos sociais passaram a ser o próprio objeto da Sociologia. Com isso, embora o desenvolvimento do conceito tenha passado por uma evolução significativa ao longo dos anos, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre o seu significado.

A imprecisão em torno do tema talvez se deva a uma necessidade de sintonia entre a observação da experiência (campo empírico) e a observação e análise teórica. Os Movimentos Sociais surgem das lutas sociais que acontecem nos percalços da evolução de uma sociedade, o que é apropriado pelos estudiosos das Ciências Sociais que passam a estudar esses fenômenos.

Os chamados Velhos Movimentos Sociais apresentam-se num contexto sócio-econômico e político do período pós-guerra. Nesse período, tinham-se como temas centrais o crescimento econômico, as lutas em defesa do avanço nas posições individuais e coletivas, a segurança militar e o controle social para proteção legal do status. Esses movimentos sociais destacavam-se pela sua organização em classes-partidos-Estado. Os partidos e sindicatos eram os protagonistas dos movimentos, os quais eram entendidos a partir dos conceitos de organização de classes sociais. Os militantes eram identificados não pelas causas que definiam, mas por suas condições de operariado, elite burguesa, político, patronal e outros.

O conceito teórico de Movimentos Sociais, por sua vez, torna-se confuso, dada a impossibilidade de a teoria descrever a prática de seus atores, gerando, assim, questionamentos como até que ponto a teorização dá conta dessas práticas.

6.3 – Os Novos Movimentos Sociais

Na década de 1970, surgem os Movimentos Sociais pela liberdade e pela vida, os chamados “Novos Movimentos Sociais”.

Esses Movimentos focalizam a esfera pública por acreditarem dirigir questionamentos no interesse de todos e que poderiam contribuir mais, agindo do centro do poder do que criando contra-instituições. Um dos principais temas ligados a esses movimentos era o reconhecimento da autoridade das burocracias políticas e das agências do Estado e, por isso buscavam conquistá-las, visando usá-las para alcançar seus próprios objetivos: as lutas pela vida e pela natureza; direitos à vida, como movimento anti-aborto; pelo direito de assumir seus prazeres e paixões, pela anti-radicalização. Este tipo de movimento luta contra a limitação da vida gera contra movimentos. Inicialmente, são identificados como Novos Movimentos Sociais: Movimento Feminista, Movimento Gay, Movimento Ambientalista, Movimento de Minorias Raciais, Movimento de Manifestações Anti-Nucleares.

Os Movimentos Sociais dos anos 1980 têm novas formas de ação e nova relação com os meios de comunicação de massa, além de linguagens e imaginários diferentes. Constituem-se como uma crítica não mais ao consumismo, mas ao produtivismo. São reconhecidos como principais movimentos desse período: Movimento Verde – contra a poluição e contaminação, pelo natural e contra o artificial; Movimento de Liberdade e Vida – tendo como valores a igualdade, a fraternidade e a liberdade (Movimentos Estudantis, Movimentos de Reivindicação Cultural, Movimento dos Direitos Cívicos / Igualdade Política, Movimento Feminino)

Esses Movimentos estabelecem um novo tipo de conflito, o qual expressa uma mudança de valores e de atitudes de populações inteiras, portanto mudanças de problemáticas: políticas da qualidade de vida, da igualdade de direitos, da realização

individual, de participação e dos direitos do homem. Essas mudanças que envolvem questões ligadas às concepções básicas culturais de uma sociedade inteira, e por isso são bastante resistentes a transformação, o que implicará em constantes e longas lutas.

Os Movimentos Sociais dos anos 1990 e atuais não derivam de processos de mobilização de massa, mas de processos de mobilizações pontuais. A mobilização de massa se faz a partir de núcleos de militantes que se dedicam a uma causa seguindo as diretrizes de uma organização. Já a mobilização pontual se faz do atendimento a um apelo feito, fundamentado em objetivos humanitários. Segundo Gohn (2003,p.108), o conceito que se dá a esse associativismo é o de Participação Cidadã, a qual envolve direitos e deveres (diferentemente da concepção neoliberal de cidadania, que exclui os direitos e só destaca os deveres; os deveres, na perspectiva cidadã, articula-se à idéia de civilidade, à concepção republicana de cidadão).

Esses aspectos importantes observados nesses Movimentos Sociais estão intimamente ligados à idéia de valorização e reconhecimento do sujeito em uma sociedade, o que amplia as dificuldades quando se propõe possibilidades de análise do ator social como sujeito, conforme passaram a ser vistos os atores sociais dos NMS.

“O sujeito pessoal não pode formar-se a não ser afastando-se das comunidades demasiadamente concretas, por demais holísticas, que impõem uma identidade fundada em deveres mais do que em direitos, insistindo mais na inserção do que na liberdade” (TOURAINÉ, 1998 p.73).

É importante ressaltar que a necessidade de entendimento entre as teorias dos Novos Movimentos Sociais se dá uma vez que as ações dos atores sociais se diferenciaram significativamente ao longo da história. Para Touraine (1998), a diferença entre os VMS e os NMS não reside na análise da forma de reconstrução do ator, mas na definição das forças que impedem a essa reconstrução e insistem na redução desse sujeito, ator social, à sua identidade a partir do seu engajamento a serviço de uma grande causa, negando-o *“o seu direito a existência individual”* (TOURAINÉ, 1998 p.73).

Podemos dizer que a análise das ações coletivas por meio dos movimentos sociais veio preencher uma lacuna nas teorias de análise sociológica de cunho marxista de

classe social, denominados de Velhos Movimentos Sociais. O sujeito, ator social dos NMS, não são apenas indivíduos que se identificam por compartilharem de uma mesma luta ou causa, cultura ou organização econômica, mas aqueles que desejam ser os atores de sua própria história. Para Touraine (1998 p.73), esse “*desejo de individuação*” só é possível “*se existir uma interface suficiente entre o mundo da instrumentalidade e o da identidade*”. Nesse caso, é necessário que a idéia da interface seja provocada a partir do distanciamento para que se constitua o sujeito, caso contrário, “é difícil não cair ao mesmo tempo na participação imitativa e no enclausuramento comunitário” (TOURAINÉ, 1998 p.73-74).

Em meados dos anos 1970, novas possibilidades de análise da realidade social foram surgindo e uma percepção da microestrutura passou a analisar os sujeitos dos movimentos sociais. Ao invés de atentar para a macroestrutura, que via apenas os conflitos entre as classes sociais, esta nova possibilidade de análise desviou o olhar das lutas de classes para os movimentos sociais e para os seus novos atores sociais, agora constituído como sujeitos em ação.

A abordagem marxista, que analisava os movimentos sociais a partir das categorias de luta de classe, passou a ser criticada principalmente por autores acionistas como Alain Touraine e outros, os quais não deixam de considerar a importância de Marx como principal criador do pensamento moderno a partir da percepção real da dominação social.

Com esse novo olhar voltado para os atores sociais, atento aos seus desejos e luta pela vida, percebeu-se que os partidos políticos e os sindicatos, organizados a partir das lutas de classes, perderam o lugar de protagonistas na realidade social, papel que foi assumido pelos atores dos Novos Movimentos Sociais. Assim, passou-se a aceitar como uma das principais características desses Novos Movimentos Sociais a possibilidade que há de se envolver na luta por uma causa sem necessariamente estar condicionado ou identificado com uma classe social, determinada por categoria funcional, sexo ou opção sexual etc.

Esses Novos Movimentos Sociais, contrariamente aos velhos, são reconhecidos pela existência de sujeitos sociais que não se encaixam na configuração de classe tradicional marxista ou por identidade comunitária enclausuradora. Uma certa

oposição entre classe social e movimentos sociais pode ser percebida a partir dessas análises, uma vez que “há várias possibilidades de vivência numa mesma classe social” (TOURAINÉ,1998 p.45).

Os Novos Movimentos Sociais passaram a perceber os sujeitos de forma diferenciada da teoria sociológica, criando novas formas de concepção de espaços de lutas e não se baseando mais em um único modelo clássico de organização de sociedade, o qual era tido como moderno. Para Touraine (1998 p.38) esse modelo clássico de organização social, com os efeitos da “globalização”, sofreu uma espécie de desmoramento de sua estrutura, uma vez que não designa apenas trocas econômicas, mas nos impõe uma concepção de vida social oposta à que determinava o modelo clássico de ordem social, fenômeno que o autor denomina de “*desmodernização*” .

Os chamados Velhos Movimentos Sociais organizavam-se em torno de uma possível identidade de seus militantes, tais como a identidade dos atores determinada por categorias relacionadas à estrutura social, tipo de conflito e os espaços desses conflitos. Os Novos Movimentos Sociais também romperam com este paradigma, pois a posição que os sujeitos assumem no contexto da estrutura da sociedade não determina mais suas posições no movimento nem limita sua participação.

Essa nova concepção de movimentos sociais também não define o espaço conflito, o que evidencia como uma de suas principais características e que o torna novo, além da capacidade de politização de temas. A não definição do espaço de conflito e a capacidade de politização de temas possibilitam localizar os Novos Movimentos Sociais também num espaço de política não-institucional, uma vez que entende que a política é uma dimensão presente em toda prática social e não apenas em um espaço específico.

Para Giddens (1997), os NMS conseguem “*inserir em domínio discursivo aspectos dos comportamentos e condutas sociais que até então eram desconsiderados ou eram acertados como práticas tradicionais*”. Para Touraine (1998:p.49), essa capacidade dos NMS em provocar discussões acerca dos aspectos dos comportamentos, deve-se à “*desinstitucionalização*”, caracterizada pelo autor como enfraquecimento das instituições e que define a “*desmodernização*”. A “*desinstitucionalização*” consiste no desaparecimento e enfraquecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos

legais, assim como de julgamentos de normalidades aos comportamentos rígidos das instituições.

Uma possibilidade de revisão dos conceitos de Movimentos Sociais foi proposta por Touraine (2003) a partir da distinção que o autor faz para se evitar chamar de movimentos sociais qualquer tipo de ação coletiva. O autor propõe diferenciar os movimentos sociais, culturais e históricos. Denominou de Movimentos Societais aqueles que combinam um conflito social com um projeto cultural, ou seja, defendem um modo diferente de uso dos valores morais. Por Movimentos Culturais, denominou aqueles que estão voltados mais na afirmação de direitos culturais do que no conflito, como “os movimentos das mulheres e movimento dos ecologistas” (TOURAINÉ, 1998 p.112). Por Movimentos Históricos, denominou aqueles que põem em questão uma elite e apela ao povo contra o Estado.

Touraine (1998 p.17) propõe uma discussão acerca dos Movimentos Sociais enfocando-os como “chamamento ao sujeito” o que possibilita uma análise mais ampla dos fenômenos sociais mais recentes. O autor denomina de “chamamento ao sujeito” a capacidade dos Novos Movimentos Sociais, mediante geração de tantos novos conflitos ligados à educação, à saúde, à informação de massa e outros, de chamar os sujeitos como forma de resistir contra medidas de dominação social que reduzem a prática da democracia nas relações sociais. Esse “chamamento” não significa induzir esses sujeitos a lutar por um modelo de sociedade perfeita, mas pela garantia de direitos, de vida e de democracia.

Os atores sociais dos Novos Movimentos Sociais representam uma categoria de auto-identificação. Não confiam no reconhecimento que possam ter como parte dos códigos políticos estabelecidos, tais como esquerda/direita, liberais/conservadores, nem tão pouco como parte dos códigos sócio-econômicos, tais como classe trabalhadora/classe média, pobres/ricos, populações rurais/urbanas. O universo do conflito político é mais codificado em categorias tomadas das finalidades, tais como gênero, idade, localidade dos movimentos sociais.

Assim, os Novos Movimentos Sociais se apóiam na defesa dos sujeitos e não na busca do poder ou na contestação ao Estado (o que pode vir a acontecer como consequência), pois

“as novas contestações não visam criar um novo tipo de sociedade, mas mudar a vida, defender os direitos do homem, assim como o direito à vida para os que estão ameaçados pela fome e pelo extermínio, e também o direito à livre expressão ou à livre escolha e um estilo e de história de vida pessoais” (TOURAINÉ: 1998, p.56).

Para Touraine (1998), diante da impossibilidade de identificação do adversário, que não é mais o estado, partido político ou uma classe social, o “chamamento ao sujeito” passa a ser um processo de identificação e não mais de identidade. O sujeito pode ser defensor de uma causa, sem necessariamente ser partícipe de suas atitudes e ações ou comungar com suas ideologias (não precisa ser gay para lutar pela causa gay, nem ser mulher para lutar pelos direitos da mulher). Assim, os Novos Movimentos Sociais tematizam questões que antes eram restritas a uma esfera privada, ou seja, àqueles que sofriam diretamente com as diferenças que queriam ver significadas como gênero, orientação sexual, etnia e outras. Juntamente com essas questões, lutam pela terra, pela distribuição de renda, pela igualdade social e outras causas inerentes ao bem estar do ser humano no mundo.

Para Melucci (1989 p.26), os Novos Movimentos Sociais se incumbem de revelar os problemas sociais para a sociedade. Para o mesmo autor, ao fazer isso, eles levantam debates em torno de temas tão específicos e significativos que provocam a sociedade e acabam afetando as estruturas sociais já consolidadas e que a constituem, levando-a à transformação.

Os Movimentos Sociais, a partir de meados da década de 1980 até o final da década de 1990, perdem visibilidade como ações contestatórias, uma vez que o Estado deixa de ser seu principal alvo de ações contraditórias. Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, *“muitos movimentos, que tiveram muito vigor nos anos 70 e 80, quando clamavam por direitos, passam a encontrar dificuldades para manter a mobilização após terem conquistados alguns daqueles direitos em lei”* (GOHN,1997 p.20).

Porém, lamentavelmente, essas conquistas fizeram o caminho inverso do desejado, uma vez que, não partiram da transformação social para o legal. Por isso, as

transformações aconteceram somente no âmbito da legalidade, mas não no seio da sociedade. Mediante tal situação, os Novos Movimentos Sociais assumiram outras demandas localizadas agora no âmbito da sociedade civil e agora lutam para garantir esses direitos de fato.

Com essa nova demanda, os novos movimentos sociais passaram a ser considerados efêmeros e seus atores temporários. Segundo Melucci (1994 p.190), os NMS têm função simbólica de “*revelar*” problemas, lutar por projetos, significados e orientações sociais, o que dá a eles características de efemeridade.

Para Touraine (1998 p.129), os novos movimentos sociais caracterizam-se na luta por uma democracia interna, ou seja, no seio da sociedade para a sociedade, pois querem interferir nos hábitos e valores estabelecidos como melhores.

Segundo Offe, citado por Gohn (1997 p.284), os novos paradigmas dos Movimentos Sociais estão voltados para a preservação do ambiente, aos direitos humanos, à paz, às formas não alienadas de trabalho e favorece a autonomia pessoal e a identidade, opondo-se ao controle centralizado.

As possibilidades de análises dos Novos Movimentos Sociais a fim de se elaborar um conceito ficam prejudicadas dada a autonomia dos atores sociais contemporâneos. Assim, afirmar o que há de novo nos Novos Movimentos Sociais constitui mais um desafio para as Ciências Sociais.

Segundo Gohn (1997 p.30), na América Latina, os Novos Movimentos Sociais são diferentes dos novos movimentos sociais da Europa. Na Europa, “*novo*” significa o oposto de “*velho*” movimento de classe trabalhadora, enquanto que na América Latina, “*novo*” refere-se aos movimentos que não se pautam por relações clientelistas. Segundo a mesma autora, em ambos os casos, o que há de novo é mesmo a capacidade dos novos movimentos sociais de politização de novos temas, embora considere que os Novos Movimentos Sociais na América Latina ainda são marcados por conotações de classes sociais. Porém, segundo a mesma autora a

“noção de novo sujeito histórico, povo, um dos eixos estruturantes do movimento popular, reformulou-se, assim como deu novos sentidos e significados às suas práticas. Resulta desse processo uma identidade diferente, construída a partir da relação com o outro, e não centrada exclusivamente no campo dos atores populares” (GOHN,2003 p.24).

Segundo Castells (2002), sob o ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída, porém a dúvida se instala a partir do momento em que se questiona com *“respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece”*. Para o mesmo autor, essa construção da identidade perpassa por toda uma complexa tessitura que ele denomina de *“matéria-prima”*, que é fornecida pelas heranças culturais dos indivíduos. Porém, toda essa *“matéria-prima”* herdada é processada pelos indivíduos, grupos e sociedade, *“que reorganizam seu significado em função das tendências sociais...”* (CASTELLS,2002 p.22).

Castells (2002) ainda propõe três formas de origem da identidade: a *“identidade legitimadora”*, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, *“Identidade de Resistência”*, criada por atores que se encontram em posição desvalorizada pela lógica da dominação, *“Identidade de Projeto”*, construída por atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de definir sua posição dentro da sociedade, buscando transformar toda a estrutura social.

É essa terceira possibilidade de construção de identidade que produz os *“sujeitos”*, a quem se refere Alain Touraine (1998, p.73), *“o sujeito não é a ‘alma’ presente no corpo ou o espírito dos indivíduos. Ele é a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitam ser ator da sua própria história”*

Nesse momento, permitiu-se estabelecer um diálogo entre as propostas de Freire para a alfabetização de adultos, da alfabetização com letramento e as teorias dos Novos Movimentos Sociais dadas as proximidades das idéias acerca do reconhecimento do sujeito ator e autor de sua própria história.

Talvez seja esta a percepção de Gohn (2003 p.24), quando se refere a *“identidades diferentes”*, ou seja, esses novos *“sujeitos em ação”* tornam-se *“atores de*

suas próprias histórias”. Suas insatisfações e angústias encontram em outros sujeitos uma espécie de identificação ou de *“solidariedade que reconhece o outro como sujeito em todas as circunstâncias”* (TOURAINÉ,1998 p.164).

Esses novos sujeitos constituem os chamados *“Novos Movimentos Sociais”*. É a identificação, e não mais identidade, que os levam a questionar como a ordem instaurada se reproduz e não, necessariamente, a ordem em si. Esses atores sociais são motivados *“para a busca de soluções alternativas aos problemas sociais e à própria preservação da vida no planeta, e não para a sua destruição. Suas ações são motivadas pela solidariedade e não pelo ódio”* (GOHN,2003 p.33).

Nesse novo padrão de organização dos movimentos sociais forma-se uma rede de movimentos, compostos por sujeitos com desejos comuns, surgidos de seus próprios descontentamentos ou em solidariedade a outros sujeitos. Assim, como os atores são *“temporários”*, essas redes fazem e desfazem seus nós, tornando problemática a definição de movimentos sociais como sistema fechado.

Para Melucci (1999 p.74-75), as redes são formadas por grupos de atores imersos na sociedade que se unem com fins específicos e caracterizam-se por essa associação, movida por razões pessoais ou solidárias, o que promove a participação. Para o autor, as redes podem ser caracterizadas em dois aspectos relevantes para sua compreensão: a Latência, que possibilita a experiência do movimento com novos modelos culturais, e a Visibilidade, utilizada como estratégia para o enfrentamento de uma autoridade ou tomada de decisão autoritária.

Partindo da idéia de sujeito, construída por Touraine, torna-se interessante a análise das possibilidades de formação de movimentos em redes. Em outras palavras, torna-se mais simples compreender como se formam os nós das redes em que constituem os Novos Movimentos Sociais, ou seja, diante da diversidade dos sujeitos atores sociais, já não é mais possível falar de um movimento social sem considerar sua articulação numa rede de movimentos sociais. Portanto, os Novos Movimentos Sociais se tocam nas diferenças, ou seja, não é possível falar de um sem tocar nos outros, o que dificulta uma conceituação.

Podemos considerar, portanto, que “Movimentos Sociais” é, ao mesmo tempo, um conceito e um objeto de pesquisa que tem demonstrado uma continuidade dentro da área das Ciências Sociais. Um investimento na tentativa de conceituar “Movimentos Sociais” seria, no mínimo, apenas recuperar os sentidos que os autores dão aos conceitos em determinados momentos da história e dentro da própria sociologia. Assim, é certo que, em se tratando das ciências sociais, quando achamos que estamos conseguindo esclarecimentos para os fenômenos, vem a realidade e altera todo o cenário, provocando novos questionamentos.

Assim, as possibilidades de transformar o que parece estático numa “ordem” social, as dos Novos Movimentos Sociais permitem-nos estabelecer relações entre as teorias até então apresentadas aqui, como referenciais para a análise pretendida por essa pesquisa, uma vez que estão pautadas no reconhecimento da potencialidade de cada sujeito para interagir e se relacionar com a realidade de forma crítica e consciente,.

6.4 Proposta dos NMS para a Educação do Campo

O que se percebe como uma das questões mais graves acerca da Alfabetização de Adultos no Brasil, certamente é a verificação de que ainda estamos bastante distanciados de uma compreensão mais justa das questões que envolvem o analfabetismo.

Pode-se, no entanto, considerar que o ponto nodal da alfabetização de adultos está diretamente relacionado à garantia do acesso e da permanência dos alunos nos programas, o que certamente implica em medidas e ações, geralmente, não previstas no momento de elaboração dos projetos. .

A inexistência da previsão dessas medidas e ações nos programas e projetos de alfabetização de adultos constitui-se como grande dificuldade durante o processo de implantação dos mesmos, impossibilitando que sejam atingidos os objetivos de alfabetização no nível desejado ou esperado. Daí, os resultados, em vez de trazerem soluções para as causas que levam ao analfabetismo, os programas têm produzido outros

problemas, muito deles ainda de difícil reconhecimento, como o “analfabetismo funcional”.

Esta dificuldade em reconhecer o “analfabeto funcional” dá-se a partir da necessidade atual de uma *“ressignificação dos conceitos acerca da alfabetização, alfabetizado; analfabetismo, analfabeto; alfabetização funcional, alfabetizado funcional, analfabetismo funcional, analfabeto funcional e letramento.”* (SOARES,2003: p.16).

Assim, torna-se inevitável uma análise mais profunda dessas questões acerca da alfabetização de adultos, uma vez que, mesmo numa análise mais geral e superficial das políticas públicas de alfabetização de adultos, não é difícil perceber uma sucessão de “erros” cometidos pelos programas de alfabetização ao longo da história do País.

É certo que a educação no Brasil tem passado por inúmeras tentativas de mudanças e, especialmente no que tange às políticas sócio-educacionais voltadas para a educação de adultos, infelizmente, podemos somar mais fracassos do que sucessos. Então, se a escola não tem cumprido com sua função básica explicitada em seus discursos, podemos classificá-la como ineficaz em sua função básica.

A partir dessa constatação é que os Novos Movimentos Sociais têm buscado propor novos caminhos para a Educação o Campo, especialmente para jovens e adultos. Nesse sentido, a educação do campo visa a atender os camponeses e as camponesas, seus filhos e descendentes, de acordo com suas necessidades e demandas escolares, ao contrário da educação rural ou para o meio rural que constituía uma reprodução da educação urbana, como nos atentou Paulo Freire. A Educação do Campo surge do princípio da necessidade de uma pedagogia com o oprimido e não para o oprimido.

O termo *Educação do Campo* aparece no documento *Por uma educação básica do campo – texto-base*, construído na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luiziana, estado de Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998; evento este promovido pela CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB.

Conforme já fora dito anteriormente, a preocupação com a alfabetização dos adultos, mesmo dentro das ações dos Movimentos Sociais do Campo, só veio mais tarde, quando já nos assentamentos rurais surgiram as primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos.

O cenário da sociedade brasileira nas décadas de 1960 e 1970, no que se refere à educação, passou por várias reformas pautadas na ideologia do regime militar, que visava “adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional”. (GOHN,2001: p.18).

Já nas décadas de 1980 e 1990, a sociedade inicia um processo de transformação de suas concepções e, a partir daí, aprende a se organizar e a reivindicar seus direitos, tendo como princípio “qualidade de não-cidadãos que são na prática”. (GOHN,2001: p.08). Talvez, a partir daí, tenham sido ampliados os conflitos na luta pelo reconhecimento dos direitos à cidadania aos menos favorecidos.

Podemos então deduzir que, ao reivindicar o direito à cidadania, esses indivíduos reivindicam propostas que lhes atendam também em suas necessidades educacionais. Portanto, a prática da educação do campo tem sido discutida nos diversos grupos cujo interesse se volte para essa área da educação.

Partindo-se da percepção de qual a natureza de educação que está sendo reivindicada e a que está sendo ofertada nas escolas do campo e qual a sua concepção estabelece-se, então, uma condição para implementação de uma proposta de Educação do Campo, conforme ela é hoje concebida. A concepção que se tem hoje acerca de uma educação que seja “do campo” e não “para o campo” tem como princípio básico a formação humana plena. Deve ser uma educação voltada para a formação de sujeitos que construam suas próprias histórias, que observem suas realidades e promovam intervenções necessárias ao bem estar desse próprio homem, uma vez que ela deve ser uma educação específica e diferenciada.

“A educação do campo deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (Por uma educação básica do campo – texto base, 1998).

Um importante ponto discutido nesta concepção de Educação do Campo está relacionado aos reais interesses das pessoas que vivem no campo. Dessa forma, a educação do campo tem como objetivo atender para propostas e ações educativas que garantam esses interesses e, nesse caso, envolvem, prioritariamente, a especificidade e diferenciação na organização do tempo escolar, no currículo, nas propostas didático-pedagógicas, nos recursos e materiais didáticos.

“A Educação do Campo deve atender para que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo” (idem)

A opção por utilizar a expressão *campo*, em substituição a *meio rural*, tem como intenção promover a reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais de grupos emergentes das áreas campesinas na contemporaneidade. Essa opção propõe, sobretudo, ao se refletir sobre a educação do campo, que se deve ter em mente que se trata de uma educação específica e diferenciada.

“A Educação do Campo deve ser uma educação específica e diferenciada, seja o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (idem).

Desse modo, espera-se que a educação do campo deva ser concebida de uma forma voltada para os interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

A expressão “do campo”, na educação do campo, tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas. Diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no campo, espera-se que se construam escolas do campo. Que essas escolas se constituam com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nesse sentido, no que tange à educação do campo, tem-se tratado, sobretudo, de uma concepção de educação que considere as dificuldades do ensino nesse segmento e exija a adequação de suas práxis ao meio a que se destina.

Nessa concepção de educação do campo, proposta pelos Movimentos Sociais do Campo, não se aceita que ensino idealizado para as áreas urbanas, seus métodos, metodologias e recursos didáticos, além das concepções ideológicas das realidades sociais, culturais e lingüísticas, seja aplicado ou aproveitado para o meio rural.

Certamente, na intenção de não perder tempo nem investimento numa outra proposta que considere a realidade do campo, os projetos são extensivos às pessoas que residem no campo, o que tem se confirmado como garantia do insucesso. Este tipo de educação extensiva tem gerado ainda mais dificuldades, além das tantas já comuns aos que vivem no campo.

Por isso, os movimentos sociais reivindicam uma educação baseada em interesses de coletividade de diversas naturezas, onde a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Desta forma, entende-se que, quando essa conscientização de cidadania se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo, ela não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Nesse caso, a concepção de cidadania se dá num processo de construção interno, ou seja, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências vivenciadas. Assim, pode-se considerar que a cidadania coletiva pode ser a propulsora da formação de sujeitos históricos, uma vez que a *“cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”* (GOHN, 2001:15-7)

Assim, a prática da educação do campo passou, com os NMS, a ser discutida nos diversos grupos com interesse nessa área da educação, no sentido de que a mesma contribua na construção dessa concepção de cidadania coletiva, já discutida.

Nesse espaço, tem-se tratado, sobretudo, da inadequação do ensino ao meio a que se destina. O ensino idealizado para as áreas urbanas tem sido aplicado, ou seja, aproveitado sem nenhuma adaptação para o meio rural.

O campo carece ainda de outras propostas – além das que estão sendo implementadas – que de fato assumam a identidade do meio rural “não somente com forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no campo específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo”.(KOLLING *et alli*,1999: p.29).

Segundo Arroyo (1999: p.21), a educação pode ser vista a partir de duas perspectivas, cujas concepções norteiam os objetivos da educação. Podem-se construir propostas educacionais tendo como visão final a mercadoria de trabalho ou o terreno dos direitos; esse último tem sido o olhar dos Movimentos Sociais do Campo.

Nesse caso, os Movimentos Sociais do Campo estão preocupados com uma educação que tenha como sustentação os valores do campo e que tenham os seres humanos como centro das ações propostas. Inegavelmente, propõem uma educação sustentada por uma concepção essencialmente preocupada com o desenvolvimento humano no mundo.

Esta seria uma proposta de educação para a convivência do homem com os próprios homens, e que, portanto, deve ser pautada nas dimensões dos direitos humanos com dignidade, princípios de democracia, de desenvolvimento e educação moral.

Assim, pode-se considerar que a caracterização dos sujeitos para essa concepção de educação do campo consiste naquelas pessoas que realmente vivam no campo e do campo. Desta forma, espera-se que estejam envolvidas com as dificuldades/facilidades, limitações/amplitudes e impedimentos/desimpedimentos que tornam a vida no campo ora mais dura, ora mais flexível e prazerosa. Assim, espera-se também que, quem conhece essas especificidades da vida no campo, possa por meio de

uma educação específica e diferenciada, usufruir mais e melhor do que há de positivo, minimizando as dificuldades.

No Brasil, tende-se à exclusão e às desigualdades, o que se evidencia ao considerar a maioria da população que vive no campo como atrasada e fora do contexto da modernidade. Essa conduta pode ser visivelmente notada mediante retrato atual da educação no meio rural, que não contemplava o direito à educação do campo.

Mediante as especificidades comuns à realidade desses cidadãos e de suas condições de vida, a proposta de educação do campo deve ter como ponto central e essencial as especificidades dos homens e mulheres do campo.

Essas especificidades não devem tornar esses homens e mulheres piores nem melhores em relação aos da comunidade urbana. Elas são inerentes aos sujeitos e ao ambiente do campo, o que os torna apenas diferentes em relação aos que vivem nas cidades e não desiguais.

Portanto, deve-se perceber as diferenças sem transformá-las em desigualdades, pois “proposta de educação deve ser ‘do campo’ uma vez que deve primar pelos princípios e interesses daqueles que são do campo”. (ARROYO, *in* KOLLING *et all*, 1999:26).

Para se chegar a uma proposta de educação que realmente seja do campo, é preciso que a mesma seja reconhecida por práxis pedagógicas voltadas para o campo, mediadas pelas diversas reflexões teóricas e que atente para os problemas vivenciados pelo homem do campo.

Faz-se, portanto, extremamente necessária a criação de estratégias e ações que visem a alfabetização como processo que possibilite ao homem do campo a reconhecer a realidade social em que está inserido de forma crítica, percebendo-se como autor de sua própria história, na perspectiva da concepção de alfabetização proposta por Freire (1989: p.72); tendo como fim, não o domínio mecanicista e reprodutor das técnicas de leitura e de escrita, mas a condição do letramento, proposto por Soares (1986: p.18) e Kleiman (1995: p.18); além da conquista da cidadania coletiva, proposta por Gohn (2001: p.15-7) de

acordo com as propostas para a educação básica, concebida como direito pelos Novos Movimentos Sociais.(ARROYO,1999: p.21-2).

Surge, então, a questão de como fazer essa educação. Acredita-se que, se se propõe uma educação cuja concepção seja o “desenvolvimento do ser humano”, deve-se partir do próprio ser humano, buscando estratégias para se perceber seus desejos, suas expectativas, suas angústias e suas necessidades como um todo. É com esse entendimento de educação, tendo o ser humano como seu autor, que os Movimentos Sociais do Campo redefinem a educação do campo.

Torna-se, então, necessário que se estude a possibilidade de elaboração de um programa de alfabetização de adultos que contemple as necessidades das pessoas analfabetas adultas, as concepções de educação para a cidadania, proposto pelos Movimentos Sociais e as propostas de educação do campo. Aí sim podemos dizer que esse programa terá o homem do campo como autor e ator.

A educação do campo propõe que seus educadores sejam todos pessoas do próprio campo, o que constitui hoje como um limite para suas ações, uma vez que ainda não há no campo pessoas com qualificação adequada em número suficiente para que essa proposta se ratifique. Além disso, existem ainda alguns fatores que contribuem para que a proposta de educação do campo seja implantada em toda a sua essência, tais como espaço específico, estrutura física adequada, material didático específico e outros.

Esta pesquisa utilizou-se dos referenciais teóricos aqui apresentados como norteadores das análises dos Programas e Campanhas uma vez que as mesmas podem ser consideradas como teorias que se complementam no estudo das possibilidades de alfabetização de jovens e adultos. As teorias propostas por Paulo Freire para alfabetização de adultos têm em sua concepção básica a possibilidade que o educando, por meio da leitura e da escrita, deve buscar o sentido da transformação suas próprias realidades, percebendo-a e se percebendo em seus diversos contextos de vida. A teoria da Alfabetização com letramento tem como concepção básica a apropriação da escrita como instrumento de transformação de si e de seu entorno, denominado por Freire como “leitura de mundo”. Assim, a Educação do Campo está também voltada para a formação de valores do campo e que tenham os seres humanos como centro das possibilidades de uma vida com

dignidade, dentro dos princípios da democracia, do desenvolvimento e da moral, tendo como fim a libertação dos homens e mulheres do campo.

7.0 Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa analfabeta

A partir desse momento, dedica-se ao estudo detalhado dos Programas, Campanhas e Projetos eleitos para essa investigação. Nesse estudo foram destacados alguns aspectos considerados relevantes nas proposições feitas por esses Programas para serem analisados. Esses aspectos foram confrontados com as vozes dos sujeitos assentados e dos especialistas entrevistados, conforme previsto na metodologia apresentada.

O desenvolvimento dessa análise envolvendo os Programas e as vozes dos sujeitos dessa pesquisa foram organizadas a partir da ordem cronológica em que os programas foram implantados.

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947)

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 e vai até meados dos anos 50 – foi organizada e coordenada por Lourenço Filho – foi criada sob a égide de uma política de governo que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

Com a vitória dois ideais democráticos, a redemocratização e a reorientação da política interna, iniciada por Vargas, após o final da segunda grande guerra evidenciou a necessidade de uma educação das massas como um dos principais instrumentos de construção de uma sociedade democrática, o que se constituiria de forma mais sólida através de uma estratégia educacional, voltada para o nível elementar.

Além disso, não se tratava mais de uma discussão sem fundamentos ou leviana de construir uma sociedade democrática, mais pautada na necessidade de se

escolher uma diretriz política para um amplo programa de educação, o qual seria possibilitado pelo Fundo Nacional para o Ensino Primário (FNEP).

O que se percebe é que essa discussão não parece ter gerado ações que fossem ao encontro dos interesses das pessoas analfabetas que viviam nas áreas rurais do País, uma vez que suas necessidades permaneceram as mesmas, mesmo após a implementação das ações da CEAA. O que se pode confirmar nas vozes dos sujeitos.

Atenta-se para o fato de que certamente os assentados aqui entrevistados não participaram da CEAA, uma vez que a mesma fora implantada quando eram ainda crianças, portanto, fora da idade escolar ou, até mesmo não haviam nascido. Porém, a apresentação de suas vozes referem-se aos seus pais, os quais deveriam ter sido atendidos pela CEAA. Algumas vozes foram transcritas ainda, no sentido de estimular nossa reflexão acerca das falhas cometidas pelos Projetos de Alfabetização ao longo da história, as quais foram vividas e vivenciadas e marcadas como fatos importantes nas histórias de vida dessas pessoas.

A CEAA nasceu no momento histórico-político em que Governo Federal passava a arrecadar verba no Fundo do Ensino Primário (FNEP) e atentar para a alfabetização de adolescentes e adultos não atendidos na idade normal da escolarização. Naquele momento, eram consideradas analfabetas as pessoas com idade entre 7 e 10 anos.

Pode-se inferir que, nesse momento, alguns dos sujeitos assentados que tiveram suas HV reconstituídas tinham idade em torno de 7 a 10 anos, e que, portanto, já deviriam ter sido atendido pela CEAA, como é o caso da Alf1.1f68, que na época estava com 10 anos . Porém, percebe-se que a mesma sequer teve idéia de que a campanha existiu.

Além disso, podemos perceber que um dos fatores comuns entre os assentados analfabetos é que os pais de todos eles eram ou ainda são analfabetos, e que portanto deveriam ter sido atendidos por essa Campanha. O que se observa é que a Campanha, conforme já fora dito anteriormente não conseguiu atingir as pessoas que estavam nas regiões rurais do país, conforme era previsto em seus objetivos.

Nesse caso, pode-se constatar nas vozes dessas pessoas a enorme dificuldade vivida quando ainda crianças e lhes foram negligenciadas ações educativas.

Alf1.1f68

Eu sou irmã de oito. É isso mesmo comigo é nove. Só que desses aí só dois é meu irmão de pai. Os outros não, mas é a mesma coisa né. Somo tudo fios da mesma mãe, que o que conta para dizer se é irmão ou irmã. Minha mãe teve muita dificuldade para cria nós tudo e a vida era mais dura naquele tempo. Ela não sabia também não, nem ler nem escrever. Ah! Eu acho que a gente trabalhava muito e nunca tinha nada. Hoje em dia a s pessoas que trabaia e () sempre tem alguma coisinha. Os meus fios cada um já tem sua casinha sua terrinha e num foi ganhada igual a minha não, sabe. Eles tudo sabe ler e escrever já, aprenderam de criança ainda. Mas lá em casa todos tinha que trabaia para ajuda em casa. Os mais novo lá de casa foro para escola cedo, mais nós mais veios não ia não. Meu irmão mais veio de que eu e minha irmã mais nova de que eu não fomo pra escola não, fiquemo tudo burro rrsrs. Mais ninguém ligava pra isso não. Hoje que se tem isso como muito importante e é isso mesmo, é muito importante.

(...)

Nóis sempre moramo na roça. Lá pros lados de Santa Luzia. Fica perto de Canavieiras, sabe onde? Então, casei lá. Tive meus fios lá e depois viemo pra cá, pra Porto Seguro. Meu pai e minha mãe era de lá mesmo.

(...)

A vida era muito difícil. Lá em casa era muito fio e ()fome nunca passei...Graças a Deus! Mas dificuldade Hã ! Muita. Minha mãe às vezes chorava muito e nós que era mais veios sabia que ela estava agoniada. Os pequeno nem sabia de nada.

(...)

Meu pai conheci pouco. Minha mãe tamem não sabia lê nem escreve. Quando nós preciva escrever aguma coisa? Não precisava não. Às veis precisa era de lê. Nós pedia alguém que sabia. Vizinha, os fios dela tamém sabia () assim.

(...)

Quando de pequena eu nunca fui na escola não. Ninguém ligava. O que eu acho é que divia ser muito bom se eu tivesse ido. As pessoa não acha bom a gente não saber ler. Eu? Eu queria sim ter sabido desde cedo. Agora eu escrevo e leio. Devagar mais leio e escrevo. M<eu fio fala que eu to lendo muito ruim, mas pra quem não sabia nada né? “gargalhadas”

(...)

Não. Nós sempre moro em fazenda dos outros. Era uns tempo numa uns tempo notra e assim. Nunca tive nossa não. Agora é que tô tendo minha.

(...)

Desde muito nova eu ia pra roça com minha mãe e meus irmão. Sempre trabaiei. Depois de mocinha fui trabaia na casa da dona da fazenda. Lá fiquei. Era melhor do que na roça. Trabaiaava muito, mais era melhor.

(...)

Os fios da dona da fazenda ficava na cidade pra estudar. EU. Eu queria mas como que ia. A fazenda era longe.

(...)

Na fazenda tinha, sim mas quase ninguém ia. Escola era de manhã e de tarde. Nós tinha de trabaia. Minha irmã mais nova foi e aprendeu lá

Percebe-se nessa fala que as condições sócio-econômicas em que as pessoas viviam, associadas ao tamanho das famílias, à localização geográfica e à inserção precoce no mundo trabalho contribuíram como fatores importantes no impedimento do acesso dessas pessoas ao conhecimento formalizado pela escola.

Tomamos aqui as proposições de Paulo Freire para a educação de adultos, as quais se voltam para uma possibilidade de educação que promova a leitura de mundo, considerado como essencial no processo de auto percepção no contexto real, para eu se deseje e se proponha mudanças. Porém, nesse caso observa-se que essa própria realidade se constitui como obstáculo para as próprias propostas de educação de adultos. O que se quer afirmar com essa reflexão é que torna-se necessário que os idealizadores das propostas de EJA consigam se antecipar a esses problemas para que possam prever ações que realmente viabilizem o acesso e a permanência das pessoas no Programas, para que nesse contexto a teoria se processe de forma concreta.

Observa-se, ainda, que a essa pessoa entrevistada é taxativa ao afirmar que não tinha necessidade de escrever, mas somente de ler. Essa afirmativa, embora cause estranheza, pode ser relacionada à condição de letramento, uma vez que, sem possuir o conhecimento das técnicas de escrita, o sujeito faz uso interativo com textos escritos.

As falas dessa assentada levam crer que as ações da CEAA nunca chegaram até ela o que pode ser confirmado na fala da especialista Profa D.A.

“Eu não lembro muito bem dessa Campanha aqui em Salvador não. Lembro-me apenas que ela era uma Campanha que surgiu num momento em que a educação de adultos clamava por alguma medida que pudesse vir ao encontro das necessidades das pessoas e do País.(...)Eu me lembro muito bem é das missões. Estas eram ligadas à CNER”.

Atenta-se nesse momento para o fato de até a especialista Profa. D.A. não vivenciou as ações da CEAA na Bahia.

Evd1 1f60

A minha família era de sete pessoa. Minha mãe , meu pai e cinco irmãos

(...)

Nois moramo em muitos lugar. Moramo em Jucuruçu, em Itabela, Montinho e depois viemo pra cá, pra Eunápolis.

(...)

Quando eu era ainda criança lá em casa era tudo muito simpres. Casinha de pobre mesmo. Muito minino e muita dificuldade pra nós tudo.

(...)

Meu pai e minha mãe num sabia lê nem escreve tamém não. Ninguém ligava muito pra isso não. De aprender

(...)

Eu cheguei a ir na escola várias veis mais sempre mudava de lugar e saía da escola e num começava no outro luga. E::assim::foi passando o tempo e eu não aprendi não.

(...)

Já tentei sim. Lá em Itabela tinha o MOBREAL e eu cheguei a ir algumas veis e até que aprendi a fazer o meu nome que sei fazer ainda. Naquele tempo eu até lia e escrevia alguma coisa , mais agora esqueci tudo de novo

(...)

A professora ia lendo um livrinho e nós ia acompanhando o que ela tava lendo pra nós faze. Era assim. E tinha que ir fazendo o que ela lia. Tinha de reza, tinha de cantas as musica que ela ensinava. Assim.

Dentre todos os assentados que tiveram suas histórias de vida reconstruídas, todos, sem exceção, são filhos de pais ou responsáveis analfabetos. Observa-se, portanto, que a CEAA fora criada para direcionar suas ações principalmente às pessoas que moravam nas zonas rurais, onde se concentrava o maior número de pessoas analfabetas, mas, quando se ouve as vozes desses sujeitos, confirma-se que esse objetivo ficou comprometido. Esse fato pode ser confirmado na pesquisa documental que gerou os “Antecedentes Históricos”, na qual se verificou a criação de uma nova Campanha (CNER), cujo objetivo era cumprir com o objetivo que fora inicialmente proposto para a CEAA. Este pode ser confirmado, também, mediante a fala da especialista Profa. D.A.:

“Sim. A CNER foi criada após a CEAA receber inúmeras e acirradas críticas acerca do seu mal desempenho junto às pessoas que estavam no campo, o que justificou a criação dessa nova campanha com esse mesmo objetivo”.

Pode-se observar que nesse momento do contexto histórico em que a Campanha foi implantada, assistiu-se a um clima de euforia e com marcas do “otimismo pedagógico” ao lançamento da CEAA, “acompanhada da explicação de seu sentido

político: através de uma orientação quantitativa, busca-se criar as condições para o funcionamento da democracia liberal.” (PAIVA,1983,p.160).

Percebe-se, portanto, que já nessa primeira Campanha os interesses meramente políticos individuais se fazem fortemente presentes em detrimento do real interesse em atender às necessidades e direitos dos cidadãos de ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Pode-se considerar que o objetivo principal da CEAA era o de “elevar os níveis educacionais da população em seu conjunto”, o que permite uma interpretação de que a mesma não deveria se dedicar apenas ao enfrentamento do analfabetismo, ou seja, a Campanha deveria se dedicar a criar meios que visassem ampliar as possibilidades de acesso e permanência em todos os níveis educacionais. Compreende, ainda, a necessidade de uma educação voltada para as questões de higiene, moral e civismo. No entanto, a grande crítica que se faz a essa Campanha é que ela, contrariando seu objetivo, se restringe, na prática, à alfabetização, mesmo assim, essa alfabetização não chegou até as pessoas que viviam no meio rural, conforme se confirma na fala assentada a seguir:

Evad1 2m55

Na minha casa era eu , meu pai minha mãe e mais cinco irmão, 8 pessoas.

(...)

Nóis sempre moro lá em em lá Itamaraju. Era numa Fazenda que fica entre Itabela e Itamaraju. Nóis mudamo algumas veis de lá mais voltamo. Qdo viemo pra cá é que não voltamo mais pra lá.

(...)

Lá em casa nós sempre foi casa de pobre. Meu pai e minha mãe trabaiava muito pra cria nós tudo. As veis num dava e nós passava ate falta das coisas.

(...)

Meu pai e minha mãe num sabia ler nem escrever não. E nós também não prendemo não. Eu ainda não sei.

(...)

Quando eu era menino ainda eu nunca foi em escola não. Minhas irmã mais nova até foro e aprendero quando ficaro na casa de minha tia lá em Itamaraju, mais eu nunca foi não.

(...)

Não. Nunca não. Nunca tive vontade de ir e nem nunca pensei nisso não. Só aqui só que eu ainda cheguei a ir por causa que eles falou aí que quem num fosse não ia podê pegá dinheiro no Banco emprestado, por

*que tinha de saber assina o nome. Aí eu inté fui, mais num demorei
muito pra larga não*

(...)

Quando menino nós morava na casa lá das fazenda que nós morava.

(...)

Eu trabaio em desde menino muito novo. Sempre foi assim e é até hoje.

É possível perceber que a intenção de “elevar o nível de educacional da população em seu conjunto”, principal objetivo da CEAA parece não ter sido uma realidade na vida desses sujeitos que tiveram suas HV reconstruídas, uma vez que entende-se que “a elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto” esteja se referindo a muito mais do que alfabetizar, o que nem isso se chegou a cumprir, principalmente para essas pessoas que se encontravam nos meios rurais e dele sobreviviam. Nesse caso, a Campanha não previu condições básicas e elementares que garantissem o acesso e a permanência dessas pessoas nas ações educativas. As principais necessidades apontadas estavam ligadas ao trabalho para garantir o sustento da família. É inquestionável que a necessidade básica, primária de sobrevivência sempre foi e sempre será privilegiada em detrimento da escolarização pelo analfabeto, cabendo, portanto, aos idealizados das campanhas e projetos a previsão de medidas que visam a minimizar estas questões.

No entanto, percebe-se, que na prática a CEAA sequer se fez presente no campo, revelando uma grande carga do que foi considerado como “entusiasmo pela educação”, ou seja, a Campanha ficou encarregada de solucionar os principais problemas sociais, políticos e até de ordem econômica, vivenciados pelo país naquele momento de sua história, o que talvez tenha contribuído para o fracasso das ações mais elementares.

Nas falas dos assentados, a seguir, pode-se ter uma idéia dos problemas vivenciados por estas pessoas e, sem muito esforço, perceber a pretensão, no mínimo, ingênua de uma campanha de educação em solucioná-los apenas com medidas pedagógicas. Certamente, o “entusiasmo pela educação” está fadado ao fracasso, comprometendo até mesmo as ações básicas previstas.

Alf1.2f52

“A minha mãe teve muitos filhos, só que muitos morreram ainda criança. Não sei ainda o que acontecia. Me lembro de alguns, uns quatro que morreram mais grandinhos. Os outros morriam muito pequeno ainda. Somos em quatro os que ficaram sabe? Depois de velho já morreu uma irmã minha. Bonitona e nova com 38 anos.”

(...)

“Nóis morava em Pau Brasil. Morava na roça. Na fazenda dos Braga. Lá perto de casa tinha uns índio que ainda tem lá [Pataxós Hã Hã Hã] e era muito ruim. Eles e nós que não é índio vivia em confusão. Era sempre uma morte e outra”

(...)

“Nóis era pobre né, como sono até hoje. Mais era muito mais defici naquele tempo. Meu pai e minha mãe trabaiava na roça e nois tudo ia junto com eles, né? Lá em casa ninguém nunca estudou naquela época não.”

Percebe-se que, de acordo com as Histórias de Vida apresentadas, a CEAA não atingiu a intenção de penetrar no campo, uma vez que as condições de vida aqui descritas não possibilitavam sequer o acesso das pessoas à alfabetização, muito menos tiveram condições de transformações sócio-econômicas, ou seja, das realidades em que estejam inseridos.

A CEAA tinha também como diretriz política, a quantidade, e como diretriz técnica, a tentativa de conciliar a campanha de massa (extensiva) com a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). Porém, o aspecto da quantidade sobrepôs, pois a intenção qualitativa, a “ação de profundidade”, nunca chegou realmente a se concretizar senão em aspectos de amplitude muito restritos”. (PAIVA,1983,p.179).

Assim, pode-se inferir que, mediante sua realização muito mais ampla no sentido da quantidade em relação à profundidade (qualidade), o principal fundamento político estava meramente ligado às intenções de ampliação das bases eleitorais no sentido de se manter a hegemonia rural.

A CEAA foi criada com a intenção de atender a todos os cidadãos brasileiros analfabetos, considerados pelo próprio coordenador da Campanha Lourenço Filho, idealizador central da Campanha, como marginais “que não podem estar ao corrente da vida nacional”. Associada a essa idéia, reafirmou a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado.

Evad1 3f48

“Nóis era pobre. Eu nunca tive pai né. A gente seguia minha mãe e minha vó, que trabaiava nas fazenda e nóis ajudava. Era muito difícil a vida, mas elas sempre nos educou melhor de que esses minino são hoje em dia. Até quando nóis era pequeno, era só ela olhare pra nóis que nóis num bolia em nada do outro. Nada tinha não. Lá em casa, era só um olhado de mãe pra nóis que ficava quietinho, já hoje!?”

Estes cidadãos, que foram considerados como marginais e que não poderiam participar do corrente da vida nacional, ou seja, não eram considerados cidadãos, sempre contribuíram para o desenvolvimento do País, com sua força de trabalho com sua produção e com seu suor, geralmente para manter aqueles mesmos que não as consideravam como pessoas de bem.

Na concepção ideológica da CEAA, o analfabeto não possuía sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. A educação teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira.

Alf 1.3f60 *“Lá em casa tinha de tudo. Nóis nunca passamo falta das coisas. Era tudo muito simples e de pobre. Minha mãe cuidava da casa meu pai trabalhava na roça. Cuidava das criação e a gente ajudava em tudo, na casa pra minha mãe e na roça pro meu pai. Meu pai e minha mãe era muito severo com nóis. Tinha de respeitar os mais velho, não podia bolir no que era dos outro. Nóis fomo educado assim”*

Não faz sentido uma concepção de cultura que considera pessoas que desenvolviam e desenvolvem técnicas de cultivo da terra, de criação de animais e conhecimentos diversos acerca de diferentes temas relativos à vivência do homem no mundo possam ter sido consideradas como pessoas que não detinham uma forma de cultura.

Os estudos realizados nesta pesquisa, permite-nos considerar que o homem busca transformar os elementos que a natureza oferece em instrumentos ou técnicas que facilitem sua sobrevivência, o que é denominado como cultura, ou seja, conhecimento. No

entanto, a concepção de que essas pessoas não têm nenhuma cultura, parte da idéia preconceituosa e discriminatória de que exista uma superioridade entre as culturas e que somente os conhecimentos das pessoas consideradas pertencentes à elite social são reconhecidos como cultura e, portanto, superior aos demais.

Felizmente, essa idéia de marginalização do analfabeto não permaneceu durante todo o tempo em que durou a CEAA. Na medida em que a experiência foi demonstrando que a esta concepção teórica não correspondia à realidade, novos estudos foram sendo feitos, provocando o surgimento de novas idéias. Dessa forma, pode-se inferir que o preconceito não resistiu a prática educativa, a qual obrigou os técnicos a reverem seus conceitos.

Nos primeiros anos, a Campanha conseguiu criar várias escolas supletivas por todo o país e em várias esferas administrativas, sustentadas por profissionais e voluntários.

Como, infelizmente ainda persiste nos atuais projetos destinados à educação de Jovens e adultos, a CEAA também fez vários apelos ao voluntariado para conseguir minimizar o “mal do analfabetismo no país”, e, assim, pode-se perceber que “... o aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos aqui permanece. O grau de atenção dado à figura do voluntariado foi tamanho que se elaboraram dois documentos abordando o tema”. (SOARES & GALVÃO, 2005, p.267).

Segundo Paiva (1983,p.190), a Campanha deveria ser lançada tendo como base os convênios já firmados entre a União e as Unidades da Federação. À União coube a responsabilidade do planejamento geral, da orientação técnica e o controle geral dos serviços, tais como recursos financeiros e fornecimentos do material didático; às Unidades Federadas coube a difusão dos objetivos da Campanha, que “deveria ser feita de modo a estimular a colaboração de voluntários nas atividades de CEAA.”. Percebe-se, portanto, que o quadro docente para atuar nas atividades desenvolvidas pela Campanha foi composto a partir de uma forte chamada ao voluntariado e ao caritativismo.

Aos professores era oferecida uma gratificação “pro-labore”, em níveis abaixo dos salários normais dos professores. Tudo fazia parte de uma estratégia que visava a conduzir a comunidade a participar da

alfabetização de adultos como tarefa cívica e por isso aberto ao voluntariado, cuja função era manter aceso o interesse pela instrução popular e criar uma mística em torno do problema” (PAIVA,1983,p.191)

Especialista Profa. D.A.:

“Não me recordo muito bem de como eram preparadas as pessoas que iriam alfabetizar nesta Campanha, mas posso afirmar que eram convocadas para a prática solidária dessa ação e que não se exigia formação específica.”

A partir dessa informação, podem-se afirmar que a CEAA tinha em seu critério de seleção de professores para alfabetização de pessoas adultos um forte apelo ao caritativismo e à solidariedade, características essas que permanecem associadas ao perfil dos educadores da EJA até os dias atuais.

Neste momento, reporta-se às afirmativas de Paulo Freire em relação ao perfil do educador, uma vez que considera que o conhecimento jamais poderá advir de um ato de doação ou de caridade, mas da relação livre estabelecida entre as pessoas no processo de construção do conhecimento. Portanto, numa relação de solidariedade e de caridade, o sujeito educando estaria submetido a uma relação de desigualdade.

Esse fator, torna-se, portanto, extremamente importante para o sucesso das ações que tenham os referenciais teóricos aqui empregados como norteadores das ações educativas.

Pode-se observar que a responsabilidade pelo fornecimento do material didático para CEAA era de responsabilidade da União, que segundo Beiseigel (1974) e Paiva (1983) se preocupou com a elaboração de materiais didáticos adequados às características intelectuais, sociais e culturais dos indivíduos adultos. Porém, “o material didático e a orientação metodológica da Campanha são uniformes para todo o país, sendo igualmente empregados em meio urbano e rural” (PAIVA, 1983).

Atenta-se para a contradição aqui evidenciada na CEAA. Se se prepara um material didático específico para adultos na alfabetização, demonstra, com essa ação que reconhece que o adulto apresenta especificidades que vão exigir um material diferenciado daqueles utilizadas para alfabetizar crianças. Até nesse momento, tem-se a impressão que

ainda não se havia percebido as diferenças regionais, culturais e linguísticas que interferem no processo de construção de um conhecimento que seja verdadeiramente significativo para o alfabetizando. A CEAA, assim como vários outros projetos de alfabetização de adultos, devido à ausência de uma experiência mais específica de como alfabetizar pessoas adultas, trazia nos discursos dos seus dirigentes e coordenadores, assim como os recursos e os argumentos didáticos pedagógicos, idéias e propostas voltadas para a educação (alfabetização) das crianças, sem nenhuma adequação para os interesses e discursos da pessoa adulta.

Infelizmente nenhum dos sujeitos assentados dessa pesquisa por vários motivos, tais como: condições sócio-econômicas precárias, localização das aulas, área de extensão da Campanha, teve acesso às ações desenvolvidas pela CEAA, portanto não temos como analisar a relação que existiu entre essas pessoas e os recursos didáticos disponibilizados pela Campanha. Mas, mesmo assim, insistimos na análise dessa Campanha por entendermos que a relação desses sujeitos com a mesma ocorrera de forma indireta, uma que os mesmos deixaram de usufruir dos benefícios que a mesma traria se tivesse obtido êxito em suas ações.

Entretanto, mediante o fracasso das ações em massa que vinham sendo desenvolvidas pela CEAA, uma nova programação transforma em ações isoladas, dando origem às chamadas missões que se desenvolviam no meio rural através do poder local, atentando para as especificidades ali existentes. Porém, muitas dessas missões sequer iniciaram suas atividades, uma vez que gerou insatisfação e temor por parte dos detentores do poder naquelas áreas. Essas missões estavam ligadas mais diretamente à CNER.

Percebe-se, por meio de estudos, que a CEAA não apresentou nenhuma ação voltada diretamente à garantia de acesso e de permanência dos alunos adultos nos programas por ela organizados. Conforme aponta Osmar Fávero, uma das principais lições da Campanha consiste, em reconhecer já “no final dos anos 50, que só ação de alfabetização não resolve, tem que ter uma ação mais ampla junto às comunidades”.

Assim, infere-se que a Campanha, embora possa ser considerada um grande avanço ou marco inicial das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil, não teve uma preocupação voltada para os sujeitos principais desse processo que

são os jovens e os adultos analfabetos ou com pouca escolaridade, tais como a garantia do acesso e da permanência desses sujeitos nos programas desenvolvidos.

Especialista Profa. D.A.:

“O que podemos dizer de melhor acerca da CEAA é que neste momento a Campanha oportunizava aos especialistas da época estudos que resultaram em sugestões do que não se devia fazer em relação à Educação de Jovens e Adultos. Até então não se tinha nenhuma referência para estudos acerca desse assunto no Brasil. Foi um momento muito importante, por isso”.

Percebe-se, assim, que a Campanha não faz nenhuma menção às políticas de garantia do acesso e da permanência das pessoas nas ações ou atividades propostas para a alfabetização. Infelizmente, conclui-se que a Campanha, assim como muitas outras medidas, que se afirmam como voltadas para os cidadãos adultos analfabetos, não priorizam em suas propostas as ações que prevejam a garantia do acesso e da permanência dessas pessoas nos programas.

Nessa análise, não temos condições de retirar das Histórias de Vidas dos assentados informações que nos revele como essa campanha interferiu em suas formações e de forma que eram desenvolvidas as ações, uma vez que os mesmos ainda não estavam em idade para ter vivenciado estas experiências.

Campanha Nacional de Educação Rural (CNER- 1952)

A CNER nasceu em 1952, depois da realização da experiência realizada em Itaperuna, RJ. Nesta experiência, foi colocado em prática um projeto de educação integral, onde era desenvolvidas várias ações que iam desde a alfabetização até a continuidade dos estudos, além de cursos profissionalizantes, noções de saúde e higiene. Foi idealizada para atender principalmente às necessidades gerais das comunidades rurais, inclusive as educacionais e, assim, cumprir a função fracassada pela CEAA.

Nesse momento, a maioria dos assentados, sujeitos desta pesquisa, ainda não estavam na faixa etária adequada para serem considerados analfabetos. Mas, assim como a CEAA, consideramos que os pais desses sujeitos, que também permaneceram

analfabetos durante toda a vida, deveriam ter sido atendidos e alfabetizados por essa Campanha.

Alf2 2f44

Era eu e mais sete irmão. Oito no total.

Meu pai e minha mãe era analfabetos, os dois .

Lá em casa uns aprenderam a ler e escrever quando de pequeno e outros não.

Não tinha condições de ir pra escola não, por que era muito longe. Pra ir e até volta o dia já acabava só com a gente na estrada. Ai num dava pra fazer mais nada. Nem mesmo pra estudar em casa num dava. E tinha que trabalha em casa e na roça.

(...)

Eu morava aqui perto em Itabela. Na roça né? Perto de Montinho. Depois nos viemo pra aqui, pra Eunápolis. Meu pai , minha mãe e meus irmão.

(...)

Ah! Nós sempre fomo pobre , né? Tinhao que comer, fome num passava, mais num tinha uma roupa direito, um calçado essas coisa assim não tinha não.

(...)

Meu pai e minha mãe são analfabetos até hoje.

(...)

Eu cheguei a ir na escola em Itabela quando era menina mocinha já. Foi tarde demias e aí era motivo de resenha dos meninos e meninas. Acabei parando de ir. Cheguei a aprender algumas letra mais muito pouco. O meu nome sempre fiz. Aprendi de pequena ainda, mais outras palavra assim, não, eu não sabia. Achei muito bom agora eu saber.

(...)

Ah! Já sim. Foi no MOBREAL. Mas lá, quando eu tive corage de ir já tinha um tanto de gente indo. Aí eu fiquei atrasada lá na leitura do livrinho (Cartilha). A professora falou que não podia volta pra trás. Eu não sabia as letra de antes e não sabia e os outro sabia. Já lia. Eu então desanimei e não fui mais.

Funcionava na Igreja, no Salão. Eu tinha uns 20 anos de idade.

(...)

Quando de criança não. Nós morava na Casa do Sítio que meu pai trabalhava.

(...)

Lá em casa todo mundo sempre teve de ajuda. Era muita gente em casa e todos tinha que ir pro trabalho logo cedo (ainda criança)

Atenta-se, ainda, para o fato de que os assentados, sujeitos dessa pesquisa, não tinham idade para fazer parte do público alvo a ser atendido pela CNER. Porém algumas falas contidas em suas Histórias de Vida remetem a seus pais, o que pode também levantar o não atendimento dessas pessoas, mesmo que de forma indireta.

A CNER foi lançada, inicialmente, conforme já fora dita, como uma experiência no município de Itaperuna, atendendo às orientações resultantes do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949, sob o patrocínio da Unesco. Esse Seminário pretendia analisar as diversas experiências implantadas, no sentido de que a partir daí pudessem ser construídas bases para a elaboração de propostas e orientações aplicáveis, com as devidas adaptações, pelos diferentes países.

Inicialmente, a preocupação com a educação rural deveria ser um dos objetivos da CEAA, porém, suas atividades e ações não se direcionaram para estas regiões, o que ficou evidenciado no Seminário Interamericano, ao ponto de se sugerir a elaboração uma nova proposta com esse fim, surgindo, assim, a CNER.

Especialista Profa. D.A.:

“Esta Campanha sim foi muito difundida no estado da Bahia por meio das missões, que realmente adentravam nas regiões rurais com o objetivo de educar e de alfabetizar as pessoas. Foi um período em que havia muito mais pessoas nas áreas rurais do que nas áreas urbanas. Então, era extremamente necessário que se chegasse até essas pessoas para a transformação do País e, principalmente, para viabilizar recursos estrangeiros”.

A CNER visava a “estabelecer uma metodologia de desenvolvimento comunitário nos programas de educação de base no interior (...) visando à recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais” (CARVALHO,1977,132). Portanto, a CNER foi criada para atender às necessidades educativas do meio rural, onde residia o maior número de pessoas analfabetas do país.

A CNER pode ser considerada uma das campanhas mais importantes e abrangentes em favor da educação rural no Brasil. Foram ações realizadas por meio das missões rurais inspiradas nas missões mexicanas e nas sugestões do Seminário Interamericano, que inicialmente estavam ligadas à CEAA.

Porém, pode-se perceber que a intenção de “estabelecer uma metodologia de desenvolvimento comunitário nos programas de educação de base no interior”, não

chegou até aos sujeitos dessa pesquisa, uma vez que em suas vozes perceberam-se as dificuldades encontradas por eles para terem acesso à educação no meio rural.

Alf1.5m54

Meu pai tinha oito filho. São três com a minha mãe que era a primeira mulher dele e depois ele foi mora com uma outra mulhe e teve mais cinco lá com ela. Meu pai também morava lá na fazenda e era um home muito correto com as coisa dele e nunca deixo de ir lá em casa pra ver nós e ajudava muito minha mãe a cria nós. Minha mãe nunca arrumo outro home não. Fico cuidando de nós e até hoje ela mora aí com nós. Ela e meu pai num sabe ler nem ecreve não. Meu irmão aprendeu nem sei onde. Acho que os filho deles que são tudo estudado ensinaro ele e ele aprendeu, com certeza. Lá em casa era nós e minha mãe que trabalhava na casa da fazenda que nós morava. A mainha trabalhava na cazinha da fazenda e aí era bom pra nós pq ela levava as coisa da fazenda pra nós lá em casa. A dona dexava elas da cozinha leva. Nós até ia lá pra cume lá mesmo. Também ela chegava de noite ainda e saía de noite. Nós ficava lá pela fazenda afora. Era muito bom.

(...)

Nóis sempre moramo lá nessa fazenda. Até depois de casado eu morei lá ainda. Na mesma casa. A minha mulhe trabalhava tb na cozinha com mainha. Aí foi mais fácil dá certo, nós dois.

(...)

Nóis era pobre. Porque tinha e num tinha. Podia ser que nós pudesse fica lá pra sempre, mas o dia que o dono quisesse podia mandar nós embora porque nós num tinha nada ali. Nada era nosso mesmo, de verdade. Então é melhor ter menos da gente do que ter o que é dos outro. Ali nós nunca que ia ter nada nosso mesmo.

(...)

Mainha é analfabeta também. Não sabe ler nem escreve. É igual eu era também. Nós na fazenda num tinha escola não. A escola era só lá na cidade aí só os filho do patrão é que ia e voltava todo dia. Nós nem pensava nisso não.

(...)

Eu e o meu irmão até chegamo a ir uma veis com os filho do patrão, mais num dava não. Nós num compreendia nada que a professora falava. Ela gritava e minha cabeça esquentava. Aí num fomo mais não. Assim que nós chegava lá na escola da cidade os outro menino ficava olhando a gente assim diferente::: ficava fazendo resenha e aí num fomo mais não. A patroa até falava com mainha que nós tinha que ir, mas nós num quis não.

(...)

Nóis morava numa casa de colono da fazenda. Num era nossa. Era da fazenda. Sempre moramo lá, até que o dono da fazenda morreu e mulhe dele vendeu a fazenda e foi embora de lá.

(...)

Quando nós era minino até que nós num tinha que trabalha mesmo não. Mainha é que mandava a gente fazer as coisas lá da casa da fazenda e minha irmã ajudava ela na cozinha. Nós passava o tempo era por ali mesmo. Por perto da casa da fazenda. Tinha umas obrigações com as criação, de cuida do terrero da casa, mais sempre perto de mainha.

Mesmo nos casos em que as pessoas que viviam no meio rural não tinham tanta necessidade de se envolver com o trabalho, as campanhas não conseguiram atingi-las por outros motivos, tais como distância entre suas casas e escolas, as diferenças lingüísticas e o reforço negativo da diferença entre as pessoas que viviam no campo e as que viviam na cidade, com o privilegiamento da cultura urbana.

Neste caso, percebe-se que a CNER também não atingiu seu propósito principal, pois essas pessoas não tiveram atendidas o seu direito a uma educação que privilegiasse a sua cultura, a sua linguagem no processo de construção do conhecimento escolarizado, assim como tiveram os sujeitos que viviam no mesmo urbano.

Se a CNER tinha como objetivo estabelecer uma metodologia educacional específica e diferenciada para as pessoas que viviam no interior do país, então esperava-se que fosse criadas escolas ou outras ações que, assim como do meio urbano privilegia o atendimento aos homens da cidade, privilegiassem o atendimento às necessidades educativas do homem do campo, sem com isso simplificar ou ridicularizar o processo ensino-aprendizagem.

Em relação à eficácia da CNER, podemos identificar algumas controvérsias entre as falas dos sujeitos assentados, que revelam não terem tido acesso às ações da referida Campanha e o que alguns autores pesquisadores afirmam, o que pode ser explicado quando se observa a extensão regional da Campanha, a qual se desenvolveu com maior eficiência em algumas regiões e menor em outras.

Segundo Paiva, as atividades, nas regiões de maior aceitação da Campanha, eram voltadas para a educação de base, para organização de cooperativas rurais, para assistência sanitária, cívica e moral e para a introdução de melhorias técnicas agrícolas. Para isso, “as missões penetraram no interior para incentivar a elevação dos padrões de vida e a solução dos problemas coletivos através da organização comunitária”. (1983,p.197).

Porém, para a mesma autora, muitas dessas missões não chegaram se quer a funcionar, pois iam de encontro aos interesses dos patrões e proprietários das fazendas, que eram quem as financiavam. Em algumas regiões as missões se desenvolveram mais, como nas proximidades de Salvador, BA, conforme a especialista entrevistada Profa. D.A..

“As missões não se voltavam apenas para educação escolar, mas também para as técnicas de plantio, de criação de animais, autocuidado com a saúde, higiene etc. (...) Aqui, em cidades mais próximas a Salvador, as missões se desenvolveram até bem, mas em cidades mais no interior não fora permitida nem a implantação ou chegada delas”

Nesse caso, chama-se a atenção para a localização geográfica em que os sujeitos assentados entrevistados residiam naquele tempo. Conforme dados desta pesquisa, a grande maioria residia na região da Costa do Descobrimento, Extremo Sul da Bahia, acerca de 700 Km da cidade de Salvador e distante até mesmo das capitais de outros Estados. Se se atenta para as vozes dos assentados e as compara com as diretrizes da Campanha e com as do especialista percebe-se que há uma certa contradição entre as afirmativas e os relatos dos assentados. As falas dos assentados deixam claras as condições sociais em que viveram a infância e até o momento em que foram assentados pela reforma agrária. Assim, percebe-se que para os entrevistados desta pesquisa, a CNER não chegou até eles, e suas condições de desfavorecidos e de não alfabetizados permaneceu mesmo após a implementação da referida Campanha.

A justificativa de que em algumas regiões a implantação da CNER foi dificultada pelos fazendeiros, representantes da elite dominante, não isentam da responsabilidade as autoridades e o Estado pelo fato de não se ter garantido o direito à educação a todos os brasileiros.

A CNER pretendia atingir principalmente o homem que vivia no meio rural. Sua missão era interferir no processo evolutivo natural do campo, alterando sua forma de ver e perceber o mundo em que vive de forma a levá-lo a uma compreensão tida como melhor. Percebe-se que o discurso da campanha, voltada para o homem que vive no meio rural, tende a percebê-lo como indivíduo que tem uma idéia errada de valores humanos. Reforça-se a idéia de superioridade e do preconceito de que o homem do campo deva ser igual ao homem da cidade em suas crenças, cultura, percepção de mundo e forma de se relacionar com seus semelhantes. A CNER pretendia

“contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a sublimação e o incentivo às superstições e crendices.”
(PAIVA,1983,p.197)

Observa-se que contrariamente ao que propõe a teoria de Paulo Freire, a teoria da alfabetização com letramento e as Propostas dos NMS para a educação do campo, a CNER tinha como um de seus propósitos transformarem os homens e mulheres do campo em réplicas de homens e mulheres das cidades, para assim minimizar as diferenças.

Porém, o que se espera segundo esses referenciais teóricos, não é minimizar as diferenças, mas sim acentua-las no sentido de percebê-las, de não ignorá-las, buscando um processo natural de reconhecimento dessas diferenças sem a intenção de comparação entre o que é superior ou inferior, mas apenas diferente.

Alf 1.2f52

“(...)A minha mãe teve muitos filhos, só que muitos morreram ainda criança. Não sei ainda o que acontecia. Me lembro de alguns, uns quatro que morreram mais grandinhos. Os outros morriam muito pequeno ainda. Somos em quatro os que ficaram sabe? Depois de velha já morreu uma irmã minha...”

O que se percebe nessa fala é que o objetivo de contribuir para o processo evolutivo do homem rural parece não ter sido alcançado, uma vez que as pessoas revelam que viviam a mercê de doenças consideradas corriqueiras e sem nenhuma perspectiva de melhora de suas considerações.

Especialista Profa. D.A.:

“Não há dúvidas de que as missões foram criadas especialmente para atender às necessidades das pessoas que viviam nas zonas rurais. E a assistência era integral a essas pessoas”.

Aqui, pode-se perceber que os assentados entrevistados por essa pesquisa deveriam ser considerados como público alvo das ações da CNER, porém, na reconstrução de suas Histórias de Vida, percebeu-se que não é o que aconteceu, segundo os relatos dos mesmos, uma vez que esses sujeitos não perceberam sequer ações educativas e muito

menos assistência integral, este fato, pode estar relacionada a localização geográfica em que os sujeitos se encontravam e a pouca idade dos mesmos no período em que a Campanha foi implantada.

A CNER teve suas bases inspiradas na CEAA. Esta, em relação ao corpo docente para atuar em suas ações, obteve sucesso principalmente em dois aspectos: o da colaboração popular voluntária e o dos recursos. No que tange à formação e treinamento de professores para atuarem na educação rural, a CNER teve uma preocupação maior nesse sentido, uma vez que promovia cursos de formação de professores leigos.

Especialista Profa. D.A.:

“Nesta época a gente trabalhava em vários projetos de alfabetização aqui em Salvador e em outros municípios da Bahia, e quando a gente recebia algum professor ou alfabetizador que tinha sido capacitado pela CNER, logo se percebia a diferença na qualidade do trabalho apresentado. Adequação a realidade dos alunos, material específico confeccionado pelos próprios alunos, alfabetização com reflexão acerca de temas polêmicos. Era assim, mas eles iam se capacitar lá no estado do Rio de Janeiro, São Paulo e em Minas Gerais, o que ampliava os custos.”

As atividades da CNER tinham como ponto forte o Centro de treinamento de Professores Leigos, destinado a formar professores leigos para atuar nas missões rurais, além de preparar os filhos de agricultores para as atividades agrárias. Ainda existiam cursos especiais para capacitação de pessoal que atuava na própria Campanha.

No entanto, percebe-se ainda o forte apelo ao voluntariado e ao caritativismo na tentativa de se amenizar os problemas educacionais no país, principalmente os ligados à Educação de Adultos.

Infelizmente em relação a capacitação de docentes para atuar na CNER, não se teve como coletar informações a partir das HV dos assentados entrevistados, uma vez que não vivenciaram nenhuma experiência proposta pela Campanha.

Também, não se conseguiu informações precisas acerca de como foram produzidos os materiais didáticos e como esses recursos didáticos chegavam às salas de aulas para os alunos. O que se conseguiu foi apenas uma fala da especialista Profa. D.A.,

mas não se referindo à atuação desses educadores nas ações da CNER, mas em outras ações não mencionadas por ela.

Especialista D.A.:

“A gente percebia a capacidade desses alfabetizadores capacitados pela CNER, mas a confecção dos materiais era feita por eles mesmos. Não tenho notícias de que algum órgão ou segmento da sociedade tinha esta responsabilidade.”

Pode-se perceber que grande parte do que se considera sucesso na CNER está ligado a fatores relacionados às condições de acesso e de permanência das pessoas nas atividades desenvolvidas. No caso da CNER, esta relação está ligada ao fato de que as atividades eram desenvolvidas no interior, ou seja, no próprio campo ou local onde as pessoas estavam inseridas. Eram as atividades que vinham até às localidades consideradas necessitadas. Talvez, não se tenha pensado nessa estratégia como forma de garantir o acesso e a permanência das pessoas nas atividades, uma vez que não está evidenciado como objetivo. Inevitavelmente, essa pode ter sido uma das principais ações no atendimento a aqueles que vivem no e do campo, dada essa estratégia de interiorização das ações.

Infelizmente esta estratégia pode também ter contribuído para o fracasso da CNER uma vez que a assistência integral funcional com sucesso, enquanto projeto piloto no município de Itaperuna. Porém quando se tentou estender essas ações por todo o País, os altos custos financeiros tornaram-se evidentes, impedido o avanço das ações.

Especialista Profa. D.A.:

“Como as missões eram desenvolvidas junto às comunidades, lá mesmo nas áreas de zonas rural, talvez seja esta já uma política de acesso e de permanência”.

Esse fato pode servir como uma explicação para que as ações do CNER não tenham chegado até aos sujeitos assentados entrevistados desta pesquisa.

NP1 1f50

“Nunca fui na escola não. Quando nós era pequena nenhum lá de casa foi em escola não. Ninguém nem falava nisso.”

(...)

“Não nunca, nunca tive como estudar não.”

(...)

“Não. Morava na casa da fazenda.”

(...)

“Lá em casa todo mundo tinha de trabalhá. Ia pra roça logo de pequeno ainda.”

O que se conclui efetivamente é que quando se observa as falas dos assentados, percebe-se que as mesmas contradizem as propostas das diretrizes para a Campanha, uma vez que em seus relatos, eles nunca vivenciaram nenhuma ação educativa nas regiões em que viviam.

Certamente, a formação do educador deve ser considerada como uma ação importante que vai indiretamente interferir na garantia da permanência do aluno em sala de aula, porém, se se considerar que ações diretas voltadas para garantia do acesso e da permanência do aluno nas atividades propostas para a alfabetização do jovem e do adulto, percebe-se que a Campanha não propôs ações diretas nesse sentido, uma vez que não prevê atenção aos filhos dos alunos nos momentos de estudo e de aula, redução de carga-horária de trabalho, bolsa escola, merenda, material didático individual e outros.

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958 - 1963)

Faz-se importante ressaltar que no período em que a CNEA foi implantada, grande parte dos entrevistados desta pesquisa já se encontravam na condição de jovens e adultos analfabetos, uma vez que suas faixas etárias já se enquadravam entre aquelas que já deveriam ter tido acesso e domínio da linguagem escrita.

A Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo (CNEA) foi criada em janeiro de 1958, logo após a extinção da CEAA. O fracasso da CEAA levou à convocação do II Congresso Nacional de Educação, o qual tinha como objetivo, segundo Paiva (1983,p.206) “uma revisão conjunta dos profissionais da educação daquilo que se fizera no país nessa matéria e de busca de soluções mais adequadas para o problema”, o que ocorreu no mesmo ano em que foi criada a CNEA.

A CNEA foi programada, inicialmente, como projetos pilotos que atendiam uma determinada população em uma determinada região, conforme já mencionado no item “Antecedentes Históricos”.

Com base nas idéias de se instalar projetos-pilotos de escolarização primária foi lançada a CNEA, em 1958.

Essa Campanha surgiu no momento em que se reconhecia a ineficácia das campanhas anteriores. Entendeu-se, portanto, que seria necessária a realização de estudos e experiências, que deveriam ser desenvolvidos e adaptados para serem estendidos para todo o País, assim esperava-se que a CNEA chegasse a um número maior de pessoas e evitasse novos fracassos.

Alf1 3f60

“Como eu já lhe disse, eu e as minhas irmã nunca fomo na escola não. Só meus irmão que foram.” (...) “Todo mundo ia pra roça quando meu pai mandava. Tinha que ajuda né. Por que senão ficava ainda mais difícil a vida.” (...) “Daquele sítio a gente tirava tudo, mas minha mãe achô de vende. Aí piorou. Fomos trabaiá pro otros. Ganhava pouco. Minha irmã e eu ah foi horrível esse tempo. Ficava no serviço, na casa das patroa, direto quais nem ia em casa.”

Porém, percebe-se que esta intenção não foi alcançada, uma vez que nenhum dos sujeitos desta pesquisa, em idade escolar, não foi atendido por essa Campanha e entendendo que seus pais eram todos analfabetos, os mesmos também não foram atendidos.

Inicialmente, o principal objetivo da criação da CNEA foi o de dar soluções racionais, encontradas através de pesquisas e experimentos, aos problemas educativos, visando a responder às críticas advindas do II Congresso Nacional de Educação. Porém, mais tarde, os objetivos dessa Campanha foram mais claramente definidos como “a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, de educação de base e de educação rural, utilizados no Brasil, visando determinar os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo no Brasil” (PAIVA,1983,p.215).

Nesse momento alguns dos assentados, sujeitos dessa pesquisa, já se encontravam na condição de crianças e jovens analfabetos, uma vez que alguns já

deveriam ter tido o seu direito de acesso à educação garantido. Porém, a realidade nesse momento é mais uma vez interpretada no sentido de tornar o analfabeto o culpado pelas condições de atraso em que o país se encontrava em relação a outros países.

Alf1.1f63 – “Oh! Depois de velha esta foi a segunda vez que eu tentei estudar. A primeira foi logo que nós chego aqui. Tinha umas aula lá na igreja de Porto e eu cheguei a ir lá umas vezes, mais num deu certo não. Eu num conseguia aprender aquelas coisas que a nocinha ensinava não. Ela deu pra nós um livro e ficava querendo que nós lesse junto com ela, mais como que nós ia lê com ela se nós num sabia. A gente ficava escutando ela lê e com os livro aberto. Aí num voltei mais não. Ficava muito cansada e tinha que trabaiá. Eu fui aprender a lê e escreve aqui, na comunidade. (...) Antigamente, na fazenda, não tinha pra gente veia não, tinha só pros pequeno. ((srsrsr)). Eu fui lá pra perguntar, mas a professora disse que só era pra criança.

No momento em que Alf1.1f63 se refere às vezes em que procurou a escola “lá na fazenda”, a mesma deveria ter encontrado alguma ação da CNEA, pois naquele tempo ela estava com 12 anos de idade e já estava na condição de jovem analfabeta. O que se constata, portanto, é que a CNEA não atendia aos objetivos propostos. O que se pode considerar, no entanto, de extrema importância nessa fala, é a disposição e o desejo que sempre acompanhou Alf1.1f63 para estudar, e que, infelizmente, seus direitos e desejos foram ignorados.

Quando ela se refere às aulas que chegou a frequentar na igreja de Porto Seguro, a mesma não sabe informar qual era o programa, projeto ou campanha, mas pode-se inferir que seja, tendo como base o tempo em que está na região, alguma ação do Mobral, pois algumas atividades eram desenvolvidas nos salões de Igrejas Católicas, sobre o qual dedicaremos estudo detalhado mais adiante.

O que se pode inferir é que as ações da CNEA se quer chegaram a ser implantadas no País como se pretendia, dados principalmente aos altos custos de sua ações, as quais apresentavam resultados satisfatórios nos projetos-pilotos, mas eram inviáveis em relação aos custos financeiros quando se tentava estendê-las para todo o País.

Especialista Profa. D.A.

“Acerca da CNEA, não tenha muitas lembranças. Lembro-me do movimento da Campanha e que as concepções eram bastante

contundentes no sentido de erradicar com o analfabetismo pois ele era a causa de todo o atraso em que o país se encontrava.”

Assim, após estudos de propostas e estratégias de combate ao analfabetismo, pensou-se inicialmente em uma campanha nacional. Mas, para que ela obtivesse sucesso seria necessário investir muito dinheiro. Como não existiam recursos, por medida de economia, a campanha deveria contar com o voluntariado dos professores. Nesse sentido, mais uma vez as propostas teóricas para a alfabetização de adultos entram em conflitos com as práticas desenvolvidas pelas campanhas.

Mediante tal situação de carência de recursos financeiros, surge a proposta de organização de projeto-piloto de escolarização primária da população em idade escolar e dos que já tivessem ultrapassado tal idade, cujos resultados seriam aplicados como base para outros projetos em diferentes partes do país. Assim, foram implantados projetos pilotos isolados, os quais deveriam gradativamente ser ampliados.

Essa Campanha tinha como principal público alvo as crianças e os adolescentes jovens, uma vez que o estudo e a experiência piloto revelaram um alto índice de evasão de pessoas adultas das ações educativas dos projetos pilotos. Assim, segundo Paiva (1983,p.217), “os altos índices de evasão vieram mais uma vez provar que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperança de melhoria social e profissional”.

Quando se atenta para aspectos das HV relacionados às oportunidades que os sujeitos desta pesquisa tiveram de acesso à alfabetização durante a vida adulta, as vozes se agrupam em coro, tornando uma só:

Alf1.2f52

Eu mesmo não. Sempre quis aprender mais num deu não.

(...)

Se tinha eu não sabia não, mas se tivesse sabido que tinha escola pra gente veia (rsrs) eu tinha ido mais cedo aprender.

Alf1.3f60

Não. Depois de velha não. Só agora mesmo e só aqui mesmo.

(...)

Pra fala verdade nem sei se tinha. Agente nem falava de aprender. Só lembrava quando precisava ler ou assinar papel, aí era uma vergonha.

Alf1.5m54

Não depois de grande não. Nunca foi não. Só agora aqui mesmo.

(...)

Tinha sim senhor, mas eu não fui não por que era na cidade. Lá na fazenda num tinha não. Lá era só pros pequeno. E eu tamem num queria isso não. Nem preocupava com de aprende não. Outro jeito de ir aprende num tinha, né? (risos)

Observa-se que a intenção da Campanha não fora concretizada, pois as pessoas aqui entrevistadas não tiveram a oportunidade de priorizar a sua possibilidade de alfabetização ou sequer tiveram informações de que as mesmas existiram, mesmo havendo sido implantada ações que se diziam direcionadas a elas. A relação dos sujeitos desta pesquisa com o mundo do trabalho fora muito forte, e tem-se a impressão que esta relação precoce foi ignorada pelos idealizados dos projetos e campanhas de alfabetização implantados.

Ora! Se uma campanha é criada para atender a determinado público alvo, todas as especificidades e dificuldades desse público devem ser observadas anteriormente e as ações devem se direcionar no sentido de minimizá-las.

Mediante essa comprovação, a CNEA era radicalmente contra as campanhas de massa, pois enfatizava o papel da escolarização primária das crianças como solução para o analfabetismo. Nesse sentido, especialistas apontam que a discriminação e o preconceito para com o sujeito analfabeto nesse período tenham se acentuado significativamente, uma vez que investir apenas nas crianças para “erradicar o analfabetismo” significava que o adulto seria gradativamente eliminado da sociedade, uma vez que estavam fadados à condição que lhes fora socialmente imposta até o fim de suas vidas.

Porém, negligenciar ao homem seu direito à educação é negar-lhe o básico da condição de cidadão e de ser humano, a liberdade e a libertação, estabelecidos como princípios da educação do campo.

Como medida de economia e restrições dos gastos, pensou-se em dinamizar, reorientar ou mesmo criar uma nova Campanha contra o analfabetismo com a colaboração do voluntariado. Portanto, a CNEA foi considerada por muitos estudiosos uma extensão

CEAA, e no que tange ao corpo docente, manteve-se a mesma proposta da Campanha anterior: o voluntariado. Mediante esta afirmação, observa-se que a teoria proposta por Paulo Freire mais uma vez foi contrariada, quando é proposto o voluntariado para a ação de alfabetizar pessoas adultas.

Devido a carência de informações e detalhamentos da propostas da CNEA, não se tem informações precisas de como foram produzidos os materiais didáticos e como esses recursos didáticos chegavam às salas de aulas para os alunos.

Ao realizar a análise documental das diretrizes que nortearam as ações da CNEA, não se percebeu nenhuma orientação acerca do material didático a ser utilizado nos processos de alfabetização de adultos. Assim, conclui-se que não houve esta preocupação nesse aspecto, uma vez que a prática vivenciada era da utilização dos mesmos recursos e materiais didáticos utilizados na alfabetização de crianças pequenas para a alfabetização de adultos, sem nenhuma adaptação ou adequação para o novo fim.

No entanto, como medidas de acesso e permanência dos alunos no projeto-piloto, eram oferecidos serviços de assistência à saúde e puericultura, além do fornecimento de todo o material didático necessário, merenda, roupas e calçados.

Porém, atentamos que essas ações somente ocorreram nos Projetos Pilotos. Essas ações de acesso e de permanência contribuíram para o encarecimento das ações da Campanha, que inicialmente tinha a intenção de funcionar como um laboratório para depois essas experiências fossem levadas para todo o País.

Porém estas medidas que visavam ao acesso e à permanência dos alunos nas atividades e ações desenvolvidas eram de custos financeiros muito altos, o que impedia as ações de acontecerem da mesma forma quando ampliadas para outras regiões ou implantadas em áreas mais amplas. Percebe-se, portanto, que o reconhecimento da necessidade de implantação de medidas afirmativas voltadas para a garantia do acesso e da permanência das pessoas nos programas de alfabetização já se fazia presente desde então, porém, o impedimento financeiro resultante da não priorização dessas ações pelo governo impedia o avanço das propostas.

Essa afirmativa se confirma na fala da especialista Profa. D.A.:

“Infelizmente, teve-se notícias de que as ações desenvolvidas dentro dos Projetos Pilotos eram bastante significativas para educação rural, mas que por motivos financeiros, por ter que ser altos os investimentos, era inviável sua expansão para todo o Brasil”.

Percebe-se, portanto, que a falta de investimento financeiro para viabilização os projetos, mesmo que esses projetos sejam comprovadamente positivos, sempre se caracterizou como um entrave. Isso deixa claro que a alfabetização da pessoa jovem e adulta, desde então, nunca foi prioridade no Brasil

Movimento de Educação de Base (MEB)

O Movimento de Educação de Base (MEB) constitui-se como organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cuja iniciativa pioneira da Igreja Católica se deu com as escolas radiofônicas no meio rural, o que abriu caminho para a criação oficial do MEB em 1961. Sua origem está relacionada à percepção, pela Igreja Católica, da necessidade de se posicionar favorável ao processo de mobilização e politização que vinha sendo desempenhado pelas camadas populares do meio rural do Brasil, no sentido de solucionar os problemas sociais que afligiam a população, especialmente o analfabetismo.

Com isso, no 1º Encontro de Educação de Base, realizado em 1960, surgiu a idéia de expandir as iniciativas das escolas radiofônicas para outras dioceses, pois as experiências veiculadas até aquele momento se desenvolviam satisfatoriamente. Surgiu, então, a necessidade de criação de um órgão nacional que encaminhasse esse tipo de atividade da Igreja. Nascia, assim, o MEB.

Considerando o engajamento que já vinha se fazendo em relação ao operariado urbano e aos estudantes, e a partir da mobilização de populações do meio rural, a Igreja disseminou programas educativos de alfabetização de jovens e adultos através de suas redes de emissoras de rádios - escolas radiofônicas. As experiências pioneiras foram realizadas em Natal/RN e Aracaju/SE.

Ainda, segundo a especialista entrevistada nesta pesquisa, Professora D.A., o MEB surgiu também motivado por um movimento interno da Igreja Católica.

“O MEB surgiu de uma outra mobilização promovida pela Igreja Católica denominada de ‘Movimento de Ação Católica’ que tinha como objetivo incentivar a participação de pessoas leigas das atividades da Igreja. Isso ocorreu no pontificado de João XXIII e estava ligado às doutrinas para os Católicos (Juventude Católica). Esses jovens receberam da igreja um treinamento denominado de ‘diagnóstico a luz do evangelho, cujo método tinha como base filosófica o tripé – VER, JULGAR E AGIR – assim, observa-se a realidade – VER – uma das realidades era o analfabetismo – JULGAR – AGIR – intervir na situação de analfabetismo – AGIR. Porém, surgem as dúvidas de como fazer essa intervenção. Assim surgem as ações do MEB.”

Desde seu início, a prática educativa do MEB teve, no pensamento do educador Paulo Freire, seus principais referenciais filosóficos e pedagógicos. Para Paiva (1983,p.240) o MEB, além de oferecer uma educação de “formação cristã”, num sentido catequético, o que suprimia ao enumerar seus objetivos, tinha como princípio fundamental o sentido lato de educação como processo que visa formar o homem. O MEB tinha como lema educar o homem para levá-lo ao caminho da realização humana.

“oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos”

Nesse sentido, pode-se afirmar que as ações do MEB tinham como finalidade a conscientização do homem da sua condição de ser humano, e que por isso, não podia se passar como mero repetidor de ações incompreendidas e sem constituir-se sujeito produtor de sua própria história. Portanto, essa concepção está em consonância com as propostas teóricas de Paulo Freire, da alfabetização com letramento e da educação do campo, as quais norteiam as análises desta pesquisa.

O objetivo principal do MEB era adequar o trabalho à realidade e acompanhar realmente as comunidades; efetuar-se num levantamento da situação local e regional de uma dada área geográfica. Tal conhecimento *in-loco*, segundo Santos (2006,p.03), permitia um conhecimento do todo, ou seja, da real situação das comunidades,

partindo-se da observação concreta de seus valores, recursos, problemas, o que propiciava uma interação que se mostrou fundamental entre a intelectualidade que compunha o MEB e os cidadãos simples – por vezes – analfabetos das comunidades estudadas. Com isso, este estudo conseguiu atingir um grande número de comunidades:

“as rádio escolas radiofônicas eram instaladas nas residências dos monitores, localizadas em zonas rurais e atingindo pequenos agrupamentos demográficos, onde nunca houvera antes uma iniciativa educacional. As escolas radiofônicas pertenciam às comunidades e não ao MEB” (WANDERLEY, 1984,p.55).

Ainda, talvez, como resultado desse estudo para o reconhecimento das realidades das pessoas para as quais as ações do MEB deveriam se voltar é que destacamos a fala da especialista Profa.D.A.:

“Dentre as ações do MEB, a Alfabetização se caracterizava como apenas uma entre tantas outras. Além de alfabetizar o MEB ainda se incumbia com outras formações como levar conhecimentos que tornassem o homem, principalmente do campo, capaz de se perceber como ser humano no contexto em que vivia e a partir dessa percepção buscar alternativas de mudanças em sua condição de vida. O MEB passou a dotar as idéias de Paulo Freire em suas ações de alfabetização.”.

Nesse sentido, a Educação de Base era definida pelo MEB como o "conjunto de ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o surgimento de comunidades".

Dessa forma, pode-se afirmar que as intenções educativas do MEB estão alinhadas com as concepções de alfabetização propostas como referencias teóricos desta pesquisa, os quais tomam o termo “educação de base” como princípio da formação essencial do homem enquanto ser humano.

Por isso, as atividades de animação popular e de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas pelo MEB, visavam, especialmente, a alfabetização da população em regiões que apresentavam alto índice de pobreza e não escolarização, representação máxima da condição do homem, ao qual é negada a condição humana.

Segundo afirma a especialista Profa. D.A., as ações do MEB foram desenvolvidas nas áreas urbanas e rurais.

“O MEB tinha ações sendo desenvolvidas tanto nas áreas urbanas como nas áreas rurais”.

Porém, mais uma vez, as vozes dos sujeitos assentados entrevistados desta pesquisa, não revelam nenhuma experiência vivida por eles que nos permitissem relacioná-las com ações do MEB.

Alf2.1f61

Querer estudar a gente sempre quis né? O problema eera que a gente tinha muita outras coisa, filho, serviço a vida pra cuidar, né? Mas, assim, a gente sabe que podia ser melho se um de nós já sabsesse cedo.

(...)

Não. Nunca foi aprender não. Só agora aqui no assentamento que eu pude ir e aprender

(...)

A gente até às vezes ouvia falar de escola pra gente adulta que não sabia ler nem escrever, mais a gente nunca atentou de ir não. Ah! Era serviço, cansada, tinha acordar cedo, a cabeça ruim de preocupação. Isso.

Diante dessa afirmativa, pode-se concluir que as ações do MEB, embora sejam consideradas extremamente relevantes para a alfabetização de adultos no Brasil, ainda não foi suficientemente eficaz ao ponto de chegar a essas pessoas, que ainda permaneceram na condição de analfabetas e sem acesso às ações educativas propostas.

Como todas as Campanhas de Educação de Adultos, havia, também no MEB, uma forte chamada ao voluntariado e ao caritativismo. As animações eram feitas por pessoas da própria comunidade que apresentavam características de liderança. A eles, “não eram oferecidas melhores condições para o desempenho das funções.” (FÁVERO,1983, p.202).

Observa-se, portanto, que as ações do MEB embora pautadas nas idéias de Paulo Freire, no que tange às relações com o docente estão em desacordo, assim como com as propostas de educação do campo, talvez por essas ações terem sido motivadas por questões ligadas à religiosidade.

Especialista Profa. D.A.:

“Essa, acredito eu, seja uma grande dificuldade de saber. Trabalhava-se com pessoas leigas da igreja (voluntários) e, pode-se dizer que tinha pessoas com diversas qualificações”.

Entende-se que a dificuldade da especialista entrevistada em afirmar acerca da exigência da capacitação para atuar como docente na alfabetização proposta pelo MEB possa ser o reflexo da pouca relevância dada a esse aspecto pelo próprio MEB, considerado pelas teorias de Paulo Freire, da alfabetização e letramento e, principalmente, pela proposta de uma Educação do Campo como de extrema importância e relevância, dada a necessidade de estabelecimento de relações complexas entre o educador e o educando, como por exemplo o respeito mútuo do conhecimento de ambos, a sensibilidade diante das dificuldades do educando e o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas específicas para que ocorra o processo de aprendizagem de acordo com o desejado.

As concepções didático-metodológicas empregadas pelo MEB tinham sua fundamentação baseada na educação a distância, portanto acreditava no uso da mídia, do teatro, da televisão e, principalmente, do rádio como meios valiosos para desenvolver a cultura e politizar o povo.

“A Animação Popular é uma tarefa da comunidade. Faz-se através da transformação de um conjunto de indivíduos, que vivem juntos, em uma integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos como membros da comunidade.” (FÁVERO,1983,p.205)

Especialista Profa. D.A.:

“ O MEB tinha como recurso valioso a onda de rádio. Foram distribuídos rádios de onda cativa (com somente uma onda) para todas as pessoas. Os programas de educação de todas as formas eram transmitidos por esse rádio e chegava a muitos pontos do Brasil”. (...)“O MEB nunca fez uso de cartilhas”. (...) “Com tempo, a pouca atenção financeira e recursos repassados ao MEB (ditadura), essa rádio passou a ser comercial, o que passou a enfatizar as idéias ideologizadoras do regime atual, naquele momento.”

Os contatos via rádio e presenciais periódicos com as pessoas das comunidades faziam com elas descobrissem seus valores, sua capacidade e seus próprios

recursos para aprendizagem, despertando-as para o interesse em assumir o trabalho dentro da comunidade.

“Estamos convencidos de que o homem é sujeito de sua própria educação. Nosso trabalho consistirá, sobretudo, em suscitar e manter condições para que este homem possa engajar-se neste processo, dinamizando-o a partir de seu próprio crescimento. (...) Compete-nos assumir também, através dos assessores do MEB, a responsabilidade do processo. (FÁVERO,1983,p.207)

Estes contatos são confirmados pela especialista entrevista, quando se refere aos animadores do MEB, os quais foram mencionados também nos Antecedentes Históricos.

“Acredito que as visitas dos animadores foram uma das principais formas de se manter interesse das pessoas nas ações do MEB.”

Embora as afirmações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica e entrevista com a especialista indiquem este contato das ações do MEB com as pessoas das comunidades atendidas, principalmente com aquelas que viviam no meio rural, observa-se, pelas vozes dos assentados entrevistados nesta pesquisa que eles nunca tiveram a oportunidade de se alfabetizar na idade adulta, embora declarem que sempre teve vontade de aprender, mas as condições econômicas e sociais nunca foram favoráveis.

Portanto, pode-se concluir que as ações propostas pelo MEB para a alfabetização de adultos, infelizmente, não foram suficientes ao ponto de chegar até a essas pessoas, uma vez que nenhum dos assentados entrevistados mencionou o rádio ou os animadores do MEB em suas entrevistas, embora tenhamos insistido para que eles se lembrassem de alguma outra forma de estudar que não fosse indo a uma escola ou tendo aulas convencionais.

Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Em 1962, um grupo de estudantes ligados à igreja católica e à União Nacional dos Estudantes (UNE) tentou encontrar no Ministério do Trabalho alguma possibilidade de financiamento para que se desenvolvesse uma política de trabalho voltado para a Educação de Adultos, a qual teria o método de Paulo Freire como norteador

pedagógico e metodológico, o que vinha se tornando uma proposta viável, porém, mesmo existindo uma parte dos recursos gerados pelos impostos sindicais, o que poderia ser destinado a essa área da educação, com a substituição do então Ministro Almino Afonso, toda a idéia deixou de ser colocada em prática.

No entanto, este mesmo grupo de estudantes partiu para o Ministério da Educação, integrando a assessoria do então Ministro Paulo de Tarso. Esses estudantes lograram a implantação de um plano de educação de adultos, em nível nacional, e sob a coordenação federal, uma vez que todas as campanhas nesse sentido haviam sido extintas.

O então ministro, sensível à situação da educação de adultos no país, pois já havia demonstrado isso ao iniciar uma ação voltada para esta área da educação, com a criação do Projeto Piloto do Método Paulo Freire, em Brasília. Assim, já na gestão de Júlio Sambaqui, foram convocados para uma reunião os líderes da UNE e de outros movimentos estudantis, cuja finalidade era a deflagração de um grande movimento nacional de alfabetização. O responsável pela Campanha de Alfabetização da UNE, após contestar as medidas improvisadas, foi convidado a trabalhar, juntamente com uma grande equipe, na elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização.

O Plano Nacional de Alfabetização manteve as proposições dos grupos católicos, porém, com uma diferença bastante significativa: “embora prevendo ações de grupos de estudantes e entidades sindicais, não entregava a elas a execução do programa, incumbindo-se dela o próprio Ministério” (PAIVA,1983p.256). O PNA tinha como principal objetivo alfabetizar 5 milhões de adultos até o ano de 1965, ou seja, num período de 2 (dois) anos.

Especialista Profa. D.A.:

“Lembro-me muito bem que os movimentos estudantis daquele momento tinham uma preocupação muito forte com a alfabetização de adultos e, por isso criavam vários movimentos com a finalidade de alfabetizar e promover ações de conscientização das pessoas acerca, principalmente de conhecer os seus direitos ”.

O PNA iniciou suas atividades através de dois Planos Pilotos. Um localizado na região sul e outro na região nordeste do País. Os projetos tinham absoluta

autonomia didático-pedagógica e eram coordenados pela Comissão Nacional de Alfabetização – a qual “não tinha existência legal nem funcionava de forma efetiva.” (PAIVA, 1983, p.256).

A partir das experiências realizadas, as atividades propostas pelo PNA seriam estendidas por todo o País e previam alfabetizar até 2 milhões de adultos analfabetos em todo o Brasil.

O público-alvo (regiões) escolhido para a realização dos projetos pilotos teve como principal fator de interferência na escolha das regiões as questões político-partidária e de influência.

Percebem-se, nesse momento, que não foram considerados fatores específicos, os quais envolvessem as características dos sujeitos analfabetos, nem sequer aspectos regionais, culturais ou lingüísticos, ou ainda, sociais ou econômicos que pudessem ser relacionados ao analfabetismo nos critérios de escolha das regiões, mas apenas e meramente influências político-partidárias e de relação de poder.

Segundo a especialista entrevistada já eram aceitas por todos os projetos como as mais adequadas para a EJA.

“Sim. Quase todas as pessoas que atuavam na Educação de Jovens e Adultos já estavam convencidas de que as teorias propostas por Paulo Freire seriam as mais adequadas e já se fazia este tipo de educação em quase todos os projetos existentes na época. Porém, oficialmente, o PNA não chegou a ser implantado no País, devido ao golpe de estado de 1964”.

Diante do exposto, pela entrevistada, pode-se perceber que na prática as idéias que sustentavam teoricamente as ações propostas pelo PNA já estavam sendo colocadas em prática, porém não eram, ainda, oficializadas. Talvez isso justifique o porquê de nenhum de nossos entrevistados terem vivenciado nenhuma dessas ações que aconteciam ainda de forma muito tímida.

O fato de o PNA não ter chegado a ser implantado em todo o Brasil limitou as possibilidades de análises propostas por esta pesquisa acerca do mesmo, uma vez que não se têm como relacionar suas ações com as vozes dos assentados entrevistados. Porém, a investigação se dá a partir dos dados da pesquisa bibliográfica realizada e da entrevista com a especialista.

Assim, no que se refere ao docente para atuar no PNA foi realizada a abertura de inscrições para as pessoas que participariam do curso de treinamento de Coordenadores. Não se tem informações de quais qualificações as pessoas teriam que apresentar no momento da inscrição e nem no momento em que fossem selecionadas. Para esta capacitação de coordenadores, foram deslocados de Pernambuco e de São Paulo membros da equipe de Paulo Freire, com o objetivo de realizar este curso.

Em seguida foram feitas inscrições para seleção de alfabetizadores, para as quais não se conseguiu notícias de quais requisitos seriam necessários para esta inscrição. Segundo Paiva (1983, p.257) foram inscritos cerca de 7.000 interessados, dos quais 5.000 foram submetidos a um teste, que selecionou 1.000 dentre os candidatos. Este curso funcionou até o dia 31 de março de 1964, quando se deu a mudança de governo.

Segundo a especialista entrevistada estes cursos de capacitação docente eram voltados para um aprofundamento das concepções teóricas e dos métodos de alfabetização propostos por Paulo Freire:

“Os futuros alfabetizadores e supervisores recebiam um curso de treinamento, no qual eram trabalhadas as concepções filosóficas e pedagógicas acerca da teoria da alfabetização de Paulo Freire”.

Mesmo sem estar oficialmente institucionalizado, o PNA já havia recebido verbas para sua efetivação.

“(...) foram encomendados quadros-negros especiais cujo verso servia para projeção de slides e preparado o material didático com base na pesquisa do universo vocabular então realizada; foram preparados filmes coloridos sobre o problema do analfabetismo para apresentação no interior, organizou-se concurso de sambas e marchas sobre alfabetização no Zicartola, o Serviço Nacional de Teatro encarregou-se

da apresentação de peças sobre a alfabetização através de uma equipe ambulante em todo o Estado do Rio de Janeiro...” (PAIVA,1983,p.257)

Não se conseguiu perceber nos textos lidos durante a pesquisa documental realizada nenhuma política voltada exclusivamente para a garantia do acesso e da permanência dos adultos analfabetos nas atividades desenvolvidas.

Não foi possível estabelecer nenhuma relação entre os depoimentos dos assentados e as propostas de alfabetização do PNA uma vez que o mesmo não chegou a ser implantado devido à mudança do regime de governo.

As idéias e propostas de alfabetização que compunham o PNA divergiam das idéias daqueles que assumiram o poder para governar o País. As ações propostas pelo PNA eram voltadas para a libertação do indivíduo da condição de oprimido, tendo ele próprio a capacidade de se perceber e perceber as possibilidades de mudança para que esta transformação fosse possível. Porém, para o novo regime, essas idéias eram consideradas subversivas e iam de encontro aos interesses da nação. Nesse caso, a “nação” estava sendo considerada apenas a elite e as classes dominadoras.

Centros Populares de Cultura

Torna-se importante ressaltar que o Movimento de Cultura Popular (MCP) surge inicialmente como forma de reivindicação. Tem como principal lema a oposição ao tipo de cultura que serve apenas à classe dominante. Paralelamente, o MCP propõe um movimento que visa à elaboração com o povo (e não para o povo) de uma cultura autêntica e livre, na qual o homem brasileiro seja o sujeito dessa construção histórico-cultural.

No entanto, o MCP não se caracterizou como uma campanha, projeto ou programa, mas como um conjunto de ações coletivas, com características metodológicas diferenciadas e de acordo com cada realidade a ser enfrentada, tendo como referência os princípios da educação e cultura popular.

Dessa forma, entende-se que para analisarmos os MCP, conforme proposto para esta pesquisa, torna-se inviável, uma vez que teríamos que analisar individualmente os inúmeros projetos executados em todo o País, na perspectiva de Educação Popular.

Portanto, optamos por apresentar alguns desses princípios gerais e fundamentais para ações voltadas para a alfabetização, consideradas ligadas ao MCP, tomando como referência a obra organizada por Osmar Fávero (1983,p.25), *Cultura e Educação Popular: memória dos anos 60*.

A alfabetização se apresenta como uma tarefa imediata e válida, uma vez que:

- ❖ *parte do próprio interesse do povo, dando-lhe condições objetivas de emancipação cultural;*
- ❖ *levam o povo à conscientização e conseqüente politização.*

Nesse sentido, colocamos como prioritário o trabalho de alfabetização de adultos, fica claro que a alfabetização dentro do trabalho de cultura popular não constitui um fim em si mesma mas se traduz com o objetivo de despertar a consciência do povo e, portanto, servindo como meio e instrumento de sua politização.

Pra que, de fato, a alfabetização cumpra esses objetivos, duas coisas precisam ser consideradas:

1. A necessidade de um material adequado ao trabalho:

- ❖ *Cartilha elaborada a partir da realidade que representa o ambiente, levando-se em conta o vocabulário e os costumes próprios;*
- ❖ *Livros-textos para leitura complementar, a partir das exigências e necessidades – de geografia, história do Brasil, ciências naturais, higiene, política e economia;*
- ❖ *Manual de aritmética e cálculo;*
- ❖ *Manual para professores;*
- ❖ *Material audiovisual que deve ser usado principalmente acompanhando os debates surgidos a partir da leitura complementar feita através dos livros-textos.*

2. Preparação dos alfabetizadores. Diante dessa nossa perspectiva de uma cultura criadora, devemos caminhar progressivamente para ir tornando o alfabetizado um alfabetizador. A preparação dos alfabetizadores deve ser dada a partir de um

curso que lhe forneça as noções básicas para a tarefa a que se propõe, devendo constar:

- ❖ *Preparo técnico ou orientação técnico-pedagógica, familiarizando o alfabetizador com método a ser usado a ser usado (global, fonemas ou silabação, podendo ser utilizados através de instrumentos audiovisuais, permitindo uma alfabetização em ritmo acelerado);*
- ❖ *Debate sobre as palavras-chave, isto é, as palavras politizantes contidas no texto da cartilha;*
- ❖ *Conhecimento da realidade do meio ambiente, para possibilitar um debate com os alunos sobre seus problemas.*

Mesmo diante da impossibilidade encontrada para examinar todos os projetos desenvolvidos, os quais apresentaram em suas propostas concepções ligadas ao MCP, acredita-se que os sujeitos desta pesquisa deveriam ter sido atendidos por algumas dessas ações, porém, infelizmente, não foi o que se detectou quando se deu uma atenção especial às suas HV, pois quando questionados se alguma vez ao longo da vida haviam tentado aprender a ler e a escrever na idade adulta, caso tivessem frequentado alguma dessas ações, elas teriam sido mencionadas, o que não aconteceu.

A senhor(a) já tentou aprender a ler e a escrever depois de adulto(a)?

Alf 1.3f60 – *“Pra fala verdade nem sei se tinha. Agente nem falava de aprender. Só lembrava quanto precisa ler ou assinar papel, aí era uma vergonha.”*

Alf1.5m54 – *“Não. Depois de grande não. Nunca fui não em aula. Só agora aqui mesmo”. (...) Tinha sim senhor, mas eu não fui não por que era na cidade. Lá na fazenda num tinha não. Lá era só pros pequeno. E eu também num queria isso não. Nem preocupava com isso de aprende não.”*

Alf2.1f61 – *“Não depois de grande nunca pude aprender não. Não podia pensar nisso. Queria mesmo era criar meus fios e cuidar das coisas da casa. Quando eu era ainda mocinha, teve época que não sabia lê nem escrevê nem podia falar que não sabia, por que as pessoas num gostava não. Fazia pouco caso. Nem conversava com a gente. Hoje num tem isso mais não”*

Evad1 1f60 – *“Nunca fui a escola não senhor, nem de pequena nem de adulta. Aqui eu andei indo umas vezes mas como sempre eu não tive paciência de ir todo dia não. As aulas é de noite e eu não vejo bem as letra, e eu não quis ir mais não. Eu fico apavorada com tanta coisa pra guardar na cabeça e não vou mais.”*

NP1 1f50 *“Nunca fui em escola não. Não sei nem como que é. Eu tinha vontade de aprender, mas agora não penso mais não.”*

O que se percebe mediante as falas dos assentados entrevistados é que mesmo às ações desenvolvidas pelo MCP, que tinham suas concepções nascidas entre as próprias comunidades e que, portanto, não foram criadas por pessoas de uma camada social considerada como superior com a intenção de “atender” a outras pessoas de camadas diferentes, eles não tiveram a oportunidade de poder contar com essas experiências em suas HV. Em nenhuma das HV aqui reconstituídas foram mencionadas quaisquer ações que se possa fazer referência às ações descritas pelos historiadores da educação no Brasil como ações dos MCP. Esta situação apresenta uma nova possibilidade de olhar para as ações do MCP considerada surpreendente, uma vez que mediante ao relevo que os historiadores dão a essas ações, considerou-se decepcionante ouvir as HV aqui apresentadas.

Certamente, envolvidos pelo entusiasmo que se gera em torno desse Movimento criou-se uma expectativa de que as suas ações seriam, no mínimo, citadas por essas pessoas entrevistadas. Nesse caso, reporta-se à história oral de vida enquanto referencial metodológico de análise empregada nessa pesquisa, ratificando-a como possibilidade de uma nova visibilidade de um fenômeno histórico.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiu, de certa maneira, como um prosseguimento das atividades desenvolvidas pelas Campanhas anteriores, dentre elas a comandada por Lourenço Filho – a CNAA. Certamente, que o que as difere está no cunho ideológico que as norteavam.

De posse dos textos que orientavam as ações do MOBRAL, numa leitura mais ingênua, percebe-se uma certa preocupação com a formação do homem enquanto ser livre¹³, porém, em sua prática, a real preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

Nessa etapa da pesquisa torna-se extremamente relevante atentar para a concepção de alfabetização com letramento e demais concepções utilizadas como referencial teórico de análise, uma vez que as ações do MOBRAL não tinham esta preocupação ao alfabetizar as pessoas adultas, o que será detalhado a seguir.

O contexto histórico-político em que o MOBRAL foi implantado pode servir como explicação para suas ações pedagógicas. Logo após o Golpe Militar em 1964, muitos educadores, em função de seus posicionamentos ideológicos, passaram a ser perseguidos pelas forças militares que apoiavam o novo governo, principalmente as ligadas ao MEB e ao PNA. Dessa forma, muitos deles foram torturados, exilados, demitidos das Universidades Públicas e, até mesmo, mortos. Com isso, o regime militar imprimiu na educação, nesse período, marcas do autoritarismo e da conduta antidemocrática, em consonância com suas posturas, também, em outras áreas do governo.

O setor da educação de adultos não poderia ser abandonado por parte do Governo, uma vez que era por esse setor que o mesmo se aproximava da população. Ligados a esse interesse de dominação, as comunidades nacionais e internacionais estariam cobrando do governo a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população como fator incompatível com a proposta de uma grande nação, como os militares propunham, em seus discursos, a construir. Assim, havia uma necessidade de elaborar estratégias que visassem atender tanto a essas exigências quanto aos interesses hegemônicos do modelo sócio-econômico implementado no regime militar. Nesse contexto, como proposta estratégica do Governo Militar, surge o MOBRAL, em 1967.

¹³ Ver FAVERO, 1983,p.77-81

O MOBREAL foi criado para atender a interesses diversos, tanto internos à Nação, como externos. O que se pode afirmar é que dentre esses interesses não constavam aqueles voltados para a transformação das realidades em que viviam as pessoas analfabetas, excluídas socialmente como se pode perceber na fala da especialista:

“ Sem dúvida nenhuma, o MOBREAL foi implementado para atender às exigências internacionais e aos anseios da ditadura. Embora tivesse em sua base teórica as idéias de Paulo Freire como referência para suas ações, a prática era completamente divergente.” (...) “Aqui em Salvador, não se tinha muito conhecimento do ocorria no MOBREAL, mas as pessoas eram contra o movimento.”

O MOBREAL foi criado pela Lei 5.379/67, e tinha como objetivo principal “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”.

Segundo o que se observou na pesquisa bibliográfica, o MOBREAL realmente se dedicou a parte desse objetivo, uma vez que buscava em suas ações conduzir a pessoa a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, mas não como de integra-la a sua comunidade, mas enquadra-la ao comportamento considerado adequado pela classe dominadora.

Especialista Profa. D.A.:

“O MOBREAL realmente se dedicou a fazer com que as pessoas adquirissem técnicas de leitura e de escrita e de cálculo, não se tem dúvida quanto a isso, mas a forma de se fazer isso é que era bastante questionada e ainda é. Não se estava alfabetizando com a concepção de integrar a pessoa a sua comunidade e etc. O que se fazia no MOBREAL na se faz com pessoas adultas. Não se ensina a adultos da mesma forma que se ensina a crianças. Sem contexto e sem adequação a realidade desse sujeito. O que se fazia era uma espécie de formação de repetidores de idéias e comportamentos desejados por uma camada da sociedade. Não se pensava em instrumentalizar essas pessoas para a transformação de suas realidades”.

Esta afirmativa da especialista pode ser confirmada nas vozes dos assentados entrevistados:

Alf 1.4f50 – “Lá em Eunápolis eu cheguei a ir nas aulas do MOBREAL ((rsrsrs)). Eu mais a minha irmã até chegamo a aprendê bem, mais depois ela parô de ir porque tinha vergonha ((rsrsrs)). O povo ficava

rindo quando a gente passava na rua. Eu num ligava mais ela parô. Eu ainda fui mais. Até que trocaram tanto as professoras que tinha dia que não tinha era nenhuma e nós voltava pra casa sem ter aula. Até que eu parei também. Tinha que ler um monte de coisa que a gente não sabia, mas a professora lia em voz alta, um monte de vezes e nós aprendia a repetir certinho.” (...) “Bom:::tinha um livrinho que nós tinha que ir lendo com a professora. Tinha figurinhas, umas letra grande. Ela ensinava nós as letras e depois ensinava nós a juntar as letras e ler as palavras. Depois é que tinha o livrinho pra ir lendo junto com todo mundo.”

Alf 1.1f63 - “Já sim. Na Igreja de Porto tava tendo umas aulas e foi lá, mas num deu pra mim aprender não. A moça (professora) lia os livros lá pra nós e dizia que era pra nós contar o que nós tinha entendido. Só que às vezes era muito difícil e às vezes muito de criança as histórias. Aí eu quis ir mais não.”

Evad2.2f58 - Já tentei sim. Lá em Itabela tinha o MOBREAL e eu cheguei a ir algumas vezes e até li e escrevia alguma coisa, mas agora esqueci tudo de novo. (...) A professora ia lendo um livrinho e nós ia acompanhando o que ela tava lendo pra nós fazer. Era assim. E tinha que ir fazendo o que ela lia. Tinha de rezar, tinha de cantar as músicas que ela ensinava. Assim.

Pode-se perceber, a partir das afirmativas da especialista, complementada pela vivência relatada pela assentada que as posturas da professora eram bastante limitadoras das ações de investigação das realidades dos estudantes e que a leitura, a do “livro” ao qual se refere é da “cartilha”. Esta cartilha, ora apresentava conteúdos infantilizados, o que ridicularizava o adulto e ora conteúdos ideologizadores do regime militar, descontextualizados e inadequados a realidade dos alunos, o que se tornava de difícil entendimento.

Embora os assentados entrevistados tenham participado das ações do MOBREAL em municípios diferentes – Porto Seguro, Eunápolis e Itabela – relatam experiências em sala de aula bastante parecidas, o que pode revelar o condicionamento dos docentes e a ausência de adequação do método às realidades, as quais certamente seriam diferentes.

O MOBREAL tinha como objetivo “erradicar” o analfabetismo e prestar educação continuada aos adolescentes e adultos. Assim, o MOBREAL buscou atingir dois pontos considerados essenciais:

- . dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar.
- . atender aos objetivos políticos dos governos militares.

As HV dos assentados entrevistados nesta pesquisa revelam que o MOBREAL conseguiu atingir os pontos que pretendia, ao passo que deu sim uma resposta aos marginalizados, uma vez que conseguiu atingir uma área de abrangência que nenhuma outra campanha ainda havia conseguido implantar suas ações, considerando que essa seja uma resposta, mesmo que não esteja em consonância com os referenciais teóricos considerados como norteadores de ações educativas para alfabetização de adultos nesta pesquisa. Ainda, o MOBREAL conseguiu “atender aos objetivos políticos dos governos militares”, uma vez que em suas ações a ideologia do sistema de governo era perpassada em todas as modalidades de ensino do País. Esse objetivo foi tão concretizado que não são raros os lamentos pelo fim do regime militar, reforçados pelas afirmativas de que “aquela era a melhor época que o Brasil viveu, pois havia ordem e não era essa bagunça de hoje, não”.

Essas falas, certamente são resquícios de um momento em que a massificação ideológica foi bastante fortificada pelo sistema de governo militar, e, esta contou com as ações do MOBREAL como importantes colaboradoras, pode-se ainda considerar que todo esse suposto sucesso do MOBREAL deve-se à forma autoritária e intransigente com que eram conduzidas as ações militares, as quais transferidas para as ações educativas e para outras tantos setores do governo.

Especialista Profa. D.A.:

“O MOBREAL tinha como pretensão atingir a todas as pessoas adultas analfabetas, e visava a alfabetizá-las. O MOBREAL, no que diz respeito a extensão pode ser considerado como um das amplas campanha de alfabetização de massa já implantadas no Brasil. Chegou a atingir grande parte do País.”

AIf2.2f44 *“Ah! Já sim. Foi no MOBREAL. Mas lá, quando eu tive corage de ir já tinha um tanto de gente indo. Aí eu fiquei atrasada lá na leitura do livrinho (Cartilha). Eu não sabia as de antes e não sabia e os*

outro sabia. Já lia. Eu então desanimei e não fui mais. (...) Funcionava na Igreja, no Salão. Eu tinha uns 20 anos de idade.”

Segundo Haddad e Di Pierro (2002), a Gerência Pedagógica Central do MOBREAL era encarregada da organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, como também do *treinamento* (grifo nosso) de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva.

Especialista Profa. D.A.:

“Ah! Sim. Inicialmente – por que depois nem isso tinha mais – o MOBREAL possuía uma política de treinamento – digo treinamento no sentido literal da palavra – para aqueles que atuavam como alfabetizadores. As pessoas eram convocadas publicamente e algumas, já com experiências, eram convidadas para atuar. A alfabetização do MEB e do MOBREAL eram muito diferentes. Alguns educadores não sabiam diferenciar o que havia de tão diferente, mas diziam que era diferente. (...)“O treinamento era linear e sem nenhuma possibilidade de discussão acerca dos métodos e dos materiais didáticos que já vinham prontos. Não havia possibilidade, portanto, de se alcançar o que estava por trás do que se estava ouvindo.”

Ao atentar para as falas dos entrevistados, percebe-se que a má formação dos alfabetizadores constituiu como um elemento importante para a evasão dos alunos da sala de aula. As atitudes relatadas de forma tão natural pelos entrevistados revelam a carência de formação pedagógica daqueles que atuam como alfabetizadores. Pode-se, portanto, inferir que os alfabetizadores não tinham formação específica para atuarem como educadores, pois acreditava-se e, ainda, os programas atuais acreditam, que seja desnecessária a formação profissional para exercício de tal função. Para a concepção do MOBREAL, basta, assim como também para os programas atuais, que se tenha boa vontade e espírito de solidariedade para que se alfabetize uma pessoa adulta. Assim, os programas de alfabetização de adultos, ao longo da história da EJA até os dias atuais, negam que para se alfabetizar jovens e adultos seja necessária formação docente específica, embora já se tenha estudos comprovando a ineficácia dos programas que ignoraram esta especificidade.

A responsabilidade pela elaboração do material didático e impressos com os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas nas ações do MOBREAL foi repassada para empresas privadas, segundo as quais, reuniam suas equipes pedagógicas a fim de

elaborarem e reproduzirem esses materiais para serem distribuídos para todo o país, mesmo já tendo sido discutida anteriormente, pelos especialistas, as questões que envolvem as diversidades de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das diferentes regiões do país.

Especialista Profa. D.A.:

“Todo o material didático produzido para o MOBRAL era reproduzido para o País inteiro, sem preocupação com as diversidades e diferenças regionais.” (...) “As cartilhas continham textos e gravuras infantilizadas.” (...) “Era exigido o uso de uma cartilha com textos diretivos voltados para a exaltação das idéias e das políticas do governo militar.”

O livrinho, ao qual os assentados entrevistados estão se referindo em suas falas, é a cartilha utilizada pelo MOBRAL como principal material didático. Este material era distribuído por todo o Brasil, para as diversas Regiões, Estado e Municípios. Sendo assim, pode-se inferir que as recomendações teóricas de Paulo Freire, da alfabetização com letramento e Educação do Campo, que sugerem a produção do material didático a partir de elementos que constituem o cotidiano dos alunos ou por eles próprios, são totalmente ignoradas. As práxis desenvolvidas nas ações do MOBRAL implicam no aumento das dificuldades de assimilação e construção dos conhecimentos pelos alunos, pois traz uma realidade geralmente de difícil compreensão, uma vez que exigirá um nível de abstração, o qual eles ainda não têm condições de promover.

Mediante tal contexto, o processo ensino-aprendizagem fica comprometido em relação às propostas teóricas estudadas, o que pode levar o educador a proceder de forma que memorize os conteúdos sem assimilação ou entendimento, o que promove a formação de analfabetos funcionais ou alfabetizados sem letramento, e quando isso não ocorre leva à evasão, resultando em mais uma experiência escolar negativa.

Assim não se percebe nenhuma política, ação ou medida realmente voltada para a solução dos problemas primários enfrentados pelos adultos analfabetos, tais como ajuda de custo, transporte, merenda, material escolar individual, atendimento aos filhos menores nos momentos e horários das aulas. Contrariamente, percebem-se as ações desenvolvidas contribuíram para a evasão daqueles que chegaram a freqüentá-las.

Especialista Profa. D.A.:

“Não me recordo de haver alguma dessas formas de se garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas aulas não. Parece-me que essa nunca foi realmente uma preocupação dos idealizadores dessas campanhas.”

É lamentável que um movimento de alfabetização que teve a abrangência e a amplitude do MOBRAL tenha contribuído tão pouco, ou até negativamente, para o desenvolvimento educacional das pessoas brasileiras, e que essas ações tenham sido tão impregnadas pelo desejo de submeter o homem ao homem, negando ao outro o direito de se constituir como tal e como igual.

Fundação Educar

A Fundação Educar foi criada em 1985, com o objetivo de substituir as ações desenvolvidas pelo MOBRAL e esteve subordinada à Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Graus do MEC. Tinha como diretriz para suas atuações o caminho para a descentralização, o que fez com que a ela assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico aos projetos apresentados pelos Estados e Municípios. O objetivo era criar estratégias para que as ações diretas da Fundação Educar, antes desenvolvidas pelo MOBRAL de forma centralizadora, fossem progressivamente sendo assumidas pelos sistemas estaduais e municipais de educação e pela sociedade civil. Assim, a Fundação passou de instituição executora direta para órgão de fomento e apoio técnico.

Portanto, cabe aqui esclarecer que as categorias de análises eleitas para essa pesquisa acerca dos Programas não poderão ser aplicadas à Fundação Educar, uma vez que, conforme fora dito, a mesma não se caracterizou exatamente como um Programa ou Campanha ou Projeto, mas como órgão de fomento e apoio técnico a diferentes e diversos Programas.

No entanto, alguns aspectos podem ser destacados, a fim de esclarecer as categorias de análise, tal como fora feito em relação aos demais Programas:

O momento histórico-político em que a Fundação foi implantada, o país passava por transformações significativas em sua estrutura organizacional. Era um momento em que velhos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil emergiam com suas idéias e ações até então reprimidas pelo governo militar. Nesse novo contexto político, esses movimentos adquiriam credibilidade junto à sociedade e se institucionalizaram com organicidade e reconhecimento, criando, assim, novas formas de reivindicação e de expressão. Todo esse processo de mudança resultou com promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos.

Porém, mesmo diante de tantas mudanças, os projetos e programas de alfabetização submetidos à aprovação e aceitação da Fundação Educar tinham que ser aprovados por uma comissão de avaliação e acompanhamento das ações, o que geralmente incorria no privilegiamento daqueles com maior influência política ou com menor custo em detrimento da qualidade e das ações voltadas para a permanência dos alunos nos cursos.

Os projetos eram apresentados, aprovados pela Comissão de Avaliação, os recursos repassados, autorizada a execução e supervisionados pela Fundação Educar, mas não se tem registros dos processos e resultados alcançados por cada um desses projetos. Careceu, portanto, de uma política de avaliação da eficácia dos Projetos executados com financiamento da Fundação.

A Fundação apresentava mais de um objetivo para a Fundação Educar, os quais podem ser assim compreendidos:

Objetivo didático-metodológico: Articular em conjunto com o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar nas séries iniciais do ensino de 1º. grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático e avaliar as atividades.

Objetivo Político: Induzir que as atividades diretas da Fundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais e da sociedade civil.

Conforme já fora dito anteriormente, a Fundação Educar não apresentava um público alvo pré-determinado, mas seu interesse era financiar projetos voltados para a EJA e séries iniciais da educação básica. Portanto, o público alvo específico deveria estar caracterizado nos Projetos, Programas e Campanhas apresentados pelos Estados, municípios e sociedade civil.

A Fundação Educar não se constituiu como um Projeto, Campanha ou Programa específico, portanto não se tem referência acerca da formação e qualificação exigida para os docentes, uma vez que estas especificidades deveriam constar (esperava-se) nos Projetos, Programas e Campanhas apresentados pelos Estados, municípios e sociedade civil, a fim de buscar financiamento.

Percebe-se, ainda, que a Fundação Educar, de acordo com um de seus objetivos, manteve-se como responsável pela elaboração e produção dos materiais didáticos em nível nacional. Quanto a essa responsabilidade não se tem a informação de que forma esses materiais eram elaborados, se a partir de cada projeto apresentado e por cada município ou estado ou órgãos da sociedade civil responsável, o que talvez seria o desejado ou se era o mesmo material didático para todos os projetos elaborados por diferentes municípios, Estados ou regiões do País, o que se considerar ainda pior como um problema grave se observadas as sugestões elaboradas pelos referenciais teóricos desta pesquisa.

Não se tem referências acerca das garantias de acesso e de permanência dos alunos nas atividades dos projetos aprovados, uma vez que não se teve acesso a esses projetos, até porque seria impossível nesta pesquisa analisar todos eles. Essas exigências deveriam constar (esperava-se) nos Projetos, Programas e Campanhas apresentados pelos estados, municípios ou sociedade civil.

Programa de Alfabetização Solidária (PAS)

O Programa de Alfabetização Solidária foi idealizado pelo Ministério da Educação no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, mas é coordenado pelo

Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza.

Esse Programa foi implementado num período em que os países da América Latina estavam passando por transformações políticas e sociais bastante significativas. Essas transformações estavam focalizadas, principalmente, na descentralização e na privatização.

O governo brasileiro implementou sua Reforma de Estado promovendo inúmeras privatizações, como era comum em outros países da América Latina na época, porém com algumas características próprias do governo brasileiro. O então Ministro da Administração propunha uma reforma que distinguia alguns setores, como de atividades exclusivas e núcleos estratégicos do governo, que deveriam ser mantidas sob a responsabilidade do mesmo. Esses eram compreendidos como o *núcleo estratégico* (Presidência, Ministérios de Estado e Tribunais Federais) e as *atividades exclusivas do Estado* (poder de legislar e tributar, de polícia, forças armadas, órgãos de fiscalização e de regulamentação). Outros setores e atividades denominadas como *a produção de bens e serviços para o mercado*, deviam ser de propriedade privada.

A característica própria da Reforma de Estado do Governo Brasileiro estava nos serviços tidos como *não exclusivos ou competitivos* do Estado, ou seja, aqueles que são de sua responsabilidade, mas não envolvem, porém são subsidiados pelo governo. O governo propôs, então que esses serviços passassem a ser de propriedade pública não-estatal.

Criou-se, com isso, o chamado terceiro setor, que inclui “... as instituições de direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado, [porque] não são privadas, e sim públicas não estatais” (PEREIRA, 1998: p.262). Essa propriedade “... deve ser pública para justificar os subsídios recebidos do Estado” (Idem, op. cit.: p.263). Segundo a proposta, o controle do Estado deve ser complementado com o controle social direto, mediante os conselhos de administração da sociedade. Desta forma estabelece-se “... um sistema de parceria ou de co-gestão entre o Estado e a sociedade civil” (id. ib.).

Desse modo, ocorreu a reforma administrativa do Estado apoiada no que se denominou como *publicização* das atividades. Dentre estas constam como não sendo exclusivas do governo, os serviços sociais, culturais, de proteção ambiental, de pesquisa científica e tecnológica, que passam, então a ser consideradas como atividades públicas não estatais, e que, segundo o governo da época, assim passariam a ter mais qualidade e eficiência. Assim, os recursos financeiros do governo poderiam ser destinados a estas organizações sociais, uma vez que as mesmas não seriam mais reconhecidas como privadas, mas como organizações de interesse e utilidade pública e, portanto, habilitadas a receber recursos financeiros e a gerenciar recursos materiais e humanos cedidos pelo Estado.

Neste contexto, é criada a Comunidade Solidária que teve um começo ligado à distribuição de cestas básicas, e, por isso, recebeu inúmeras críticas, o que o levou a mudar de foco, passando a se dedicar a outras ações mais significativas e transformadoras das realidades, dentre elas: “o *fortalecimento da sociedade civil*, o que *promoveu o voluntariado na sociedade civil* e a criação de novos programas, considerados inovadores, como: Universidade Solidária, Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária.” (FRANCO,2000).

Certamente nesta pesquisa deteve-se ao Programa de Alfabetização Solidária, o qual desenvolveu uma fórmula simples e inovadora de estabelecer parcerias baseadas na articulação e na participação efetiva entre diversos setores da sociedade. As Instituições de Ensino Superior são encarregadas da execução pedagógica do programa nos municípios atendidos.

O PAS tem como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, focalizando nos analfabetos de 18 a 24 anos como população-alvo e, territorialmente, foi dirigido aos municípios, com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e que apresentam porcentagem alta de analfabetos em sua população.

O que se pode perceber é que esse objetivo do PAS foi elaborado de forma a centrar suas ações no sentido de alcançar um público alvo bastante definido, delimitado e reduzido. O investimento se deu em sujeito numa faixa etária ainda jovem que, portanto, pode ser considerada como ainda possível de promover o retorno produtivo do

investimento em sua formação para o País , numa postura meramente capitalista, em detrimento do desenvolvimento humano, conforme sugere os referenciais que sustentam esta investigação.

As ações do PAS deveriam se destinar a jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização pertencentes às camadas populares, que abandonaram muito cedo a escola por questões de sobrevivência e que, por isso, entraram no mercado de trabalho informal, com vinculações precárias e sem as mínimas condições de desenvolverem plenamente suas potencialidades humanas enquanto trabalhadores.

Segundo a especialista Profa. VRP, no município de Porto Seguro, o PAS atende efetivamente a todos os moradores:

“Aqui no nosso município são atendidos jovens e adultos analfabetos de qualquer idade. A única exigência é que sejam moradores do município.”

Porém, nenhum dos assentados entrevistados por esta pesquisa fez referência às ações voltadas para a alfabetização de adultos que se pudesse se atribuir ao PAS. Essa negligência das ações voltadas para essas comunidades são explicadas na fala da especialista Profa. JBA:

“O que acontece é que os assentamentos não são de interesse das Prefeituras, uma vez que consideram obrigação do Governo Federal.”
(...) *“Várias salas de aula do PRONERA já ficaram sem carteiras porque a Prefeitura precisou em outras escolas e retirou dessas que atendem ao PRONERA.”*

Pode-se perceber que os sujeitos dessa pesquisa são moradores do Município e nenhuma ação do PAS é destinada a eles. Assim, entende-se que o PAS ignora e negligencia os sujeitos analfabetos dos assentamentos de reforma agrária, por entender que a responsabilidade por garantir o direito a educação dessas pessoas cabe ao governo federal. Porém, carece esclarecer que os recursos que mantêm as ações do PAS são oriundas do governo federal, e que se as ações do PAS são destinadas a moradores do município, portanto os assentados teriam duplo direito de acesso às ações do PAS, mas, contrariamente a esse entendimento, são excluídos.

O Programa prioriza, na seleção dos seus alfabetizadores, jovens das próprias comunidades atendidas, que tenham cursado ou estejam cursando o ensino médio e o magistério, preferencialmente. Estes jovens alfabetizadores passam por um *treinamento* (grifo nosso) nas instituições de ensino superior e recebem uma bolsa-auxílio para desempenhar a função de professor.

Nesse sentido, o PAS, ao buscar dar preferência aos jovens da própria comunidade para a função de alfabetizadores, está em consonância com as concepções teóricas para a EJA, propostas por Freire e pelo NMS para a Educação do Campo.

Percebe-se, portanto, uma preocupação com a capacitação dos alfabetizadores, mas prevalece a chamada ao voluntariado, contrariando as propostas de Paulo Freire e da Educação do Campo.

Infelizmente, em relação à capacitação de docentes, o PAS preconiza que os alfabetizadores sejam substituídos a cada módulo, no sentido de capacitar um número maior de pessoas, que posteriormente ingressam no mercado de trabalho. Porém, a alfabetização de adultos deixa de contar com um elemento importante que é a experiência dos alfabetizadores.

No entanto, cada instituição de ensino superior parceira do Programa (universidade, faculdade ou centro universitário) tem autonomia para estabelecer as metodologias que julguem adequadas ao desenvolvimento dos módulos de alfabetização, tendo como parâmetro o documento “Princípios Norteadores para a Proposta Político-Pedagógica do Programa”.

Desta maneira, o PAS possibilita a produção do próprio material didático de acordo com as realidades e necessidades dos alunos e contextos em que estão inseridos. Percebe-se, nesse caso, um grande avanço das práticas realizadas pelos programas mais atuais em direção aos referenciais teóricos desenvolvidos para a EJA e norteadoras desta pesquisa, se comparados às práticas empregadas em programas anteriores.

Porém, não se percebe de forma clara nenhuma política, ação ou medida realmente voltada para a solução dos problemas primários enfrentados pelos adultos

analfabetos, tais como ajuda de custo, transporte, merenda, material escolar individual, redução de carga-horária de trabalho, atendimento aos filhos menores nos momentos e horários das aulas, que implicam na garantia do acesso e da permanência dessas pessoas nas ações desenvolvidas pelo PAS.

Infelizmente, mesmo após alguns avanços positivos em relação às práticas já desenvolvidas se relacionadas com o PAS, ainda se está distante da compreensão dos idealizadores dessas propostas acerca das garantias de acesso e de permanência nos cursos e nas salas de aula. Este sim tem se constituído como o ponto nodal da EJA no Brasil atualmente.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa guarda a característica de ser um Programa do governo federal, porém elaborado fora da área do governo federal; surgiu da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A questão agrária sempre esteve presente na história do Brasil, especialmente no que tange à propriedade da terra. Desde o século XIX, encontramos na agenda de políticos e intelectuais a discussão sobre a necessidade de ordenar o uso e a ocupação do solo, de legalizar as terras e até mesmo a intenção de reparar injustiças históricas, através da atribuição de terras aos ex-escravos.

A Lei de Terras de 1850 e demais legislação que se seguiram refletem essa tendência em ordenar as terras brasileiras. Após algumas décadas de silêncio sobre essa questão, vamos encontrar no século XX, precisamente nas décadas de 1920 e 1930, propostas de reforma agrária que surgem no bojo das lutas sociais urbanas de extensão supranacional.

No entanto, durante todo o período militar prevaleceu a vertente do desenvolvimento agrícola em detrimento da reforma agrária estabelecida pelo Estatuto da Terra. Somente na Nova República, surgida com a redemocratização do País após 1985 e

que se estabeleceu a reforma agrária como uma de suas prioridades, criando, assim, um expressivo número de desapropriações e de projetos de assentamentos de reforma agrária, proporcionando uma nova realidade no campo.

Com as desapropriações e o desenvolvimento agrícola surgem os conflitos de terra. Vale aqui ressaltar que a existência de um conflito, não quer dizer o uso da violência, mas a disputa pela propriedade da terra.

A partir das conquistas das terras, inicia-se um novo processo de luta, agora pelas conquistas sociais e educacionais. A luta pela democratização da educação dos povos do campo tem maior ênfase a partir das mobilizações dos movimentos sociais nas últimas décadas e após as conquistas da posse da terra. Percebe-se, portanto, que as dificuldades relacionadas ao acesso e a permanência desses sujeitos entrevistados nas ações educativas dos programas anteriores eram as principais causas do fracasso, o que foi minimizado a partir do momento em que essas pessoas conquistaram suas propriedades e se estabeleceram numa região. Somente aí conquistaram o direito a uma educação específica, as quais sempre lhes foram negada.

Alf1 1f61 – *“Quando de pequena eu nunca fui na escola não. Ninguém ligava. O que eu acho é que devia ser muito bom se eu tivesse ido. As pessoa não acha bom a gente não saber ler. Eu? Eu queria sim ter sabido desde cedo. Agora eu escrevo e leio. Devagar mais leio e escrevo. Meu fio fala que eu to lendo muito ruim, mas pra quem não sabia nada né? “gargalhadas”. (...) “Os fios da dona da fazenda ficava na cidade pra estudar. EU. Eu queria::: mas como é que ia. A fazenda era longe.” (...) “Na fazenda tinha, sim mas quase ninguém ia. Escola era de manhã e de tarde. Nós tinha de trabaiá. Minha irmã mais nova foi e aprendeu lá.*

Evad 1.3 m48 – *“Eu fui algumas veis na escola quando eu era menino ainda. Toda veis que começava a ir, ia uns dia e depois parava por causa dos serviço que tinha que ir ajudá na roça.”*

NP1 2m48 – *Quando nós era pequeno eu fui na escola um monte de veis mais num continuava até o fim não. Meu pai tirava nós pra ir pra roça com ele. Minha mãe achava muito ruim isso e até brigava. Ele dizia que se nós num fosse pra roça o que ele tirava sozinho num dava pra nós nem comer e nós tinha que ir com ele trabaiá e largava a escola. Todo nós começava e largava. Depois nós cresceu e nem começava mais. Era direto na roça.”*

Esses relatos descrevem as condições de isolamento e portanto precárias em que essas pessoas viveram a fase de suas infâncias. Essas condições, nas quais passaram essa fase de suas vidas, certamente se constituíram em um conjunto de fatores que contribuíram para que permanecessem na condição de analfabetos até a idade adulta. Essa realidade relatada retrata a HV de grande parte dos brasileiros que vivem ou viveram no campo. Essa realidade desperta a sensibilidade de algumas pessoas e estimula a realização do I Encontro Nacional de Educadores da reforma Agrária (ENERA)

O I ENERA levou seis universidades brasileiras – Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – a discutirem uma participação no processo educacional nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, decidindo dar prioridade à questão do analfabetismo de pessoas jovens e adultos, sem a exclusão de outras alternativas educacionais. Elaborado um documento entre as universidades, foi este apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em novembro de 1997, sendo aprovado a proposta que visava tornar a educação do campo a terceira fase de uma parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB.

Nesse sentido, o então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) criou, em 16 de abril de 1998, através da Portaria n. 10/98, publicada no Diário Oficial da União do dia 17 de abril de 1998, o Pronera e aprovou o seu *Manual de Operações*.

Em 27 de agosto de 2001, através da Portaria/MDA nº 196, é transferida a Direção Executiva do Pronera para o INCRA, cujas Superintendências Regionais nos estados poderiam oferecer melhores condições de operacionalização do Programa.

Definido como uma política pública de educação do campo do Governo Federal, o Pronera, através de seu *Manual de Operações* (2001), está voltado para educação de pessoas jovens e adultas das áreas de assentamento.

O Sul da Bahia, espaço de nossa pesquisa, é uma região de Mata Atlântica e que teve sua ocupação inicial intensificada com a introdução da lavoura cacauieira, árvore nativa da Amazônia. No início da década de 1990, a disseminação da vassoura-de-bruxa (doença que dizimou grande parte dos pés de cacau na Bahia a partir do final da década de 1980) e os baixos preços do produto no mercado internacional levaram a um colapso da economia do cacau, instaurando uma profunda crise econômica em toda a região.

Nos últimos anos do século passado e o início deste, a região sul e extremo sul da Bahia receberam duas grandes empresas produtoras de celulose (Bahia Sul Celulose, hoje Suzano e a Veracel Celulose, a primeira no município de Mucuri e a segunda, em Eunápolis), e as terras que antes serviam para a agricultura e pecuária, agora são transformadas em florestas de eucalipto.

E assim, mais uma vez, instaura-se uma outra crise na região, atingindo o pequeno produtor rural: o eucalipto vai expulsando o homem do campo para outras regiões ou levando-os às cidades. Hoje, o Brasil conta com 4/5 da população residindo nas áreas urbanas, embora seja um país de dimensões continentais.

No Brasil, segundo dados do Censo Demográfico 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 18,8% da população encontram-se na zona rural, mesmo representando apenas 1/5 da população, aqueles que permanecem no campo ainda equivalem a mais de 31 milhões de habitantes. Esse dado mostra-nos o quanto devem ser consideradas as especificidades apresentadas pela Educação do Campo.

Apesar desse número expressivo de pessoas vivendo no campo, a escola no campo sempre foi renegada a um plano desprestigiado pelo Estado, mesmo quando o Brasil ainda era um país predominantemente agrário. É na zona rural que encontramos um índice de analfabetismo elevado, o que nos permite inferir que o campo tem sido motivo de descaso das políticas públicas, o que, de alguma forma, pode vir contribuindo para o abismo social de desigualdade entre campo e cidade, bem como a urgência de tratamento dessa questão no âmbito da educação do campo.

A desigualdade social observada tanto no campo quanto na cidade é fruto de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades e interesses das elites,

quando não, do capital internacional, e reflete-se na precariedade dos serviços prestados à sociedade, particularmente aqueles ligados à educação, à saúde, à habitação e ao transporte.

Nesse contexto, foi lançado, então, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) como um resultado das lutas e conquistas dos Movimentos Sociais do Campo, o qual tem como objetivo principal fortalecer a educação nos assentamentos, além de estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos específicos para o campo.

Partindo do princípio da parceria que o Pronera propõe, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) organizou, em 2002, um Projeto de Educação de Jovens e Adultos contemplando alfabetização e complementação da escolaridade para educandos concluintes do curso de Aceleração I, que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental, intitulado “Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária” (Projeto da UNEB).

O Projeto da UNEB, de cunho extensionista e em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e em consonância com a filosofia e objetivo do Pronera, pretende efetivar um processo de educação de amplo alcance social, visando, além de proporcionar a permanência dos indivíduos no campo, o pleno desenvolvimento das áreas de assentamentos.

Os pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto da UNEB são norteados pela concepção de Educação de Jovens e Adultos presentes na legislação vigente e buscam, em sua essência, a educação para a inclusão social do alfabetizando e para o pleno exercício da cidadania.

A metodologia está embasada na perspectiva de alfabetização sob uma visão construtivista, que parte do pressuposto que o aluno dispõe de conhecimentos prévios: seu conhecimento de mundo é o gerador do universo vocabular que compõe sua alfabetização.

A concepção de Paulo Freire como base teórica para a elaboração das ações do Pronera é clara no Manual de Operações e na fala da especialista entrevistada Profa. J.B.A, porém a mesma chama a atenção para as dificuldades encontradas em sala de aula e destaca a pouca formação dos alfabetizadores como principal problema na efetivação dessas concepções na prática:

“A preferência é que os métodos sejam sugeridos pelos representantes dos Movimentos Sociais envolvidos. Geralmente, tem como referência as teorias e métodos de Paulo Freire. Na prática, a alfabetização acontece, em muitas salas de aula, sob a referência tradicional de alfabetização, a silabação, dada a profundidade e a inovação freiriana para a pouca compreensão de alguns alfabetizadores.”

Com a intenção de reverter a realidade de exclusão da educação na Reforma Agrária, o Pronera visa a participação de diferentes sujeitos nas diversas fases de desenvolvimento dos projetos, estimulando-os como protagonistas das práticas educativas implementadas. Essa participação é buscada em seus objetivos, juntamente com o espírito de igualdade e de justiça, que norteia todo o processo educacional que o Pronera se propõe a implantar.

Dessa forma, o Pronera desponta como uma política pública que busca responder, efetivamente, a uma necessidade amplamente sentida e aceita na contemporaneidade, exigida pelos povos do campo e movimentos sociais, qual seja o de todos se educarem, oportunizando, assim, um espaço democrático no Campo brasileiro.

Alf2.1f61 - *“Eu nasci lá Fazenda Santa Rosa, perto de Pau Brasil. Lá eu vivi até vim pra. Lá em casa nós era em oito irmão. É contando comigo. Nós era em cinco mulher e três era homens. Minha mãe e pai trabalhava junto na roça e nos tudo ajudava. Eu sou a mais velha. Nós tudo viemos parar aqui na comunidade. Esse lugar tem sido muito bom pra nós. Nós vivemo a vida toda lá fazenda. Quando nós era pequeno tinha escola lá pra nós, mas a gente não ia lá por que tinha que ajuda na roça. Minha irmã mais nova estudou ela e meu irmão, os outros não. Eu até cheguei a ir algumas vezes mais eu nunca tive cabeça não. Preferia ir para a roça. E não era igual é hoje que se os menino não quiser ir para escola os pai vai preso, né? Naquele tempo, os pai achava era bom a gente não querer ir para a escola. Era bom que ia ajudar nos serviço. A casa que nós morava era da fazenda. Nós mesmo num tinha nada lá não. Tinha as coisas direitinho. Nós trabalhava muito mas era muito bom lá. A gente era acostumado lá né. Hoje eu não quero volta pra aqueles lados mais não. Não ficar aqui até morrer.” (...)* “Nóis

sempre moramo lá nessa fazenda. Saimo de lá pra vim pra cá. Nunca morei em outro lugar não.”

Percebe-se na fala dos assentados um certo isolamento que certamente levou a exclusão dessas pessoas dos processos educativos aos quais tem direitos.

Alf2 3m55 - *“Naquela época era muito difícil. Morava longe de tudo. Nós ficava lá na roça e não vinha muito cá rua não. Minha vó é que vinha cá na cidade pra recebê e de veis em quando trazia nós com ela.” (...)* *“Eu cheguei a ir na escola quando era pequeno ainda. Mas, não tinha escola lá onde nós morava não. Tinha que andar muito até chegar lá. Aí foi só uns tempo e depois não fui mais não. A professora ficava muito zangada com nós por que nós faltava muito de aula e não sabia nada de nada. Aí minha mãe falo que não era pra nós ir mais não.” (...)* *“Não senhor. Nunca quis ir na escola não. Depois que nós veio para cá para Eunápolis até que tinha escola de noite pra quem já era adulto e não sabia nada, mas eu nunca fui não. Tava sempre muito cansado e pra aprender aquelas coisas de escola era muito difícil.” (...)* *“Ah! Desde muito novo eu sempre trabalhei na roça, né? Nunca fiz outra coisa não. É sim. Não fui mais pra escola de pequeno por que tinha que ir pra roça com minha mãe e com os outro menino e menina de lá.” (...)* *“Neste meu período de adulto eu nunca mais quis ir estudar não senhor. Filho pequeno, as dificuldades que a gente vai passando na vida e nunca quis ir não senhor.” (...)* *“Só foi agora que a aula era aqui mesmo e por que o pessoal daqui da Comunidade ficou falando muito e eu fui.” (...)* *“Gostei e aprendi a ler e escrever até bem. Hoje é que eu vejo que eu perdi muito tempo sem saber.” (...)* *“As aula aqui foram muito boa. A gente falava muito das coisa daqui mesmo. Cada um ia falando o que pensava e a S (monitora) ia conversando e explicando pra nós como as coisa é, sabe? Como é que as palavra tem que ser escrita. Aí eu fui aprendendo.” (...)* *“Acho que falta muita coisa pra ser uma escola mesmo, mas a gente aprende sim.” (...)* *“Primeiro aprendi escrever o meu nome. Rsrrsrs. Foi muito bom. Depois fui aprendendo outras palavras e agora escrevo o que o senhor pedir e leio também.”*

O que se pode observar é que enquanto essas pessoas estavam fadadas ao isolamento social, conseqüentemente deu-se o isolamento educacional. Portanto, fica também evidente nas vozes dos assentados, que a exclusão que se deu tanto social quanto educacional foi minimizada a partir do momento em que eles se engajaram nos movimentos sociais do campo. Pode-se dizer que a partir desse envolvimento iniciou-se o processo de conquista da cidadania coletiva, definido por Gohn (2003).

O Pronera pode ser considerado como resultado das lutas e conquistas dos Movimentos Sociais do Campo, o qual tem como objetivo principal fortalecer a educação

nos assentamentos, além de estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos específicos para o campo.

São objetivos específicos do Pronera: “reduzir as taxas de analfabetismo e elevar o nível de escolaridade de assentados e assentadas, promovendo a capacitação dos professores, nos níveis médio e superior, além da formação técnico-profissional.” A produção de materiais didático-pedagógicos também está incluída nas metas específicas estabelecidas pelo *Manual de Operações*.

Essas proposições são encontradas no Projeto da UNEB para o Pronera, o que se pode confirmar nas falas da especialista Profa. J.B.A.:

“O Projeto de Alfabetização da UNEB para o PRONERA teve como objetivo principal a redução do número de analfabetos nos assentamentos de reforma agrária do Estado da Bahia.” (...) “A concepção de analfabetos para o Projeto está relacionada àquelas pessoas que não conseguem fazer uma leitura de mundo. Não lêem o mundo. Pessoas que precisam de ajuda.” (...) “O conceito de alfabetização para o Projeto é fazer com que estas pessoas realizem a leitura do mundo em que estão inseridas. Se portar como um cidadão, reivindicando seus direitos e assumindo seus deveres na sociedade.”

Mediante fala da especialista entrevistada pode-se perceber que as concepções de alfabetização do Pronera estão em acordo com os referenciais teóricos desta pesquisa e que essas concepções teóricas aparecem nas falas dos assentados entrevistados:

Alf2.1f61

“Só aqui mesmo no assentamento foi que eu consegui realiza meu sonho de ler e escrever.” (...) “Ah! Uma vez teve MOBREAL lá na cidade de Pau Brasil, mas a gente morava lá na roça e não dava para ir não. Era muito longe. Os pessoal da Prefeitura foi lá falar que era pra gente ir estudar e aprender, mas ninguém de lá foi não. Foi só aqui mesmo.” (...) “Não. Nunca foi aprender não. Só agora aqui no assentamento que eu pude ir e aprende.” (...) “A gente até às vezes ouvia falar de escola pra gente adulta que não sabia ler nem escrever, mais a gente nunca atentou de ir não. Ah! Era serviço, cansada, tinha acordar cedo, a cabeça ruim de preocupação. Isso.” (...) “Ah sim, é claro. O que a gente aprendeu aqui é muito importante sim. Só não ter que bota o dedo na tina, ah já é muito bom. A gente pega na caneta e fazer o nome da gente. Aí eles olha e fala “ta certo Dona ... agora é só esperar ou pegar o dinheiro (rsrsrsrs)” (...) “Ah sim. Eu ô indo sim. Quase num falto. É aqui pertinho. E gente vai aprendendo pra num esquecer o que aprendeu né?”

Nesse relato percebe-se que há uma grande satisfação da alfabetizada com as ações do projeto, as quais só lhe foram possíveis o acesso e a permanência quando assentada pelo Programa Nacional de Reforma Agrária, resultado de lutas dos movimentos sociais do campo.

O fato de o Pronera ser exclusivo para os assentados da Reforma Agrária, certamente contribuiu para o que os objetivos fossem alcançados. Percebe-se que ao longo de suas trajetórias de vida, pela primeira vez essas pessoas se sentiram realmente parte envolvida em um programa educativo implantado para ela e com elas, conforme preconiza as teorias da educação do campo.

Alf2.2f44

“Nós somos os únicos que temos uma sala de aula mesmo. O J. (monitor) é que conseguiu esta sala lá na escola da Prefeitura pra nós de noite estudar. É sala igual a outra da escola. Não foi fácil. Ele (Monitor) teve de brigá muito. Teve de ir lá na Secretaria lutá pela sala e pela condição de nós estudá lá. Até hoje eles tentam tirar nós de lá. Rsrtrs, mas agora não tira mais não.” (...) “A sala é igual a outra, tem quadro, carteira, tem luz boa, tem cartaz nas paredes que nós fazemos para estudar, tem tudo certinho.” (...) “O J.(monitor) fala que de todos os assentamentos a única turma que tem sala de aula mesmo é nós. Uma pena que eu acho que todos deviam ter. Por que como que vai estudar sem ter nem onde sentar. Assim não dá não.” (...) “Claro que eu aprendi. Aprendi tudo que eu não sabia. Agora eu ler e escrever. Claro que eu erro muito mais qualquer palavra que o J. quiser eu escrevo e leio ela se o J. escreve. Mas a letra tem que tá boa né, senão rsrsrsrsrs” (...) “Eu gosto muito de aprender e de ler as histórias que o J. manda nós ler. A gente aprende um monte de coisa lá agora, por que saber ler nós já sabemos. Agora tá ensinando outras coisas. Cheque, receita de bolo, caixa de remédio, fazer conta de troco, escreve carta pro parente, o envelope da carta. Tá bom mesmo.” (...) “Eu tô continuando lá e não quero para não. Se para esquece o que nós já aprendeu. Eu ainda quero aprender mais coisa.”

Pode-se perceber que, inicialmente, as ações do Pronera conseguem alcançar os objetivos previstos, uma vez que, conforme os relatos dos assentados entrevistados, o nível de escolarização nos dois assentamentos realmente foi elevado, se observado a partir do número de pessoas alfabetizadas pelas ações do Programa.

É importante destacar que as ações do Projeto da UNEB, através do Pronera, oportunizam a Educação do Campo àqueles que se encontram nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, assentados(as) e filhos(as) de assentados(as), e distante, às vezes, dezenas de quilômetros de um prédio escolar, abrindo, portanto, um espaço de inclusão, a partir da educação e da extensão universitária.

O público-alvo do Pronera é a:

“a população dos projetos de assentamentos de reforma agrária, implantados pelo INCRA ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária. Através de jovens e adultos assentados, beneficiários diretos das ações educativas, o programa busca atender as demandas de educação das comunidades como um todo”. (ANDRADE; DI-PIERRO, 2004, p. 29)

Para a Especialista Profa. J.B.A.:

“O Projeto de alfabetização da UNEB para o PRONERA destina-se a jovens e adultos analfabetos assentados em Projetos de Assentamentos no Estado da Bahia. Isso não impede que pessoas que estão assentadas em outras regiões também participem do processo. A continuidade dos estudos consiste em um outro projeto, também ligado às ações propostas pela UNEB para o Pronera.”

Percebe-se que há um grande envolvimento das pessoas assentadas nas ações de alfabetização do Pronera e, ainda, que os assentados que não participaram tiveram acesso a elas por meio da divulgação dentro dos Projetos de Assentamentos, o que pode ser considerado como uma forma de acesso.

Alf1.5m54

“Sempre eu quis estudar, só que naquele tempo era do jeito que te falei. Agora eu acho melhor porque é só gente nossa que tá lá estudando. Tamo tudo do mesmo jeito, tudo igual. Ninguém sabe nada. Ninguém é melho que o outro e nós vamo aprendendo um pouco das coisa. Eu aprendi a ler e escrever, porque eu num sabia nada. Agora eu leio. Escrevo também. É bom isso porque a gente fica sem dependê dos outro pra lê pra gente. Lá a gente senta na mesa da sala nos banco e nas cadera e ele vai ensinando a gente tudo. É perto porque é aqui na Vila mesmo. Tem dia que gente ta cansado e não vai. Depois vai de novo. É assim.” (...) “Eu já tive outra oportunidade de estudar, mas eu não fui não por que era na cidade. Lá na fazenda num tinha não. Lá era só pros

pequeno. E eu tamem num queria isso não. Nem preocupava com de aprende não.”

NP1.2m48

Com essas aula que tem aí no Projeto o pessoal fico falando muito na minha cabeça pra mim ir. Mais eu num quis ir não. Até meus minino tamém falaro muito pra mim que eu tinha que ir até mesmo pra aprende a escreve meu nome. (...) Eu num fui não. Agora que ta até melhó minha vida acho que num carece de aprende nada mais não. Num tenho mais vontade não.

Observa-se que o Pronera realmente chega ao público alvo ao qual se destinam suas ações. É certo que uma pequena parte dos assentados teve acesso, porém não chegaram a participar ou evadiram do Programa sem se alfabetizar. No entanto, o Pronera ainda carece de ações mais efetivas no sentido de garantir a permanência dessas pessoas para que haja um maior aproveitamento das ações. Mas, pode-se afirmar que, em se tratando de chegar ao público alvo para o qual fora destinado o Pronera pode-se considerar que há sucesso nas ações propostas.

Em relação à qualificação dos monitores alfabetizadores e dos coordenadores locais, todos são membros da própria comunidade ou indicados pelas lideranças dos assentados. Após a indicação, devem ser aprovados numa avaliação escrita/oral aplicada pela universidade interveniente e ter disponibilidade para participar de cursos de capacitação e escolarização. Esses cursos de capacitação são elaborados, coordenados e desenvolvidos pela Universidade interveniente e devem ser compostos de carga-horária mínima de 40 horas-aulas, e devem ser oferecidos a cada semestre. Somente ao coordenador local é exigida a dedicação de 80 (oitenta) horas mensais ao Projeto. Todo corpo docente e pedagógico é remunerado pelas atividades que desenvolvem nos projetos.

A alfabetização de pessoas jovens e adultas assentadas deverá compreender, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas presenciais, durante um período de doze meses. Interessante destacar que o *Manual de Operações* não esclarece como essas horas deverão estar distribuídas nos doze meses do curso e seu período deverá ser corrido - sem recessos – ou não.

O aluno universitário também deverá dedicar o mesmo número de horas do coordenador local, ser aluno regular de um curso superior na área de educação e apresentar desempenho satisfatório no curso, além de cumprir o estabelecido no Plano de Atividades previsto para sua participação no Projeto.

Segundo a Especialista Profa. J.B.A., a formação exigida para o alfabetizador (monitor) seria, no mínimo, o ensino fundamental, porém essa exigência nem sempre é possível ser atendida:

“Geralmente, eles tem Ensino Fundamental Completo. Porém, em algumas salas de aula são escolhidas pessoas que têm maior escolaridade na comunidade e essa, às vezes não tem nem o Ensino Fundamental ou mal sabem ler e escrever. Todos são indicados pelos próprios Movimentos Sociais (lideranças), mas, por isso muitos são escolhidos, ou seja, indicados pelo bom relacionamento que têm com os demais assentados na comunidade. O bom relacionamento aceito pela comunidade é fator importante para a indicação, o que nem sempre coincide com a escolaridade exigida.” (...)

Em consonância com a concepção de alfabetização na Educação do Campo, os alfabetizadores têm sim que ser da própria comunidade, uma vez que isso contribui para uma melhor interação entre educando e educador, favorecendo a aprendizagem. Porém, considera-se que a pouca formação dos alfabetizadores possa ser constituir como um fator negativo no processo ensino-aprendizagem, exigindo, portanto, uma proposta de capacitação que considere a heterogeneidade em relação aos diferentes níveis de escolaridade dos monitores alfabetizadores.

Segundo a especialista J.B.A, as capacitações ocorrem da seguinte forma:

“Para qualificação dos Monitores, foram oferecidos dois momentos de capacitação, ministrados pelos alunos universitários, professores da UNEB ou de outras Instituições de Ensino.” (...) “Os conteúdos abordados nas capacitações foram sugeridos pelos Coordenadores Regionais (professor da UNEB), alunos universitários, Monitores (alfabetizadores) lideranças dos Movimentos Sociais e Sindicais, Coordenador Local (membro da Comunidade).”

Percebe-se, portanto, a preocupação com as realidades do cotidiano das pessoas nos assentamentos, com as necessidades pedagógicas dos monitores e interesses dos movimentos sociais do campo quando se propõe uma construção coletiva dos projetos de capacitação dos alfabetizadores.

Dessa forma, pode-se dizer que essa é uma postura de construção de propostas educativas dos assentados e não apenas para os assentados, conforme sugerem as teorias de Paulo Freire, do letramento e da Educação do Campo.

Especialista Profa. J.B.A.:

“O Projeto ofereceu apenas um treinamento (oficinas) somente para os alunos universitários, nos quais fazem as orientações e acompanhamento das atividades dos monitores/alfabetizadores.”

Nessa fala da especialista percebe-se que também houve uma preocupação com a capacitação dos alunos universitários, no sentido de melhor prepara-los para o desenvolvimento de suas funções no Projeto. O que pode ser considerada uma ação positiva do Pronera.

Segundo a mesma especialista, os monitores são pessoas sem formação para o magistério e são remunerados para o exercício da função:

“A maioria não é professor, mas são monitores. Pessoas dos próprios assentamentos que são indicadas para trabalharem como monitores alfabetizadores. Não têm vínculo empregatício não. Recebem uma espécie de “bolsa” ou “ajuda de custo.” (...) “Os monitores são remunerados com uma ‘Bolsa’, não é vínculo, nem é estágio. É uma “ajuda de custo” de R\$ 300,00 mensais, que com desconto fica em torno de R\$ 252,00.

As capacitações certamente contribuíram de forma positiva para um melhor desempenho de suas ações alfabetizadoras, o que pode ser percebido na fala dos alunos:

Alf 1.4f50

Foi muito bom. Bom sim. O A ((monitor)) tem jeito pra ensinar a gente. É, só agora que eu consegui aprendê. Ele conversa com gente sobre nossos pobremas. Qual a parte que nós ta achando mais di:fícil...” (...) “A gente agora tem mais calma pra aprende tb né? Já tá mais velha, os filho já tá criado, agora vou continua indo nas aula”.

Alf 1.1f63

“Eu fui aprender a lê e escreve aqui, na comunidade. Foi aqui mesmo na Vila ((assentamento)). Na casa da I (monitora do PRONERA). Ela tem paciência com a gente. Antigamente, na fazenda, não tinha pra gente veia não, tinha só pros pequeno. ((srsrsr)). Eu fui lá pra perguntar, mas a professora disse que só era pra criança.”

Destaca-se nessas falas a importância do tempo de escuta no processo de alfabetização de adultos, como elemento primordial no estabelecimento da interação educador/educando, o que só é possível numa relação em que os envolvidos se reconhecem como partícipes no processo em que estão envolvidos.

Alf1.5m54

“Ele ensina muita coisa lá que gente fica sabendo o que num sabia. Eu até falo com os outro as coisa que ele ((monitor)) fala lá nas aula. De cidade, bairro, de Estado da Bahia que é onde nós ta, dentro do Brasil. Isso é muito bom de saber. Escreve no cheque tb é bom saber. E outras coisa. Das árvore que respira que recebe a água. Até a chuva ele falo pra nós como é que é que faz e até mostrô.”

Nessa fala percebe-se como o monitor atenta-se para os interesses dos educandos, partindo de suas realidades, vivências e expectativas para reflexões mais complexas.

Evad1 2m55

“Bom!::: eu :: não sei bem o que é não, mas lá na aula eu acho que é assim mesmo. O J (monitor) faz de tudo pra gente continuar, mas eu num agüentei não. Era muito difícil. Ficava muito cansado e não ficava acordado na aula não.”

Embora os monitores/alfabetizadores não apresentem, em sua maioria, uma formação adequada para a função, o fato de eles serem membros da própria comunidade, conforme preconizam os referenciais teóricos para a Educação do Campo, comprovam que problemas tão comuns de relacionamento professor/aluno, de contextualização dos conteúdos com a realidade e cotidiano dos alunos, de consideração às especificidades de cada aluno, são minimizados, proporcionando uma maior e melhor condição para a aprendizagem, dado o processo de interação que se estabelece a partir das histórias em comuns.

Segundo o Manual de Operações do PRONERA, os recursos didáticos a serem utilizados no processo de alfabetização de adultos devem ser produzidos pelos próprios alunos, orientados pelos monitores, aluno universitário, coordenador local e coordenador regional do Projeto. O material básico individual deve estar previsto nos projetos apresentados pelas Instituições de Ensino parceiras e repassados aos alunos

Segundo a Especialista Profa. J.B.A., o programa não fez uso de nenhum tipo de cartilha ou de livro didático, o que está em consonância com os referenciais teóricos estudados nesta pesquisa.

“Não foi utilizado nenhum tipo de cartilha ou livro didático. A recomendação é que fossem trabalhados textos escolhidos no coletivo (Monitores e alfabetizandos) de acordo com a especificidade de cada grupo.” (...) “O material didático individual é solicitado à Coordenação Geral, aqui em Salvador, pelos Coordenadores Regionais. São liberados todos os materiais solicitados, tais como: lápis, borracha, régua, vários tipos de papéis, cadernos, tesoura, estêncil e outros.” (...) No primeiro projeto de alfabetização os materiais eram comprados em Salvador, atendendo a relação enviada pelas regionais, já no segundo projeto definimos que os materiais seriam adquiridos nas próprias regionais, pois além de beneficiar o comércio local, fica mais barato por eliminar o serviço de envio.”

Essa fala da especialista está em consonância com as vozes dos assentados entrevistados e revelam uma grande preocupação do Programa com os recursos didáticos individuais nos processos de alfabetização, os quais contribuem para que as práticas desenvolvidas sejam mais adequadas e obtenham melhores resultados.

Alf1.2f52

“Lá tem quadro de professor, pequeno mais tem. Tem papel, lápis, borrocha, régua, lápis de desenhá, caderno pra escrever, as caderas era a da casa dela (monitora) mesmo, ou alguém levava. As aulas de tardinha até de noite, quando agente cansava.”

Atenta-se que no PA1 não há sala de aula para a alfabetização e que as aulas aconteceram na casa da monitora.

Alf 1.3f60

“Ele dava caderno pra nós, lápis, papel, lápis de colorir (...) Tinha um material pra todo mundo. Achei uma beleza. É cada um tinha o seu.”

É nítida da fala dos assentados a empolgação que sentem quando recebem o material didático individual. Nesse momento percebe-se o quanto a situação de abandono em que viveram e os tornaram vulneráveis quando a eles se dedicam um mínimo de atenção e respeito. Ainda percebe-se o quanto de potencial que essas pessoas têm e há tanto tempo foram subjugadas à exclusão.

Um aspecto que pode ser considerado importante é o fato a adequação do horário das aulas ao estado físico dos alunos, uma vez que revelam em suas falas que as aulas iam até quando eles se cansavam. Nesse caso, percebe-se o respeito às condições do adulto alfabetizando, numa postura que condiz com as referências teóricas dessas pesquisas.

Evad1 1f60

“Lá tinha tudo que precisa para aprender, mas eu acho que a luz não dá pra vê as letra.”

Evad2 3m58

“Na aula tinha os material tudo que a gente precisava, só num deu foi bom os óculo que chegaro aí já tava no final. Rsrsrcs. (...) “Muita gente aí num foi mais nas aulas por que não conseguia ver as linha do caderno pra escrever. Eu mesmo fui um que num via nada.” (...) “A gente cansa o dia todo do serviço e ainda vai quebrar cabeça pra aprender sem vê rsrcrsr” (...) “Ah! Fiquei nervoso demais ::::: num fui mais não.”

Chama-se a atenção para estas falas, uma vez que elas pertencem a pessoas que evadiram das ações do Pronera, portanto tiveram mais uma experiência escolar negativa em suas vidas. Atenta-se para o fato de que, mais uma vez, as necessidades dessas pessoas foram ignoradas, resultando no fracasso. Entende-se que as principais justificativas desses assentados para a evasão estejam ligadas à pouca visão, problema que seria facilmente solucionado caso fosse previsto no momento da elaboração do Projeto, o que não se considera impossível ser previsto, dadas as características dos sujeitos para os quais o Projeto fora elaborado.

Os recursos didáticos, que segundo os relatos foram utilizados no Pronera estão de acordo com o sugerido pelas referencias teóricos que norteiam a EJA, uma vez

que não se faz uso de cartilhas descontextualizadas e todos os alunos recebem material individual para realização das atividades. Percebe-se que estes investimentos tornam-se elementos importantes na perspectiva dos alunos para que cheguem à alfabetização.

No entanto, embora os recursos didáticos, a formação dos alfabetizadores e a concepção de alfabetização estejam em acordo com os referenciais teóricos dessas pesquisas ainda a carência de política, ação ou medida realmente voltada para a solução de problemas enfrentados pelos adultos analfabetos referentes às condições de acesso e de permanência na sala de aula, tais como ajuda de custo, transporte, merenda, redução de carga-horária de trabalho, atendimento aos filhos menores nos momentos de estudos e horários das aulas.

De acordo com a Especialista Profa. J.B.A., algumas especificidades do Projeto já contribuem para o acesso e permanência dessas pessoas nas ações, o que pode ser plenamente aceito com base nos referenciais teóricos:

“O Projeto era desenvolvido apenas em assentamentos e acampamentos de reforma agrária.” (...) “Os horários das aulas e o calendário são organizados pelas comunidades. Portanto, tem-se calendário diferenciado, atendendo as especificidades de cada comunidade, mas respeitando à carga-horária exigida pelo projeto.” (...) “O Projeto da UNEB para o PRONERA atende todo o Estado da Bahia.”

Porém, a própria especialista reconhece que o Projeto ainda carece de propostas no sentido de garantir principalmente a permanência desses alunos no Programa. Esse aspecto deve ser considerado de extrema importância, uma vez que o acesso sem permanência amplia as frustrações dessas pessoas, as quais já tem tantas acumuladas ao longo de suas vidas, afastando-as, talvez, definitivamente das possibilidades de alfabetização.

“Quanto a assistência aos filhos menores dos alunos (creches ou atenção nos períodos de aulas) o Programa não oferece nenhum tipo de atendimento aos filhos menores dos alfabetizandos. O que tem de informação é que essas crianças são levadas pelas mães para a sala de aula, permanecendo lá até o fim das aulas.”

Aqui, percebe-se na fala da especialista J.B.A. que a dificuldade de permanência atinge mais diretamente às mulheres, uma vez que culturalmente, em nossa sociedade, a elas é reservado o dever de cuidar dos filhos.

“Em relação a redução de carga-horária de trabalho dos alunos alfabetizando, não temos como fazer isso, uma vez que os assentados são autônomos nos PA.” (...) “Também não há nenhum atendimento ao transporte desses alunos para freqüentarem as aulas de alfabetização.” (...) Quanto a alimentação – merenda, não tem esse tipo de atenção não. No último Seminário Nacional em que participamos levamos esta reivindicação que é uma das mais freqüentes entre os monitores e alunos. Porém fomos orientados a buscar parcerias com as Prefeituras para atendimento dessa reivindicação. O que acontece é que os assentamentos não são de interesse das Prefeituras, uma vez que os municípios os consideram de obrigação do Governo Federal.”

É importante refletir acerca dessas falas da especialista J.B.A., uma vez que as ações voltadas para a garantia da permanência das pessoas nos programas educacionais, principalmente os voltados para a educação de adultos sempre foram ignorados, porém elas sempre se revelam como principal motivo/razão das pessoas permanecerem nas condições de analfabetos. Portanto, é inevitável na elaboração de propostas de alfabetização de adultos que as ações voltadas para a permanência sejam consideradas essenciais.

Especialista Profa. J.B.A.:

“Em relação à Bolsa Escola ou Bolsa Família, também eles não têm direito não. Acho que nem se pensou nisso.”

Observa-se que a possibilidade de inclusão dos alunos do Pronera ou de outros programas de alfabetização de adultos nos Programas Bolsa Escola ou Bolsa Família sequer foi pensada. Considera-se, portanto, uma forma clara de preconceito e discriminação com o aluno adulto, uma vez que a EJA é uma modalidade de ensino da educação básica e que por isso, os alunos matriculados têm o direito à inclusão nesses programas.

Comentários da Especialista Profa. J.B.A.:

“A alfabetização é desanimadora, pois não tem um retorno satisfatório. Muitos são os desistentes e muitas vezes nós nem temos o retorno final do aluno (se alfabetizou ou não).”

Considerando os comentários da especialista J.B.A, acerca do Projeto da UNEB para o Pronera observa-se que há inexistência de instrumentos de avaliação dos resultados alcançados pelas ações do Pronera, o que amplia a possibilidade de perpetuar medidas que possam não ter alcançado os objetivos propostos. Isso impossibilita a proposição de novas medidas que poderiam ser mais eficazes.

“As principais facilidades estão relacionadas ao valor das verbas para alfabetização que cobrem os custos sem problemas. E ainda o grande interesse das comunidades em manter os projetos de alfabetização, mesmo diante das dificuldades, eles os consideram como essencial”.

“A maior dificuldade está no acompanhamento do processo e avaliação dos resultados alcançados, dada a extensão do Projeto. Por isso, temos o retorno esperado. Não vejo esse retorno no sentido de saber se alfabetizou e como ficou agora a pessoa alfabetizada. A gente fica com esse vazio.

Nesse caso, as pessoas que estão nos assentamentos/comunidades percebem no dia a dia os resultados dos programas de alfabetização nas ações e concepções dos alfabetizados, suas posturas, questionamentos, reflexões, o que a Coordenação do Projeto confirma não ter conhecimento, pois carece de instrumento avaliativo, permanecendo no vazio.

“Os principais obstáculos/impedimentos são os problemas de visão dos alunos alfabetizando e a dificuldade para o exame médico e acesso à receita médica. A compra dos óculos não é problema, pois há verba para isso ”

“Pode-se considerar também como uma grande dificuldade a substituição freqüente dos monitores/alfabetizadores a pedido, pois desanimam diante dos alunos e da infra-estrutura.”

“Gostaria de dizer que a verba para a Alfabetização é boa. É o único projeto que o PRONERA financia que dá para todas as despesas, cabe no orçamento. Normalmente a gente vincula o Projeto de Alfabetização ao de Ensino Fundamental, pois com esse dá pra bancar os custos das duas metas (alfabetizar e escolarizar).”

Nesse caso não é compreensível que a verba destinada à alfabetização seja alocada para outras ações, enquanto que ainda se carece de tantas ações na alfabetização. A aquisição de óculos, melhoria nas instalações físicas, merenda, iluminação e outras ações,

conforme relatos dos assentados entrevistados, certamente contribuíram para maior eficácia do Programa:

Alf2.1f61

(...) “Eu acho muito bom, mas acho que tinha que tinha que ficar melhor. Os banco, o quadro, a luz é muito ruim. Tem gente que não vem por que não tem merenda.” (...) “Achei difícil no começo, mas depois vi que não é tão assim não.”

Percebe-se na fala do aluno que as ações carecem ainda de investimento em infra-estrutura nas salas de aula e em outras necessidades dos educandos, no entanto, o Projeto ainda carece de ouvir os alunos para melhor distribuição dos recursos financeiros destinados à alfabetização de adultos na Reforma Agrária.

8.0 – Conclusões

Inicialmente, acreditamos que seja importante ressaltar que o principal objetivo desse trabalho é perceber e compreender o motivo/razão de esses assentados não terem sido alfabetizados, embora tenham participado de programas de alfabetização ao longo de suas vidas. Nesse sentido, esta investigação dedicou-se a buscar algumas possibilidades de respostas às questões geradas a partir do problema que se caracterizou pela relação que existiu entre os programas, projetos, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos implantados no Brasil e os analfabetos assentados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária nos municípios de Porto Seguro e Eunápolis. Visou-se, então, a perceber o grau de efetividade das ações propostas para alfabetização de pessoas jovens e adultas junto às comunidades atendidas ou que deveriam ter sido atendidas, o que se justificou a partir de crescentes, calorosas e inúmeras discussões informais acerca da eficácia dessas propostas ao longo das trajetórias de vida dessas pessoas, que só se alfabetizaram agora ou ainda permanece na condição de analfabetas.

Certamente que, mesmo com os resultados dessa pesquisa, muito do que se questiona acerca dessas ações ainda permanecerá sem respostas ou esclarecimentos, dada à amplitude das possibilidades de análise desses Programas, Projetos, Campanhas e Movimentos, e, portanto, à impossibilidade de se tratar de todos os aspectos que os envolvem.

Faz-se, portanto, necessário e prioritário afirmar nossa convicção acerca da importância social e educacional de todas as tentativas de alfabetização de adultos e jovens aqui discutidas para as pessoas envolvidas direta e indiretamente no processo, assim como para a região como um todo, em que os mesmos foram implantados.

É incontestável afirmar que as tentativas de alfabetização já implementadas no País oportunizaram o retorno da possibilidade de escolarização e da

inclusão no processo de socialização de alguns brasileiros que tiveram reingresso e a permanência nos estudos, o que lhes fora negado em outros momentos de suas vidas.

Porém, da mesma forma, pode-se afirmar que todas essas tentativas apresentaram falhas muito graves em relação aos caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos. Todas as ações de todos os Programas, Projetos, Campanhas e Movimentos tinham como objetivo explícito alfabetizar as pessoas em idade jovem e adultas, com a finalidade de torná-las capazes de se integrar socialmente e de transformar suas realidades. Mas, infelizmente, as metodologias aplicadas, as quais deveriam levar ao cumprimento desses objetivos, sempre destoavam das concepções e objetivos propostos e descambavam em caminhos diferentes.

Faz-se importante ressaltar que o distanciamento não se dava apenas na prática, mas já na elaboração das propostas de ação. Ora! Se se pretende alfabetizar um jovem ou um adulto, deve-se priorizar todas as suas dificuldades e as facilidades inerentes ao dia a dia das pessoas com esta faixa etária, tais como trabalho, filhos, familiares em geral, crença religiosa, cultura, interesses econômicos, sociais e culturais e outros aspectos que interferem diretamente no processo e, ainda, no acesso e na permanência dessas pessoas no ambiente de alfabetização. De forma contrária estaremos, ao elaborarmos as propostas de alfabetização de jovens e adultos, confirmando práticas tão criticadas e questionadas. Caso não tomemos consciência destas especificidades desse público, estaremos ignorando suas dificuldades e facilidades e considerando-os como crianças em faixa etária adequada ao nível de escolarização. Tem-se, portanto, que considerar estes fatores uma vez que uma ação proposta para crianças e adolescentes não necessariamente carece de previsão de atendimento aos filhos dos alunos, de redução de carga-horária de trabalho ou de recursos didáticos e metodológicos específicos. Porém, mesmo quando se trata de uma elaboração de proposta para alunos em faixa etária adequada ao nível de escolarização é necessário que se atente para as especificidades desses alunos, como região, faixa etária, cultura, se estão no campo ou na cidade e outras.

Assim, mediante o exposto, o analfabetismo ainda tem se destacado como um dos principais problemas educacionais brasileiros. Agora, reconhecido pelos estudiosos como resultante de problemas sociais e econômicos, mas, infelizmente ainda

tem sido considerado por muitos como uma questão particular daqueles oriundos de camadas mais pobres da sociedade e das áreas consideradas rurais.

Infelizmente, as pessoas analfabetas ainda são vistas como desqualificadas para o exercício da cidadania e, ainda, para as funções que já exercem com eficiência, pois são constantemente ameaçadas em seus espaços. Geralmente, não são consideradas como participantes da construção da sociedade, situação esta que é agravada quando se vive no campo.

Esta situação de abandono dessas pessoas jovens e adultas a mercê da própria sorte, sendo ignoradas em suas necessidades educacionais básicas de seres humanos, o que já se reconhece legalmente como um direito, ainda permanece no país. As tentativas de prover e garantir o acesso e a permanência desses cidadãos à educação básica sempre foram intimidadas por interesses financeiros e de dominação. Sempre se descartaram as iniciativas que realmente eram voltadas para o interesse desses cidadãos, justificando, sempre, pela escassez de dinheiro, de pessoal, de tempo e outros.

Esta pesquisa oportunizou uma visibilidade maior destas questões, as quais foram descortinadas e trazidas às claras, uma vez que se percebeu que as necessidades e os interesses das pessoas analfabetas nunca foram relevantes nos momentos de se elaborar propostas que visavam a minimizar o analfabetismo no Brasil. O que surpreende nessa pesquisa é perceber que todas essas especificidades do cidadão analfabeto jovem ou adulto há tempos são conhecidas dos estudiosos e reconhecidas pelas autoridades responsáveis pela educação no País.

Sendo assim, cabe aqui uma reflexão acerca de cada uma das propostas investigadas nesta pesquisa, a fim de que se possa esclarecer uma possibilidade de compreensão das relações que existiram entre as mesmas e os assentados analfabetos,

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pode ser considerada um marco do início das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil. Inicialmente, esta Campanha tinha interesse prioritariamente político eleitoral, pois era urgente ampliar as bases eleitorais, uma vez que foi restabelecida a eleição direta no país, mediante uma sociedade composta por mais de 56% de analfabetos com mais de

15 anos de idade. Lançada, em 1947, sob a direção de Lourenço Filho, a CEAA foi a primeira campanha de âmbito nacional, visando a alfabetizar a população. Sua principal intenção era atingir, principalmente, a área rural.

Logo de início, percebe-se que a inexperiência no trato com a pessoa analfabeta jovem e adulta foi um fator importante a ser considerado para justificar o fracasso da CEAA, uma vez que não se tinha tido essa vivência no País. As concepções de cunho discriminatório e preconceituoso que imperava na sociedade, e que infelizmente ainda impera, acentuaram as dificuldades, mesmo nas ações propostas.

Assim, além das dificuldades intrínsecas aos projetos, o que se percebe como uma dificuldade no processo de educação popular, mais precisamente na educação de adultos, é que esta Campanha não foi organizada ou planejada tendo como referências propostas técnico-pedagógicas que realmente se preocupasse em conhecer e atender às reais necessidades desses cidadãos analfabetos. Essa proposta era completamente inadequada à clientela, principalmente a do campo, uma vez que além de ser superficial no ponto de vista do aprendizado, o qual era previsto para ser construído num curto espaço de tempo, disponha de métodos infantis de alfabetização, além de descontextualizados para o homem do campo.

Percebe-se nas falas dos assentados analfabetos investigados que nenhum deles tinha idade ainda de jovem ou de adulto para terem participado dessa campanha, mas atentamos para o fato de que os pais de nenhum deles fora atendido. Esta atenção se fez importante nesta pesquisa por considerar que a importância da alfabetização para um pessoa pode estar ligada ao reconhecimento e juízo de valor atribuída à leitura pelos pais.

A CEAA certamente estaria fadada ao fracasso, pois foi elaborada, partindo do princípio de que a pessoa analfabeta era a própria causadora de sua condição de analfabeta. Assim, o analfabeto continuava sendo considerado como incapaz e marginal e, ele próprio se percebia comparado a uma criança.

Embora, a CEAA tenha sido lançada em clima de euforia, e por isso tenha recebido grandes investimentos, o que se percebe claramente nas entrevistas com os

assentados sujeitos dessa pesquisa é que nenhum deles tenha sido beneficiado por ela, mesmo que indiretamente, por meio de seus pais. Essas revelações levam-nos a acreditar que, para essas pessoas aqui investigadas, a CEAA não atingiu o seu objetivo principal que era alfabetizar os jovens e adultos, maiores de 15 anos de idade, principalmente aqueles que viviam nas áreas rurais.

As frustrações acerca das expectativas de alfabetização das pessoas jovens e adultas vão se acumulando ao longo dos anos que se sucedem. As medidas impensadas no sentido de se resolver de forma imediatista e inconseqüente os problemas importantes da nação, principalmente os relacionados com a educação, são características comuns nas ações desenvolvidas no Brasil. Por isso, mediante as críticas advindas dos especialistas acerca do fracasso da CEAA, surge como seu apêndice a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

A CNER nasce da necessidade de se cumprir um objetivo que havia sido estabelecido para CEAA, a qual desviou suas atenções para um público considerado mais urbano, portanto com mais facilidades de acesso, negligenciando a população do campo.

É certo que a CNER teve sua importância no que tange à diminuição dos índices de analfabetismo nas áreas rurais do Brasil. Sua importância se deu principalmente na formação e na capacitação de formadores alfabetizadores.

A CNER teve suas ações desenvolvidas a partir das missões. Porém, essas missões, em algumas regiões do País, sequer chegaram a ser implantadas, uma vez que muitas de suas ações iam de encontro aos interesses dos proprietários de terras, os latifundiários. Como estas missões eram, em sua maioria, mantidas pelos próprios fazendeiros, suas ações só eram desenvolvidas com a permissão dos mesmos.

Portanto, não é difícil perceber o porque de nenhum dos entrevistados por esta pesquisa tenha tido conhecimento dessa campanha de alfabetização, assim como o porque de seus pais ou responsáveis não terem conhecido ou participado das ações. Certamente, as ações da Campanha não chegaram até essas pessoas, mesmo ela tendo sido elaborada com a intenção específica de atendê-las em suas necessidades educacionais.

No entanto, o que se pode concluir acerca de sua interferência nos processos de garantia dos direitos a educação dos analfabetos do campo foi muito pouco significativa. Mesmo depois de sua implementação, muitos brasileiros do campo ainda permaneceram sem ter acesso aos conhecimentos do mundo letrado, acesso esse já reconhecido mundialmente como um direito de todos.

Em 1958, as críticas acerca da eficácia das Campanhas até então implementadas no País permaneceram muito fortes, principalmente as vindas do Estado de Pernambuco, elaboradas a partir das idéias de Paulo Freire. Para atender essas críticas, foi criada em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Esta apresentava como princípio básico, que norteavam suas ações, as teorias apresentadas por Freire.

Lamentavelmente, neste período, em torno de 1958, alguns dos assentados desta pesquisa já estavam numa faixa etária em que já deveriam ter todo acesso a educação formal e, conseqüentemente, à alfabetização. Porém, o que se pode perceber é que nenhum desses sujeitos se quer teve informações acerca dessas Campanhas, as quais, segundo seus registros de criação e implantação, teriam seus interesses destinados a eles. Portanto, o que se considera é que essa Campanha, assim como as demais implantadas anteriormente, não chegou a alcançar seus propósitos. Assim como as demais, a CNEA pouco alterou o quadro de analfabetismo no País, deixando as pessoas, conforme pode-se observar nas histórias de vida aqui reconstruídas, carentes do atendimento de seus direitos à educação.

Pode-se perceber ao longo da história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil que, a partir do pensamento pedagógico elaborado por Freire, novas possibilidades didático-pedagógicas foram surgindo e estimulando as principais propostas de alfabetização, as quais foram idealizadas por estudantes, intelectuais e católicos engajados numa proposta de ação política para os grupos populares.

Dentre os principais movimentos e programas idealizados a partir das concepções de educação de jovens e adultos de Freire, destacou-se o Movimento de Educação de Base – MEB – ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; os Centros Populares de Cultura – CPCs, organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE.

Têm-se informações de que as ações desenvolvidas pelo MEB foram de grande abrangência em todo o País e que suas ações iam além da simples alfabetização, pois previam uma formação de base – aqui nos referindo à formação básica para o ser humano¹⁴.

Porém, em entrevistas utilizadas para a reconstrução das histórias de vida dos assentados nesta pesquisa, as ações do MEB não foram citadas como experiência ou vivência educacional de nenhuma dessas pessoas. Nenhum dos assentados entrevistados mencionou o rádio ou os animadores do MEB em suas entrevistas, embora tenhamos insistido para que eles se lembrassem de alguma outra forma de estudar que não fosse indo à uma escola ou tendo aulas convencionais.

No entanto, a especialista que atuou junto às ações do MEB, afirma que “a principal forma de investimento do MEB na permanência do aluno alfabetizando nos projetos eram as visitas dos animadores”. Pode-se concluir, portanto, que as ações desenvolvidas na região em que estavam os assentados desta pesquisa naquela época não coincidem com a região em que estava a especialista.

Infelizmente, conclui-se que, embora as ações do MEB sejam consideradas uma das maiores e mais abrangentes formas de possibilitar o acesso das pessoas aos conhecimentos acumulados pela humanidade, assim como o acesso a condutas e posturas que colaboram para uma melhor qualidade de vida e de cidadania, estas ações não chegaram até onde estavam os assentados sujeitos dessa pesquisa.

Ainda, nesse mesmo período, surgem os Movimentos de Cultura Popular. Estes movimentos foram organizados pela sociedade civil e tinham como objetivo reverter ou alterar o quadro educacional, sócio-econômico e político do país, a partir da conscientização, participação e da transformação, cujos conceitos foram elaborados a partir das ações realizadas com a população. Dessa forma, todo conhecimento e saber do analfabeto passou a ser reconhecido e considerado no processo de construção do conhecimento, que passou a ter nesses conhecimentos prévios o princípio de sua

¹⁴ - Ver em Educação Popular e Cultura Popular, de Osmar Fávero, 1983.

constituição. Desta forma, o sujeito analfabeto passou a ser considerado sujeito possuidor de conhecimentos importantes e, assim, a ser produtor do seu próprio conhecimento.

Acredita-se que seja possível considerar que esses movimentos tenham chegado até os entrevistados dessa pesquisa, não na formatação em que deu neste período de início dos anos 60, mas adaptado pelas idéias dos novos movimentos sociais, vistos nesta pesquisa. É possível considerar que as ações dos MCP não se renderam às medidas radicais impostas como forma de “sufocamento” de suas idéias. Mediante tal resistência, torna-se possível afirmar que essas idéias/ações permaneceram e permanecem e que, portanto, chegaram até os sujeitos dessa pesquisa, por meio das ações dos movimentos sociais do campo, que visaram, inicialmente, a transformar as formas de sobrevivência dessas pessoas para, somente depois de ter uma condição de vida mais digna, implementar ações educativas, dentre elas as de alfabetização.

Assim, pode-se afirmar que as idéias e ações do MEB e dos MCP chegaram até os sujeitos entrevistados por esta investigação. O que se pode lamentar, portanto, é que essas ações os tenham alcançado tão tardiamente, uma vez que essas pessoas somente tiveram sua condição de analfabeto alterada mais de 30 anos depois. Isso se deve a lentidão nos processos de transformação de uma sociedade em que prevalecem os interesses de uma pequena minoria em detrimento de muitos.

Esses MCP deram origem à principal conquista que foi a estruturação de ações educativas visando a alfabetização de um grande número de brasileiros, por meio do Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em janeiro de 1964, o qual seria dirigido por Paulo Freire. Na concepção elaborada para o Plano Nacional de Alfabetização, a educação de adultos era vista a partir das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as reformas de base.

O PNA não chegou a ser lançado, pois ocorreu o golpe de estado e os militares assumiram o governo do País. Assim, temos como base de análise do PNA apenas as suas diretrizes e suas propostas. Portanto, embora alguns autores se assegurem do sucesso do Plano, considera-se, para esta pesquisa, uma proposta sem possibilidade de avaliação. Parte-se do princípio de que as demais campanhas programas e movimentos

aqui estudados também partem de propostas que apresentam diretrizes que, teoricamente, podem ser consideradas certas do sucesso, mas que, na prática, se revelaram grandes fracassos.

É certo que as concepções de Freire para o PNA tendem a uma total preocupação com homem enquanto sujeito de seu aprendizado e nas possibilidades de esses aprendizados se constituírem como instrumentos de reflexão e de transformação de suas próprias realidades em que vivem, o que se constitui como um diferencial bastante significativo no tange aos aspectos pedagógicos considerados pelas demais campanhas. Porém, não se considera as idéias e concepções promotoras das dúvidas quanto ao sucesso garantido do PNA, mas, mediante experiências observadas as dúvidas quanto ao sucesso advém das condições de viabilização e concretização dessas idéias.

O que se pode considerar como certeza é que, com o episódio do golpe militar, o analfabeto voltou a ser visto e tratado como pessoa menor, portanto incapaz para o exercício da cidadania e o analfabetismo como um mal que precisava ser “erradicado” como uma epidemia.

A partir desse momento histórico para o país e para a EJA, o que vinha sendo desenvolvido como prática de alfabetização de jovens e adultos, tendo como base pedagógica as concepções dos movimentos de educação e de cultura popular, o MOBRAL, logo após o golpe de 1964, reduziu a um exercício de aprender a ‘desenhar o nome’.

Percebe-se, a partir das entrevistas com os assentados, que o MOBRAL é a única das propostas mais antigas de alfabetização que chegou até essas pessoas. E, ainda, pode-se afirmar, também a partir de suas histórias de vida, que as metodologias empregadas pelo MOBRAL para que conseguisse os seus resultados eram massificantes e alienantes, pois os materiais didáticos utilizados, assim como as orientações metodológicas e pedagógicas empregadas pela ideologia do MOBRAL, reproduziam muitos procedimentos consagrados no período inicial dos anos 60, porém completamente desprovidos de sentido crítico e problematizador, que caracteriza o Método Paulo Freire. Um exemplo é dado por uma das entrevistas dos assentados em que menciona o uso da cartilha para realização de leitura descontextualizada e desconectada com os

conhecimentos prévios dos alfabetizandos, o que dificultava ou até mesmo impossibilitava a aprendizagem.

E, ainda, um dos principais fatores que dificultavam a aquisição da leitura estava ligado ao não reconhecimento pela metodologia pedagógica do MOBREAL, de que os adultos possuem o letramento, uma vez que os mesmos já fazem uso indireto da leitura em suas experiências de vida.

Em relação às exigências para a seleção dos docentes, o MOBREAL reincide na mesma conduta já empregada em programas e campanhas anteriores e comprovadamente errônea no ponto de vista pedagógico, o que reflete a despreocupação com o fazer e o saber docente. Desta forma, o MOBREAL entendeu que qualquer um que saiba ler e escrever podia alfabetizar e com qualquer ou nenhuma remuneração.

Desta forma, entende-se que o fato de o MOBREAL ter o mérito por ter conseguido atingir um número maior de pessoas e que alguns dos assentados aqui entrevistados tenham participado de ações promovidas por esse movimento, devam ser ainda mais duras as críticas em relação ao seu fracasso, pois uma vez que se tenha tido o privilégio de ter chegado até essas pessoas torna-se inaceitável o fato de a tê-las atendido¹⁵.

Considera-se que o fracasso do sistema educacional, quando o sujeito envolvido encontra-se na faixa etária adequada à sua escolaridade, seja uma falha com conseqüências incalculáveis para a formação educacional da pessoa. Porém, torna-se ainda muito mais grave quando esse fracasso é confirmado com a pessoa já adulta, que se frustra mais uma vez na EJA. Talvez a EJA seja a última oportunidade de se proporcionar uma educação digna a esse cidadão e que mais vez é frustrada. Nesses casos, entende que seja uma situação de extrema responsabilidade e sensibilidade e que deve ser tratada com o máximo de dedicação, atenção, carinho e profissionalismo por parte de todos os que constituem o sistema educacional de um país. Portanto, no momento em que o MOBREAL, assim como muitos outros projetos, programas e campanhas de EJA apresentam em seus relatórios de desempenho os altos índices de evasão, com os quais, infelizmente, já nos

¹⁵ Lembra-se que aqui se refere ao termo “atendido” na forma em que fora definido na nota 4, pg 18 desta pesquisa.

acostumamos, ampliam nossas responsabilidades para com essas pessoas, pois elas podem estar hoje diante de sua última oportunidade de ter uma educação escolarizada.

Portanto, as relações entre os assentados analfabetos dessa pesquisa e as propostas de alfabetização de adultos estudadas veio se desdobrando ao longo da trajetória de vida dessas pessoas de forma bastante desencontrada, alienante e irresponsável. As pessoas sequer tinham acesso às informações de que tinham direitos à educação, muito menos às propostas apresentadas. Assim, as ações não estavam chegando até as pessoas analfabetas e, por isso, logo após a extinção do MOBREAL, foi criada a Fundação Educar.

A Fundação fazia parte do Ministério da Educação e, ao contrário do Mobreal que desenvolvia ações diretas de alfabetização; exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições, secretarias, universidades e movimentos populares que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas.

Porém, essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o Presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar. Infelizmente, perante o espanto de toda a sociedade, o governo Collor não propôs nenhuma outra ação que assumisse as suas funções da já extinta Fundação Educar. Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo Federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Observa-se que naquele momento a relação que existia entre as pessoas analfabetas e as propostas de EJA era inexistente. Pode-se caracterizar como o momento de maior descaso e de irresponsabilidade que se pode constatar em toda a história da EJA no Brasil.

Esta relação só veio acontecer novamente com o lançamento do Programa de Alfabetização Solidária. Deve atentar para o fato de que o governo teve a forte intenção em propagar que esse Programa é de caráter não-governamental apenas para reforçar a tendência do governo em afirmar que as ações e política sociais seriam viáveis à terceirização, e que, portanto, não necessitavam ser gerenciadas nem idealizadas pelos órgãos do Governo.

O PAS, embora tenha sido apresentado como uma ação não-governamental, traz, muito bem definido em seus objetivos e propostas, evidências do interesse na diminuição das interferências do governo nas ações voltadas para o social, mas relaciona os resultados dessas ações a problemas que deveriam ser de responsabilidade do governo, ou seja, o PAS não é considerado um programa do governo federal, mas deve contribuir com a solução de problemas que são de responsabilidade do próprio governo, mesmo que isso implique em prejuízos cumprimento dos objetivos propostas para o Programa de Alfabetização. O que se torna mais intrigante é que essas propostas interferem diretamente na qualidade da formação dos alunos do PAS, como por exemplo: a substituição temporária dos alfabetizadores, a fim de que se dê empregos e qualificação a um número maior de pessoas. Essa medida é contraditória ao que se entende por elementos que possam contribuir para a qualidade da educação oferecida, uma vez que, quando o alfabetizador está capacitado e com experiência, tem que ser substituído. Essa medida não pode ser considerada como uma medida educacional, mas meramente como ações que visam a economia dos recursos financeiros aplicados.

Infelizmente, mais uma vez a alfabetização de jovens e adultos assume um caráter de improvisação que, na verdade, funciona como solução para outros problemas e deixa de se dedicar ao principal objetivo dos Programas criados para este fim que é a alfabetização de jovens e adultos.

Percebe-se, ainda, que o Programa de Alfabetização Solidária o PAS, em suas campanhas de envolvimento da sociedade, utilizando-se do argumento da solidariedade, convoca-a a adotar um analfabeto. Desse modo, o incentivo às doações partidas da sociedade transforma o que está constituído como um direito legal constitucional em uma ação filantrópica e caritativa. Assim, mais uma vez essas ações solidárias passam a substituir e a isentar o Estado de sua obrigação, transferindo para a sociedade a responsabilidade com a educação que é dele.

Ainda, o PAS tem em suas propostas de ações o objetivo de estimular os alunos universitários a realização de estagiários que visem ao atendimento das pessoas analfabetas, reafirmando uma postura de solidariedade e de envolvimento caritativo com essas pessoas. O que se pode concluir, a partir dessa proposição, é que essa atitude pode acarretar nos futuros profissionais da educação uma tendência a perceber os alunos da EJA

como pessoas que não são dignas de terem uma atenção específica e condizente com suas experiências e expectativas, mas pessoas que necessitam ser tuteladas, portanto incapazes de se tornarem sujeitos de suas próprias histórias e da construção de seus conhecimentos.

Mais uma vez está-se diante de uma proposta de alfabetização de adultos, sobre a qual os assentados, sujeitos dessa pesquisa, não fazem nenhuma referência. Esta ausência de conhecimento dessas pessoas acerca do PAS pode estar relacionada, agora, neste momento de suas vidas, à situação em que se encontram: assentados pelo Programa de Reforma Agrária e com possibilidades de acesso a um outro programa de educação, o qual fora elaborado a partir de suas especificidades, o Pronera. Essa nova realidade social em que estão inseridos esses sujeitos não significa que a eles fosse restrito o acesso às propostas do Programa de Alfabetização Solidária. Portanto, pode-se afirmar que, mesmo diante de tal explicação para o não acesso dessas pessoas às ações do PAS, a mesma não justifica o porquê de os assentados entrevistados não terem tido sequer conhecimento das mesmas. Assim, pode-se concluir que não existiu, e nem existe, nenhuma relação entre esses sujeitos assentados dessa investigação e o PAS.

Nesse cenário, o PRONERA surge como uma das possibilidades de elaboração de propostas e educação para pessoas ligadas aos movimentos de luta pela terra, as quais devem ter suas proposições voltadas especificamente e exclusivamente para esses cidadãos do campo. Essas ações surgiram como muito mais que uma necessidade, mas como um direito dessas pessoas, as quais, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de ingressar ou de permanecer nos estudos em seu tempo regular.

Assim, por menos significativo que possa parecer e apesar das inúmeras críticas existentes, conforme pudemos perceber nas vozes da especialista entrevistada, a conclusão do curso de alfabetização para o alfabetizado na idade adulta, de acordo com as vozes dos assentados e da mesma especialista entrevistados, é sempre positiva, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Pode-se perceber que, segundo relatos presentes em suas histórias de vida, os que concluíram a fase de alfabetização do Projeto passaram por um processo de transformação positiva em suas vidas decorridas da alfabetização. Percebe-se, nas vozes dos assentados entrevistados, que o fato de eles e os monitores/alfabetizadores residirem

nos próprios assentamentos em que estudam e atuam, respectivamente, e, portanto serem integrantes de um movimento social do campo e, por isso possuírem um conhecimento mais aprofundado das realidades e necessidades uns dos outros, pode ser considerado como um fator de grande relevância no sucesso na busca da alfabetização por muitos alunos. Esta proposição está preconizada nas idéias de Paulo Freire e nas concepções de educação dos Novos Movimentos Sociais do Campo como estratégia na busca pelo sucesso na alfabetização de jovens e adultos.

Associado a isso, pode-se considerar que o acesso ao material didático disponibilizado para todos os alunos e monitores/alfabetizadores, fato bastante enfatizado nas entrevistas, fora bastante significativo na realização dos trabalhos. Ainda, o material didático constituiu-se como elemento motivador para os alfabetizandos, assim como para os próprios monitores; outro fator motivador era o enorme desejo dos alfabetizandos de aprender a ler e escrever o próprio nome, principal motivo que levou essas pessoas a participarem do Projeto e poder ser considerado como essencial para tornarem as ações propostas como eficazes.

Porém, as críticas negativas não devem deixar de existir, até mesmo por se ter a certeza de que sempre se pode fazer melhor, se observados os erros e os acertos cometidos no sentido de tomá-los como possibilidades de aprendizado.

Assim, concluímos que o difícil acesso e a permanência dos alunos em sala de aula, a acuidade visual comprometida, a inexistência de merenda, a inexistência de transporte, a ausência de infra-estrutura adequada das salas de aula foram considerados os pontos nodais que impediram um sucesso maior do Pronera, assim como na maioria das ações educativas em todas as modalidades de ensino do País, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

Na tentativa de atentar para as propostas de Freire e dos Novos Movimentos Sociais para a Educação do Campo no que se refere às experiências e vivências dos educadores alfabetizadores, o Pronera acaba por esbarrar na pouca formação desses alfabetizadores, perpetuando uma característica considerada como negativa para o sucesso das propostas: a pouca ou nenhuma formação dos educadores/alfabetizadores.

No entanto, as principais críticas negativas elencadas acerca do Curso de Alfabetização do Pronera,, experienciado pelos entrevistados dessa pesquisa, estão centradas na carência de recursos financeiros destinados à infra-estrutura física das salas de aulas, à impossibilidade de freqüentar as aulas por motivos de cansaço do trabalho, além dos horários noturnos de estudos. Assim, pode-se considerar que os referenciais teóricos discutidos nesta pesquisa atentam para alguns fatores que comprovadamente ainda carecem de ser considerados no momento de elaborações de propostas futuras de alfabetização de jovens e adultos, tais como: redução de carga-horária de trabalho, atendimento aos filhos dos alfabetizandos nos horários das aulas, implementação de política de ajuda de custos para os que freqüentam regularmente os cursos, transporte que garanta o acesso, alimentação nos horários das aulas entre outros. Somente após a implantação de políticas efetivas de acesso e de permanência do aluno nos cursos destinados à população em faixa etária jovem e adulta acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos esteja sendo considerada, na prática, como uma modalidade de ensino da Educação Básica, conforme estabelece a legislação vigente no País.

Porém, percebe-se que a especialista entrevistada que atua nas ações do Pronera afirma que os recursos destinados à alfabetização são suficientes para a manutenção do Projeto e que os recursos em excesso são destinados a outros Projetos de continuidade. Nesse caso, pergunta-se o porquê de não investir esses recursos excedentes na melhoria da qualidade do processo de alfabetização. Pode-se perceber que a especialista demonstra um certo desinteresse pelos Projetos de Alfabetização, uma vez que tende a disfarçar uma frustração em relação aos retornos que esperava destas ações. Nesse sentido, entende-se que o retorno esperado pela especialista seja muito mais voltado para o atendimento de suas próprias expectativas, desconsiderando o retorno para o próprio sujeito e para a comunidade em que ele está inserido, como se pode perceber quando ela mesma afirma que as lideranças dos Movimentos Sociais “não abrem mãos dos Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos”.

As ações voltadas para a alfabetização ainda estão limitadas às questões de abrangência política territorial, ou seja, o Pronera tem um público alvo específico, e isto está previsto em sua formulação enquanto proposta, portanto deve sim se limitar ao atendimento de pessoas assentadas pela reforma agrária.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mediante panorama aqui estudado, ao longo da história, apresenta atualmente um novo sentido, o qual pode-se considerar fruto de práticas e lutas pelos direitos legais conquistados. Estes direitos legais, é certo, ainda estão distantes de serem cumpridos tal qual preconizados e aprovados pelos órgãos legisladores do País. Esse distanciamento entre o que estabelecem as leis e as práticas vivenciadas no Brasil ocorre por uma questão de inversão na construção de valores reconhecidos de uma sociedade. As leis, no Brasil, são utilizadas como instrumento para a elaboração de valores culturais à sociedade que ainda não o assimila como seu; enquanto que deveria ser feito o caminho inverso nesta relação: os valores deveriam ser construídos pela sociedade e, somente depois, regulamentado por leis.

Assim, entende-se que o processo de criação das leis da maneira em que está ocorrendo, acentua-se o distanciamento entre direitos legais e direito de fato, ou seja, o cidadão garante os seus direitos nas leis, mas não consegue ter acesso a esses direitos no seu cotidiano de vida.

Percebe-se que faltam, ainda, políticas públicas mais eficientes e efetivas e que sejam realmente direcionadas às pessoas que na idade adulta ainda não tiveram uma oportunidade de sair da condição de analfabeto. A falta de um programa eficiente voltado para a educação de jovens e de adultos perdura por toda a história da EJA no Brasil, porém, no decorrer dos anos e a partir dos inúmeros esforços coletivos, pode-se afirmar que houve avanços. A EJA foi palco de grandes lutas e conflitos de interesses diversos entre educadores, governos e parte de sociedade dominadora frente às possibilidades de transformações sociais que a mesma possibilita. Assim, conclui-se com o reconhecimento de que há muitos esforços e avanços no campo da EJA, mas ainda restritos em relação a orçamentos que não tomam a área como anunciada prioridade dos governantes.

Devido a essa característica política imediatista que perpassa os programas de alfabetização, estes deixaram de dar a devida importância a alguns aspectos relevantes dessa camada da sociedade, como condições de acesso e permanência, recursos didáticos adequados, professores capacitados, além de ignorar as condições sócio-econômicas dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a relação que existiu entre os assentados analfabetos e os programas implementados ao longo de suas histórias de vida foi inexistente, não chegando a interferir no rumo de suas trajetórias. Todos os entrevistados por essa pesquisa permaneceram ignorados e marginalizados durante toda suas vidas pelas políticas de iniciativa dos governos, que se afirmam como voltadas para as necessidades deles. Todas as iniciativas previam que o acesso à educação promoveria no cidadão analfabeto possibilidades de transformações de suas realidades ou, no mínimo sua inserção na sociedade. Porém, esta pesquisa vem esclarecer que esse “entusiasmo pela educação” como possibilitadora de todas as transformações porque desejam as pessoas analfabetas, especialistas e sociedade em geral não ocorre apenas propondo encontros às pessoas para aprender os códigos de língua. É necessário muito mais do que isso. São necessárias condições reais de acesso e de permanência dessas pessoas à educação. Entende-se que as ações que prevejam as condições de acesso tenham início nas condições dignas de sobrevivência humana, como saúde, moradia, condições de trabalho e sustento individual e familiar, transporte, alimentação, material didático, estrutura física adequada, atendimento às dificuldades visuais e outros.

O que se pode afirmar é que apenas dentre os Programas aqui estudados o Pronera se constitui como a única oportunidade que os assentados entrevistados por essa pesquisa tiveram de acesso a educação em toda a trajetória de vida deles. E, pode-se também admitir que o Pronera, apesar das dificuldades apresentadas intrínsecas e extrínsecas, obteve sucesso em suas ações, uma vez que, antes de serem planejadas as ações educativas do Pronera, as pessoas passaram por um processo de luta intensa que resultou de conquistas significativas que geraram grandes transformações em suas realidades de vida. Conquistaram suas terras para gerar o seu próprio sustento e de sua família, sua casa própria e condições dignas de vida, resultantes dos benefícios conquistados para os assentamentos.

Não é possível aceitar que os projetos atuais de ações voltadas para a Alfabetização de Jovens e Adultos insistam na pouca ou nenhuma qualificação dos docentes, ignorem a necessidade de transporte, persistam em não oferecer nenhuma alimentação para alunos nos horários de aulas, não prevejam comodidade para os filhos(as) dos alunos nos momentos de aula, não se discuta possibilidade de extensão dos benefícios repassados estudantes na faixa etária considerada regular para os alunos de EJA como

bolsa escola e bolsa família e outros, ignorem que os recursos didáticos e as tendências pedagógicas devam ser adequadas à idade/maturidade, ao contexto e às realidades desses alunos; e, ainda, que as aulas devem ser realizadas, preferencialmente, nas localidades/comunidades em que estão inseridos os alunos. Assim, acredita-se que se estabelecerá uma relação efetiva com os analfabetos e que resultados, tão desejados por todos, sejam plenamente alcançados.

Assim, pode-se afirmar que não basta elaborar um Programa ou um Projeto de alfabetização e convidar as pessoas para participar apenas da execução das ações previstas por estranhos às realidades vivida e vivenciada pelos analfabetos. É preciso que esses Projetos se livrem dos estereótipos e ações arcaicas e reconhecidamente fracassadas de EJA, para atentar para as novas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos.

Esta investigação conseguiu conhecer os Programas de Alfabetização de Adultos que deveriam ter atendido os sujeitos entrevistados; investigou os fatores intrínsecos e extrínsecos a esses programas e que, portanto, contribuíram para que os mesmos não chegassem até aos assentados desta pesquisa; reconstruiu as histórias de vidas desses sujeitos e relacionou-as com as diretrizes dos programas estudados. Essas ações compreendem os objetivos específicos desta pesquisa que, portanto, foram alcançados e, por isso, possibilitaram alcançar também o objetivo geral.

Assim, considera-se alcançado o objetivo geral desta pesquisa, uma vez que se perceberam os motivos/razões de esses assentados não terem sido alfabetizados, embora tenha sido implantados vários programas de alfabetização de adultos ao longo de suas vidas. Compreendeu-se, portanto, que os principais motivos/razões pesquisados estão relacionados ao não privilegiamento das especificidades e das necessidades dessas pessoas analfabetas no momento da elaboração e execução das propostas dos programas de alfabetização de adultos, o que resultou em ações inadequadas, ineficientes e, portanto, fracassadas.

Mediante esta compreensão acerca dos motivos/razões que mantiveram essas pessoas na condição de analfabetas, concluiu-se que a relação que existiu entre os programas e os assentados entrevistados, caracterizada como o problema desta pesquisa, pode ser considerado uma relação pautada no distanciamento, no desrespeito as

especificidades e necessidades dos sujeitos analfabetos e, ainda, como uma relação de pouco interesse pedagógico, porém, essencialmente de cunho político-partidário e financeiro por parte dos programas implantados.

9.0 – Sugestões para a Elaboração de Propostas de Alfabetização de Adultos.

Tendo como referência as considerações feitas a partir da investigação realizada nesta pesquisa, acerca das relações que existiram entre os diversos programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e os sujeitos analfabetos, chegou-se a conclusão de que se deve, então, elaborar algumas sugestões de fatores que se julgam extremamente importantes e que devem ser considerados no momento de elaboração de uma proposta que vise à alfabetização de jovens e adultos.

Inicialmente, entende-se que a proposta deva ser elaborada coletivamente, portanto, com o envolvimento de pessoas da própria comunidade e deva considerar como primordial e, portanto como ponto de partida, as condições em que vivem os sujeitos a serem envolvidos nas ações; os seus interesses, as suas necessidades educativas e econômicas, a situação familiar, os seus desejos e sonhos, a sua história de vida – atentando para suas experiências escolares negativas e frustrações em relação à educação formal – em detrimento das disponibilidades de recursos destinados a essas ações. Geralmente, as propostas fazem o caminho inverso, partem da quantidade de recursos a serem destinados às ações.

Entende-se que, quando se limitam recursos financeiros de valores irrisórios e se anuncia a restrição e contenção de ações como medidas de economia, antes mesmo de se pensar uma proposta, na verdade não se pretende alcançar os resultados desejados, mas apenas demonstrar, a quem de interesse, que se está fazendo algo, mesmo que irrelevante do ponto de vista pedagógico e social.

Deve-se, então, eleger referenciais teóricos que atentam para essas condições observadas, no sentido de propor ações que vão de encontro aos fatores que contribuem para que essas condições permaneçam e ao encontro desses sujeitos. Os referenciais eleitos certamente indicarão as tendências pedagógicas mais adequadas a

serem empregadas, as exigências em relação à formação dos alfabetizadores, sugerirão formas de elaboração de material didático e, ainda, formas de garantir o acesso e a permanência desses sujeitos nas ações propostas.

Segundo os estudos realizados nessa pesquisa, pode-se perceber que houve um grande avanço na elaboração das propostas de ações para alfabetização em relação às tendências pedagógicas, à adequação dos métodos, à faixa etária jovem e adulta, a contextualização dos conteúdos às prática e cotidiano dos alunos e, ainda, à utilização de recursos didáticos específicos.

Porém, considera-se ainda muito grave a pouca importância dada a formação docente para a função de alfabetizador, o que fica claro na fala da especialista do Pronera, uma vez que a tendência pedagógica eleita está embasada nas teorias de Paulo Freire, mas que a pouca ou nenhuma formação dos alfabetizadores inviabiliza a uma práxis adequada.

E, ainda, é extremamente relevante atentar para as propostas de garantia de acesso e de permanência nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, o que se considera como ponto nodal da EJA em geral ao longo da história e que permanece ainda como um problema para essa modalidade de ensino. Considerando todos os fatores mencionados acima acerca das condições de vida dos sujeitos para os quais as propostas de ação alfabetizadora está sendo elaborada, cabe aos idealizadores propor ações que vão de encontro a esses fatores na tentativa de minimizar a evasão nos cursos de EJA.

Deste modo, acredita-se que a EJA seja realmente levada a sério neste País e que se constitua definitivamente e efetivamente como uma Modalidade de Ensino.

10.0 Referências

- ALBERTI, V. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1995.
- ANDRADE, A. OLIVEIRA, M. J. **Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo**. Salvador:EDUFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- ANDRADE, M.R.; DI-PIERRO, M.C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. [http://www.rits.org.br/rets/download/em_destaque_221004.zip]. Acesso em 23.10.2004.
- _____ et al (orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus,1995
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo.VOL 02**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BARONE, R.E.M. **Canteiro-escola: trabalho e educação na construção civil**. São Paulo:EDUC, 1999.
- BEISEIGEL, C. R. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 16. 2003 p. 19-27.
- _____. **A política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In OLIVEIRA, D. A. Gestão democrática na Educação. Petrópolis:Vozes, 1997
- BERGAMASCO, S. M.; NORDER, L. A. C.. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis:Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

----- **Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

----- **Lei de diretrizes e bases da educação (Lei n. 9394/96)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3ª ed. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2002

CARVALHO, M. A. O. **Três campanhas brasileiras de educação de base no período de 1947 – 1963: análise crítica e comparação**. Rio de Janeiro: UFRJ-Faculdade de Educação, 1997.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

ESTEBAM, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2ª Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANCO, M. L.P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília : Plano Editora, 2003.

FRANCO, A. **Construindo uma nova relação Estado-Sociedade. A experiência do Conselho da Comunidade Solidária**. Draft-paper, 3ª versão. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Educação e Mudança**. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro:Paz e Terra,1983
- _____. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.
- _____. **O que Fazer:** Teoria e prática em Educação Popular. Petrópolis:Vozes, 1989.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Edart, 1978.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo:Cortez, 2001.
- GIDDENS, A. **Admirável mundo novo: o novo da política.** In: MILIBAND, David (org) **Reinventando a esquerda.** São Paulo: UNESP,1997, pp. 37-57.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo:Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo:Atlas, 1999.
- GOHN, M.G. **Movimentos Sociais e Educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação não-formal e cultura política.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Teoria dos Movimentos Sociais.** Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. (org.). **Movimentos Sociais no início do século XXI – antigos e novos atores sociais.** Petrópolis:Vozes, 2003.
- _____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania.** 3ª Ed. São Paulo:Cortez,2003
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOLLING, E. J. et all. (orgs). **A educação básica e o movimento social do campo:** por uma educação básica do campo.VOL 01. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- LAJOLO, M. **O que é literatura.** 9ª ed. São Paulo : Brasiliense S.A. 1988.
- LAVILLE,C; DIONNE J. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Ltda; Belo Horizonte:Editora UFMG, 1999.
- LOPES, E. M. T. *et all* (orgs). **500 anos de Educação no Brasil. Educação Jesuítica no Brasil Colonial de José Maria Paiva.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUDKE, M. **Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 64, p. 61-63, fev. 1988.

_____.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** 2ª ed. Salvador:EDUFBA,2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARIA, L. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores.** Petrópolis: Vozes, 2002

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELUCCI, A. **Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento.** *Novos Estudos*, nº 40, nov. 1994.

_____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Trad. de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Ácción coletiva, vida cotidiana y democracia.** El Colégio de México,1999.

_____. **Um objetivo para os Movimentos Sociais?**Revista Lua Nova, nº 17. CEDEC, 1989.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.** Brasília: MEC/INEP, 2005

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações.** Brasília: MDA, 2001.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, UnB, 2003a (Tese de Doutorado).

_____. **A Contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Promoção do Desenvolvimento Sustentável.** 2003b (mimeo).

NETO, L. B. **Sem-Terra Aprende e Ensina: Polêmicas do nosso tempo.** Campinas-SP:Autores Associados,1999.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, L. C. B. **Da administração pública burocrática à gerencial.** In PEREIRA; L. e SPINK, P. (orgs.), **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

POLI, O. **Leituras em Movimentos Sociais.** Chapecó: Grifos, 1999.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados-Cortez,1986.

RIBEIRO, S. **A pedagogia da repetência. Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.19(97):13-20, nov./dez. 1990.

RIBEIRO, V. M. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos – proposta curricular para 1º segmento do Ensino Fundamental**. Brasília/São Paulo: MEC/Ação Educativa,1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 21ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SALTO PARA O FUTURO. **Educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SANTOS, Aparecida Ribeiro dos. “A Igreja Católica, a mídia e a educação popular: O MEB: a utopia destruída”.

[<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista12/forum%2012-4.htm>]. Acesso em 24/04/2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37 ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2003.

SERRANO, G. **Educação em Valores: Como educar para a democracia**; Trad. Fátima Murad. 2ª Ed. Porto Alegre:Artmed, 2002.

SCOCUGLIA, A. C. **A Educação de Jovens e Adultos: Histórias e Memórias da Década de 60**. Brasília-DF:Autores Associados, 2003.

SOARES, L.. GALVÃO, A. M. O. *Uma história de Alfabetização de Adultos no Brasil*. In, STEPHANOU, M. BASTOS(org.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol III – Século XX. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo : Ática, 1997.

_____. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “Alfabetização: ressignificação do conceito”. In **Alfabetização e cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, N°16. São Paulo: RAAAB,2003. p. 09-18.

SOUZA, J. F. **Atualidades de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre educação na diversidade cultural**. Recife,PE:Bagaçó, 2001.

SOUZA JUNIOR, M. R. **Educação na Reforma Agrária: uma proposta extensionista da UNEB para o Pronera**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2006.

SILVA, E. B. **Educação e Reforma Agrária**. São Paulo:Xamã, 2004.

STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.III. Petrópolis-RJ:Vozes, 2005.

STRECK, D. R. et al. (orgs.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERZI, S. Revista da FACED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nº 0 (out.,1994). Salvador:FACED/UFBA, 1994.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, J.E.. **O que é Reforma Agrária.**14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar: Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis: Vozes, 1984.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de Entrevista Semi-Estruturada realizada com os Especialistas

Anexo 2 – Modelo dos Roteiros de História Oral de Vida dos Assentados

Anexo 3 – Modelo de Autorização

Anexo 4 – Modelo de Termo de Compromisso

Anexo 5 – Modelo de Transcrição de Análise da Conversação

Anexo 1

Modelo de Entrevista Semi-Estruturada realizada com os Especialistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTADO(A):

FORMAÇÃO:

PROJETO:

PERÍODO EM QUE ATUA NO PROJETO:

1 – o momento histórico-político em que o programa foi implantado;

2 – os objetivos propostos pelo programa

3 - o público alvo a quem o programa pretendia atender

4 - a qualificação exigida pelo programa para os docentes

5 - os recursos didáticos disponibilizados para o programa

6 – ações que visam as garantias de acesso e de permanência.

Anexo 2

Modelo dos Roteiros de História Oral de Vida dos Assentados

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PESQUISA DE CAMPO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E INFORMAÇÕES

Roteiro de entrevista para reconstrução de HV a ser desenvolvido junto aos assentados, sujeitos da Pesquisa de Doutorado

ENTREVISTADO(A):

ASSENTAMENTO:

DOUTORANDO: Célio Alves Espíndola

PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. Celma Gomes Borges

1º MOMENTO: INFÂNCIA

- Família: construção familiar na infância,
- Locais em que residia;
- Condições sócio-econômicas consideradas;
- Escolaridade dos seus responsáveis;
- Educação escolar: frequência, período, experiências e considerações pessoais;
- Já tentou aprender a ler e escrever depois de adulta (quantas vezes, onde, quando)
- Morava em casa própria;
- Relação com trabalho;
- Outros, de acordo com respostas anteriores.

2º MOMENTO: EVENTO FUNDAMENTAL

- Estado civil;
- Como entrou para o Movimento sem Terra;
- Filhos, netos e outros parentes que moram na mesma casa;
- Atividade produtiva;
- Relação com o trabalho;
- Condições sócio-econômicas consideradas;

- Educação escolar neste período: quando, onde, condições de acesso e permanência, como eram as aulas, as instalações;
- Acha que aprendeu algo importante com a alfabetização:
- Se não, por quê?
- Continuam os estudos?
- Considerações pessoais acerca da experiência na alfabetização;
- Recursos didáticos, horários de estudar (aulas e em casa);
- Outros, de acordo com respostas anteriores.

3º MOMENTO: PRESENTE

- Há quanto tempo está no assentamento;
- Quantas pessoas moram na mesma casa;
- Condições sócio-econômicas consideradas;
- Educação escolar no momento – estuda, não estuda;
- Significação do estudo no momento;
- Atende suas expectativas: ensina e você aprende o que quer;
- Diferenças entre o estudo agora e o de antes;
- Outros, de acordo com respostas anteriores.

4º MOMENTO: FUTURO

- Perspectivas nos estudos.
- Perspectivas de vida: permanência no assentamento.
- Outros, de acordo com respostas anteriores.

Anexo 3
Modelo de Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, residente em _____, Estado da Bahia, autorizo o doutorando **Célio Alves Espíndola** a gravar e transcrever meus depoimentos e entrevistas para o projeto de pesquisa de doutorado intitulado “**DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PESSOA ANALFABETA**”, realizado na Universidade Federal da Bahia, com a orientação da Professora Doutora Celma Borges Gomes.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo 4

Modelo de Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Célio Alves Espíndola, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, comprometo-me com o(a) Sr(a) _____ a não divulgar seu nome na pesquisa “DESENCONTROS ENTRE TEORIAS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DA PESSOA ANALFABETA”.

_____, _____ de _____ de _____

Célio Alves Espíndola

Anexo 5

Modelo de Transcrição de Análise da Conversação

<i>Sinais</i>	<i>Ocorrência</i>
[]	<i>Falas simultâneas</i> : quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usam-se colchetes duplos no início de cada turno simultâneo.
[<i>Sobreposição de vozes</i> : quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto, marca-se, no local, com um colchete simples.
[]	<i>Sobreposições localizadas</i> : quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se um colchete abrindo e outro fechando.
(+) ou (2.5)	<i>Pausas</i> : pausas e silêncios são indicados entre parênteses; em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0,5 segundo; para as pausas além de mais de 1,5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.
()	<i>Dúvidas e suposições</i> : é comum não se entender uma parte da fala. Neste caso marca-se o local com parênteses, tendo-se duas opções: (a) indicá-los com a expressão “incompreensível” ou então (b) escrever neles o que se supõe ter ouvido.
/	<i>Truncamentos bruscos</i> : quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Isto também pode ocorrer quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro.
MAIÚSCULA	<i>Ênfase ou acento forte</i> : quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas.
::	<i>Alongamento de vogal</i> : quando ocorre um alongamento da vogal, coloca-se uma marca (dois-pontos) para indicá-lo. Os dois-pontos podem ser repetidos, a depender da duração.
(())	<i>Comentários do analista</i> : para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se coloca-los também entre um turno e outro.
-----	<i>Silabação</i> : quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hífen indicando a ocorrência.
” ’ ,	<i>Sinais de Entonação</i> : usam-se aspas duplas para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); aspa simples para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); aspa simples abaixo da linha para descida leve ou bruca.
	<i>Repetições</i> : reduplicação de letra ou sílaba para as repetições.
	<i>Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção</i> : basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutido, mas alguns estão mais ou menos claros.
... ou /.../	<i>Indicação de transcrição parcial ou de eliminação</i> : o uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. As reticências entre barras indicam um corte na produção de alguém.