



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JANAÍNA ALVES DE SANTANA

**A ATUAÇÃO DO ALFABETIZADOR VOLUNTÁRIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador
2020

JANAÍNA ALVES DE SANTANA

**A ATUAÇÃO DO ALFABETIZADOR VOLUNTÁRIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Kelly Ludkiewicz Alves

Salvador
2020

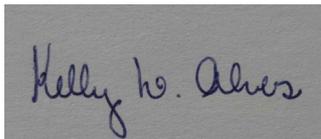
JANAINA ALVES DE SANTANA

**A ATUAÇÃO DO ALFABETIZADOR VOLUNTÁRIO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

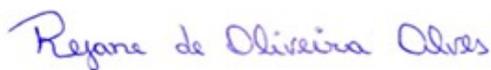
Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em : 09/12/2020

BANCA AVALIADORA



Prof. ^a Dr^a. Kelly Ludkiewicz Alves
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)



Prof. ^a Dr^a. Rejane de Oliveira Alves
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)



Prof. ^a Dr^a. Edna Telma Fonseca e Silva Vilar
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi longa, cansativa, cheia de percalços que muitas vezes me fizeram desacreditar que um dia esse momento chegaria. Mas de que valeriam os sorrisos se não fossem as lágrimas?

Hoje, agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças e me manteve de pé. Agradeço as minhas duas mães: Nadja (em memória) que me ilumina e olha por mim da eternidade e à minha Mãe/Vó Railda, que sem ela eu nada seria. Agradeço também a minha filha, Ana Luiza que no auge dos seus 5 anos de vida me ensina mais do que aprendi em toda a minha vida sobre amor e companheirismo (“minha companheirinha de vida”). Por último mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro Caio pela força, incentivo e paciência e às minhas tias Andreia e Mavy por todo apoio desempenhado nessa jornada.

Meu agradecimento especial vai para minha querida orientadora Kelly Ludkiewicz Alves que me fez redescobrir a Educação de Jovens e Adultos, despertando em uma orientada no início desacreditada, o amor e interesse nesta modalidade tão relegada pelo poder público.

Agradeço às professoras Edna Telma Fonseca e Silva Vilar e Rejane de Oliveira Alves pelo aceite para participar da banca, pela leitura atenta e pelas contribuições ao trabalho.

Agradeço também a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi ao longo da sua história tratada no rol das políticas compensatórias e de cunho filantrópico, com iniciativas aligeiradas e de poucos recursos. Entender o caminho que a levaram para tal e os desdobramentos dessa configuração constitui peça chave para tentativa de uma mudança de paradigma na EJA. Este estudo tem como objetivo discutir a interface do voluntariado na educação de adultos, sob a ótica das experiências de ações voluntárias no contexto da EJA, à exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Programa Todos Pela Educação (TOPA) e suas interferências acerca de ensino e aprendizagem ao longo da História da Educação Brasileira. Este trabalho tem o seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da atuação de voluntários nos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos? Para isso, utilizamos a pesquisa descritiva e realizamos estudos bibliográficos acerca dos programas de alfabetização e escolarização na EJA que nos permitiram concluir que a EJA necessita ser vista como um espaço de educação contínua de todos os sujeitos envolvidos, sendo território essencial para a construção de saberes pedagógicos, políticos e sociais. O perigo da atuação docente de um indivíduo que não possui formação condizente com as demandas dessa modalidade de ensino, somados ao caráter assistencialista, reparatório e voluntário das ações assumidas pelo poder público ao longo da história, são fatores que contribuem para continuidade da existência de analfabetismo no Brasil.

Palavras – Chave: Educação Jovens e Adultos; alfabetização; voluntariado.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	08
1 A EJA NO ESPAÇO-TEMPO.....	11
2 EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS DE VOLUNTARIADO NA EJA.....	19
2.1 O alfabetizador da EJA e a composição do caráter voluntário.....	19
2.2 A EJA sob a ótica da boa-fé cristã.....	21
2.3 O voluntariado na EJA no séc XXI – Programa Todos Pela Educação.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é acometido por grandes desafios educacionais e um dos maiores diz respeito à elevada taxa de Analfabetismo. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que reúne indicadores referentes ao ano de 2019, estima-se que aproximadamente 11 milhões de cidadãos com idade superior a 15 anos não sabem ler e escrever. Dentro deste quadro, situamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um importante espaço para escolarização e combate aos altos índices de analfabetismo.

A abordagem do tema do analfabetismo no Brasil leva-nos a uma profunda reflexão sobre o caminho que a EJA tem percorrido no transcorrer do tempo. A educação de adultos no território brasileiro data do início da colonização. Entretanto, os jovens e adultos passaram a ter seus direitos educacionais assegurados somente a partir da Constituição Federal de 1988, ainda que vinculada à ideia de ensino supletivo. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 determinou a alteração da nomenclatura de Ensino Supletivo para Modalidade EJA.

Cerca de 30 anos após a formalização da referida Lei que garante a obrigatoriedade da oferta educacional aos sujeitos, observa-se que não há uma homogeneidade no que se refere a um programa nacional para erradicação do analfabetismo, estando o mesmo suscetível a mudanças governamentais. Este fato pode ser uma das razões para diminuição pouco significativa no contingente de analfabetos, pois a falta de uma política pública específica para EJA contribuiu historicamente para atribuir aos programas de alfabetização um caráter compensatório e assistencialista, tendo como marca a inexistência de um currículo com conteúdo próprio e uma formação docente que não contempla o universo multifacetado de seus alfabetizandos (DI PIERRO, 2003). Muitos desses sujeitos apresentam-se como alfabetizadores voluntários, não possuindo formação acadêmica específica, como é o caso a ser tratado neste estudo.

Do universo de sujeitos que atuam na EJA exercendo a função alfabetizadora é comum a presença de profissionais com pouca qualificação. Muitos possuem apenas o nível médio, havendo ainda os que cursaram apenas o ensino fundamental e os que sequer concluíram-no (DI PIERRO, 2003). Na LDB/1996 consta a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores, caracterizada por práticas pedagógicas que articulem teoria e prática e metodologias apropriadas (e não mais adaptadas do Ensino Fundamental),

para contemplar as especificidades da aprendizagem dos sujeitos da EJA. Dentro deste cenário surgiram questionamentos que levam a discutir o resultado da atuação do alfabetizador voluntário com sua ação oriunda muitas vezes da prática e sem embasamento teórico, uma vez que segundo Paulo Freire (2002b), o professor tem um papel fundamental no que diz respeito à educação de crianças, jovens, adultos e idosos, não somente para prepará-los para o mercado de trabalho, ou ajudarem os mesmos a sair da condição de pobreza, mas formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade política, social e econômica. Neste contexto, a prática docente estaria para além de ensinar a ler e escrever.

A escolha desse tema surgiu a partir do interesse em contribuir para o avanço dos estudos relacionados à EJA e principalmente ampliar as discussões acerca da atuação do alfabetizador desta modalidade. Superar a compreensão que a atividade docente pode ser realizada por qualquer indivíduo sem formação específica e fundamentar a ideia que a educação é um campo complexo, que necessita de profissionais qualificados e capazes de promover mudanças positivas no campo educacional.

A questão norteadora desta pesquisa será a seguinte: Quais as implicações da atuação de alfabetizadores voluntários nos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos?

Sabemos que a educação em seu mais amplo contexto é um lócus de coparticipação entre todos os sujeitos inseridos nesta realidade. No pensamento de Paulo Freire (1987), a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis, haja visto que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Sendo assim o processo de ensino-aprendizagem é algo dinâmico, onde a formação de um indivíduo tem relação direta com a do outro e ambos estão relacionados ao contexto ao qual encontram-se inseridos.

Em busca de responder ao questionamento supracitado, esta proposta de estudo tem por objetivo discutir a interface do voluntariado na educação de adultos, sob a ótica das experiências de ações voluntárias no contexto da EJA, dentro do paradigma que direciona essa modalidade de ensino para objeto de filantropia privada. Os objetivos específicos que guiarão a proposta de estudo para o alcance dos objetivos geral são:

- a) Compreender a influência dos processos históricos na construção do caráter voluntário como marca da EJA;
- b) Apresentar algumas experiências de alfabetização voluntária;
- c) Contextualizar a necessidade de formação específica para atuação na EJA;

Para o alcance de tais discussões, utilizaremos a revisão de literaturas, como livros, artigos científicos e dissertações, bem como, textos normativos e fontes históricas que tratam sobre o tema. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa descritiva. Segundo Augusto Triviños (1987, p.110), a pesquisa descritiva é muito utilizada nos estudos no campo da educação e possuem a característica de exigir do pesquisador o levantamento de informações sobre o fato que deseja pesquisar e de tentar “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Assim, realizamos os estudos de teóricos como: Paulo Freire (1987), Maria Clara di Pierro (2003), Miguel Arroyo (2005), além de cartas e relatos documentados.

Em linhas gerais, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, será apresentado um breve histórico sobre a educação de adultos no Brasil, sob a ótica da falta de políticas públicas efetivas para tal modalidade, objetivando elencar, determinar suas nuances e discutir a questão da delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil. Em seguida, veremos alguns programas que trazem em seu cerne a utilização de iniciativas privadas, os aspectos relacionados à formação específica para atuação na EJA e discutiremos também a dimensão religiosa, relevante na composição do caráter missionário e filantrópico da educação de jovens e adultos. Por fim, serão analisados aspectos relacionados aos desafios para a atuação do alfabetizador e as demandas inerentes para tal.

1 A EJA NO ESPAÇO-TEMPO

A alfabetização de adultos em território brasileiro data do início da colonização, sendo ofertado, pelos Jesuítas, aos primeiros habitantes nativos – os índios. Segundo Ana Maria Galvão e Leôncio Soares (2005, p.258), o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização.

O período posterior a saída dos jesuítas, seguido pela implementação do Imperialismo até a efetivação da Primeira República, foi marcado pela ausência de práticas oficiais significativas voltadas para o ensino e alfabetização de adultos. Todas as ações posteriores foram experiências de não-formalidade, com cunho assistencialista e transitório, instituindo a alfabetização de adultos no rol das ações benfeitoras. Segundo Galvão e Soares, havia a crença nesse período que “Era preciso “iluminar” as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso. A alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito (2005, p 261).”

Mais tarde, por volta do final do século XIX, com a chegada dos imigrantes, intermediada pelos grupos denominados anarco-sindicalistas houve uma intensificação das discussões acerca das raízes e implicações no sentido de identificar as desigualdades e a luta de classes da forma como era exposta naquele contexto (FAUSTO, 2013). Dentro desse panorama, a alfabetização de adultos acontece nos espaços não-formais de educação, fazendo uso de locais cedidos por igrejas, associações de bairro, entre outras.

Os grupos religiosos entram em cena de forma atuante no cenário da educação para adultos, como forma de reivindicar sua parcela de contribuição na sociedade, visando a manutenção de seus privilégios e influências. Dessa forma, a alfabetização de adultos se subdivide entre a pauta política (governamental) e a militância religiosa, representada principalmente pela Igreja Católica, na qual a Igreja capta para si a pauta que também é política, como forma de manter sua influência sobre a sociedade.

Posteriormente na década de 1930, o Brasil dá início a uma nova fase político-econômica, iniciada na Era Vargas. O País sai então de uma economia prioritariamente agrária para o início de um processo de industrialização, o qual aponta para necessidade de mão de obra qualificada. Paralelo a isso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) irrompe como uma tentativa de renovação do cenário educacional. Nesse período houve a criação do Ministério da Educação, e nele passou-se a discutir a educação de

jovens e adultos, incluída no rol Educação Primária, sendo tratada como um ensino supletivo. Segundo Paiva (2003, p.187), as ações durante o governo Vargas expõem claramente “o papel político de tais programas, mostrando seu caráter ideológico e sua função potencial como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas”. Ainda nos anos 30, podemos observar a ocorrência de práticas de alfabetização voluntária mais efetivas do que as oficiais oferecidas pelo Estado, à exemplo da literatura de cordel ocorrida em Pernambuco (GALVÃO, 2001), que apesar de não ser uma prática voltada para a alfabetização de forma intencional, configura uma prática cultural que possibilita a circulação da cultura escrita e o contato dos leitores e ouvintes com o texto.

Apesar das discussões acerca do analfabetismo no Brasil terem ganhado força no final do século XIX, somente a partir do século XX, mais especificamente em 1947, que se tem uma proposta mais efetiva voltada para a educação de adultos, quando é realizada a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) pelo Ministério da Educação. Na efervescência dos acontecimentos ocorridos em âmbito mundial e no território nacional (Pós Guerra e redemocratização do País após queda do então Presidente Getúlio Vargas), a atenção e a reflexão dada ao analfabeto adulto são voltadas para prática de ensino, com criação de materiais didáticos voltados para tal.

Esse material foi criticado posteriormente por suas características, que não gerariam reflexões no educando para uma leitura de mundo, ignorando suas particularidades (BEISIEGEL, 2004), além de ser um material que poderia ser aplicado por qualquer pessoa, não necessitando de formação nem tão pouco de qualificação para tal. A falta de interesse da iniciativa política em prover uma ação efetiva pode ser facilmente identificada pelos “apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o mal do analfabetismo no País. O aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos aqui permanece.” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 267). O processo de redução do analfabetismo foi tratado pelo Governo Vargas como algo simplório, importando apenas ter um método eficiente. Isso deixou marcas na história da educação no Brasil que perduram até os dias atuais. Na concepção dos governantes, o professor não precisava de formação específica para ensinar adultos a ler e a escrever. Dentro de um contexto marcado pela desvalorização do professor, o educador de jovens e adultos tem sua ação reduzida ao amadorismo.

Entretanto, mesmo que ocorrendo de forma vulgarizada por parte do Estado, reconhece-se as contribuições dos mutirões para o processo de educação no Brasil, pois a efetividade das ações forneceu bases para o desenvolvimento da Educação Popular:

Se o padrão de poder-saber faz parte do padrão político de dominação-subordinação, também em nossa história foram se conformando movimentos sociais, ações coletivas que vem fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, conformação e emancipação. Se o padrão de poder-saber conformou um pensamento sócio-pedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações-reações-afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de *con-formar-se*, outro pensamento sócio-pedagógico. Outras pedagogias. Uma tensa história com traços peculiares (ARROYO, 2009, p. 01 e 02).

Nos anos de 1960, um grande movimento realizado nesse período retoma as mesmas matrizes das campanhas de alfabetização dos anos 1940 e 1950, o Movimento de Educação de Base (MEB), que nasce de um convênio firmado entre o governo federal e a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com a proposta de usar as emissoras católicas para instituir um programa de alfabetização no campo através de escolas radiofônicas. O MEB se baseou em uma experiência desenvolvida na Colômbia conhecida como Acción Cultural Popular (ACPO), que tinha à frente o Monsenhor José Joaquín Salcedo, e era difundida pela Rádio Sutatenza que utilizava a estrutura de paróquias para criar um sistema de alfabetização no meio rural. Tal modelo foi trazido para ser implementado no Brasil, inicialmente na cidade de Natal/RN.

O MEB foi essencialmente rural e inovou o modo de dar aula utilizando o rádio. Foi um amplo movimento que tinha a frente militantes católicos leigos embasados pelos ideais do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, que se baseavam na pedagogia Freiriana, abrangendo estados das regiões Nordeste e Norte do Brasil e Norte de Minas Gerais, e se solidificando como uma experiência concreta alcançada por meio da aproximação das necessidades da população e do contexto ao qual estava inserida.

Além da atuação do MEB, as décadas de 1950 e 1960 representam um marco para a alfabetização de adultos no Brasil em relação à visibilidade alcançada por meio das reflexões e da atuação do educador e pensador Paulo Freire e de programas como o MCP, no Recife (STRECK e SANTOS, 2011). Paulo Freire apresenta novas concepções para a educação de adultos que se difundiram rapidamente junto aos movimentos já existentes de reivindicação social, principalmente no Nordeste do País. Para Freire, “[...] o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão

pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta.” (FREIRE, 2001, p.18). Dessa forma o analfabeto passa a ser visto não como causa, mas sim como efeito de uma sociedade não igualitária e nesse período, as campanhas anteriores são identificadas pela primeira vez como assistencialistas.

Essa mudança de viés interfere de forma positiva na educação brasileira, pois a educação de adultos passa a ser vista como um instrumento de problematização, tornando-se pauta de luta na sociedade, provocando demandas e/ou reivindicações por educação para esses sujeitos, dando um maior alcance as práticas educativas voltadas para a educação de adultos. Essas ações, ocorridas em maior número durante a década de 1960, impactaram positivamente no cenário da educação, de modo que podemos relacioná-la com a redução significativa nos índices de analfabetismo, se comparado as décadas anteriores do século XX (conforme tabela 1).

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População na faixa de 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

A Educação Popular como conceito se materializa na educação de adultos dentro de um contexto de Guerra Fria e contestação ao capitalismo. Baseados nas concepções de Paulo Freire, que tratava a educação dos jovens e adultos também como um ato político, atrela-se erroneamente a Educação Popular ao comunismo, tornando tais movimentos alvos do Golpe Militar, o que culminaria na prisão e posterior exílio de Paulo Freire, que nesse período havia assumido um cargo no governo do então presidente João Goulart, estando à frente, mesmo que por pouco tempo, da construção de um Plano Nacional de Educação baseado em suas concepções de educação como possibilidade de transformação.

Os vários movimentos que atuavam junto à Educação Popular foram perseguidos no período militar, como por exemplo, o MCP organizado pela UNE, assim como, os grupos relacionados à Igreja Católica e à Teologia da Libertação (LOWI, 1991), que deram de seguimento às suas ações, de modo que suas experiências serviram de base na retomada da Educação Popular na década de 1980.

Durante a ditadura militar, a fim de legitimar as restrições políticas desse momento, foram criados vários mecanismos, entre eles a construção do programa conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que até os dias atuais é conhecido pela sua marca de ser uma tentativa fracassada de alfabetização. O mesmo foi instituído em 1969, cinco anos após o Golpe Militar, se estendendo até 1984. O Mobral substituiu toda a metodologia de Freire. Ao invés de trabalhar com palavras-geradoras que surgiam da realidade dos sujeitos, no Mobral foram adotadas cartilhas já produzidas por especialistas para a decodificação das palavras pelos sujeitos. A aplicação do método era autônoma em relação as secretarias municipais e estaduais de educação, tendo uma organização própria, mas estando atrelado ao regime militar. Baseada nas palavras prescritas por especialistas destoava pela forma mecânica como eram trabalhadas, sem a contextualização e a reflexão do princípio freiriano que se baseia na concepção que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989, p.09).

Para Freire, o processo educativo se constitui como ato político. Contudo, isso foi duramente combatido no período militar no qual se configurava como educativo apenas a transmissão (como se fosse possível) de conhecimentos. Ao propor uma prática de alfabetização centrada apenas na repetição de palavras, os generais demonstravam uma tentativa de ocultação dos atentados aos direitos humanos e torturas ocorridas pela ditadura. O jeito como os militares padronizavam a forma de ensinar impossibilitava o educador de promover e gerar nos educandos uma leitura de mundo.

As características do ensino proposto no Mobral foram duramente criticadas pela comunidade acadêmica porque adotava um ritual mecânico de ensinar palavras soltas e fora do contexto do adulto, apenas com a pretensão de que pela repetição, apendessem as palavras. O que Freire denominou de palavras ocas, já que não tinham sentido para os aprendentes. A crítica feita ao MOBRAL vai, dessa forma, para além da questão metodológica. O fato do mesmo não abordar o contexto ao qual o adulto aprendiz estava

inserido, destituía a aprendizagem de todo o seu sentido social, constituindo um atentado à educação dos adultos que se constituía imersa neste cenário.

A Constituição Federal de 1988 cria no cenário das reivindicações sociais, grandes expectativas de avanço na Educação, principalmente para a educação dos adultos, no sentido de possibilitar que os governos criem formas de investir na qualidade da Educação. Entretanto, embora o reconhecimento legal das causas aos quais os sujeitos se mobilizam seja um propósito, nem sempre se tem na legislação a garantia da efetividade de tais políticas. O grande exemplo a ser citado é a Constituição Brasileira de 1988. Em vigor há três décadas, a mesma trouxe grandes avanços se comparada às anteriores, declarando, por exemplo, o direito à educação no conjunto dos direitos sociais, definindo que este visa ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, art. 205). Todavia, diversos pontos ainda não foram atendidos e muitos direitos continuam não sendo garantidos.

A educação para todos os cidadãos, aos moldes de como é tratada na Constituição como direito público subjetivo, devendo por tanto ser ofertada a todos os sujeitos pelo Estado, com garantias de acesso e permanência (Art. 208, §1º e 2º) resultaria em elevados índices de escolarização da população brasileira, principalmente a adulta. Mas o que vemos é justamente o contrário. Como dito anteriormente, dados da PNADC, apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (conforme Tabela 2), o que significa um montante de 11 milhões de analfabetos. Esses dados são ainda mais latentes quando cruzados com dados raciais e regionais, acometendo principalmente a população preta e parda e oriunda em sua maioria dos estados do Norte e Nordeste brasileiro (conforme tabela 2).

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça e grupo de idade

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%) – Ano 2019		
Brasil e Grande Região	Cor ou raça	
	Total	Preta ou parda
BRASIL	6,6	8,9
Norte	7,6	8,1
Nordeste	13,9	15,0
Sudeste	3,3	4,5
Sul	3,3	6,2
Centro-Oeste	4,9	5,8

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual – 2º trimestre de 2019.

Há uma enorme disparidade quando comparamos os dados da região Nordeste do Brasil com os da região Sudeste, o que sugere que as políticas voltadas para a educação, estão em sua maioria concentradas nos grandes centros urbanos, não atendendo à todos os sujeitos a qual ela deveria ser destinada.

Dessa forma, a EJA surge no rol das políticas compensatórias, expressada pela tentativa de reparação histórica visando minorar uma situação de desigualdade e exclusão. A conferência sobre Educação para Todos realizada em Jonthien, na Tailândia, em 1990, defendia que a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade estão diretamente relacionadas ao compromisso político e social para superação dos problemas educacionais. No Brasil, a reforma educacional implementada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso destinava grande parte dos recursos públicos ao ensino fundamental de crianças e adolescentes como forma de controlar o analfabetismo, tratando a EJA como unidade solidária. Fernando Henrique adotou uma série de medidas restritivas que acabaram por deslegitimar a EJA no cenário nacional, como por exemplo, o encerramento da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), criada pelo Ministério da Educação entre 1994 e 1996, como um importante canal de diálogo com a sociedade civil, para construção de um documento nacional de consulta e regulamentação de acordos firmados para EJA, e a posterior suspensão as matrículas do ensino de Jovens e Adultos, determinadas por um veto do então presidente.

Esse retrocesso no plano das políticas também exprimiu-se no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et al. (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos (DI PIERRO, et al, 2001, p. 67).

A nova LDB, promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. A situação da EJA fica no Brasil, à luz nos compromissos firmados em Jonthien.

Analisando o que aqui ocorreu com os índices de analfabetismo, geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial,

omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo. Encerramos assim a última década do século, tendo de prorrogar para o próximo milênio uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população, coordenando ações sistêmicas no campo da educação de crianças, jovens e adultos, na escola e fora dela (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p 69).

A EJA seguiu a década de 90 renegada pelo poder público, alvo de medidas transitórias e emergenciais que não contemplam às suas necessidades funcionais. O marco desta década se deu pela atuação do educador Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1990, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina. Durante sua administração nasceu o Movimento de Alfabetização - MOVA, o qual, segundo Sérgio Haddad (2007), espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos e, principalmente, nas gestões do Partido dos Trabalhadores. Este movimento ajudou a fortalecer a demanda por EJA e por suas melhorias, pois estava diretamente relacionado com as entidades e os movimentos sociais.

Posteriormente, na década de 2000, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva afirmou em seu discurso que a EJA seria tratada como prioridade. Foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que, em tese, representaria um novo rumo para esta modalidade de ensino. Entretanto, o PBA foi marcado pelo seu caráter compensatório e assistencialista que, mais uma vez, deixou sua marca na EJA. O programa não garantia continuidade de estudos aos seus alfabetizandos, sendo destinado apenas à alfabetização em seu nível básico, ofertada por sujeitos sem formação específica e sem recursos financeiros para material didático e alimentação, não assegurando, dessa, forma a permanência do público ao qual o programa estava destinado (CARVALHO, 2012).

O destaque para a EJA durante a década de 2000 ocorre pelas novas vertentes abordadas pelos programas que a contemplam. O ensino profissionalizante foi o mais valorizado, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o intuito claro de qualificar mão de obra para o mundo do trabalho, visando atender às exigências do neoliberalismo. Neste contexto, a EJA, em seu nível básico de alfabetização, permanece relegada ao se tratar da ação das políticas públicas, sendo representada e defendida principalmente por movimentos sociais.

Segundo Di Pierro (2014), e006D um contexto de menor destaque ocupado pela educação de adultos no rol das Políticas Públicas houve nas últimas décadas, mais especificamente a partir de 2003, uma série de medidas por parte do poder público que inseriram a EJA de uma forma mais orgânica no sistema de Educação Básica.

Primeiramente a mudança discursiva, declarando a educação de adultos como dívida histórica e social. Além disso, a inclusão da modalidade de ensino na contabilização dos programas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) proveu uma série de ações no sentido de apoiar as secretarias de educação incentivando investimentos na modalidade. Entretanto, essas medidas contrariaram as expectativas que a educação de adultos tivesse uma expansão significativa. Segundo Maria Clara di Pierro (2014) observa-se nas últimas décadas um declínio no número de matrículas. Em 2004, a modalidade alcançava 5,7 milhões de pessoas. Em 2013, o contingente caiu para cerca de 3,7 milhões.

2 EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS DE VOLUNTARIADO NA EJA

2.1 O alfabetizador da EJA e a composição do caráter voluntário

A educação de adultos sempre esteve situada em um terreno de disputas, sendo uma área de pouco consenso e que tem como base uma concepção de educação em permanente mudança, dentro de uma compreensão de que se trata de um direito historicamente negado. Essa educação não se refere apenas a escolarizada, mas principalmente a ocorrida em espaços não formais, como associações culturais e de moradores, partidos políticos, movimentos sociais e movimentos religiosos, que trabalham numa perspectiva de ampliar o nível de acesso ao conhecimento de jovens e adultos. As ações coletivas são fundamentais para construção de uma sociedade democrática, estando em seu cerne a representação da voz dos excluídos.

Segundo Rui Beisiegel (2004) o problema da construção de uma educação popular no Brasil segue acompanhando à formação das massas populares urbanas e camponesas, e desafiando, de alguma forma, a manutenção do poder das classes dominantes. Fazendo um recorte histórico, foi na passagem do século XIX para o século XX que houve o crescimento dos movimentos coletivos para a defesa dos trabalhadores da exploração patronal (GOHN, 1995). Com isso, os movimentos populares que reivindicavam o acesso dos adultos à educação ganharam mais notoriedade neste período. No entanto, “as alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados, as disposições legais sobre a questão e mesmo as primeiras classes noturnas de adultos datam já dos tempos do Império.” (BEISIEGEL, 2004, p. 59). Concretizadas sob a forma de escolas noturnas, as mesmas foram difundidas em várias Províncias brasileiras.

Havia neste período uma dualidade no que tange à organização formal dos sistemas de ensino. O primeiro era o ensino organizado, normatizado e colocado em funcionamento pela União, destinado à formação das elites nas escolas secundárias e superiores. Nestas educava-se os jovens das classes dominantes. A instrução popular ficava reservada às Províncias, tanto regulamentada no Ato Institucional de 1834, e depois na Constituição Republicana de 1891. Dada a escassez de recursos das instancias regionais, a educação popular se tornava refém de iniciativas particulares. José Gondra e Alessandra Schueler (2008) afirmam que a educação no Império foi o objetivo central das sociedades, associações culturais, agremiações filantrópicas ou pedagógicas que, no final do século

XIX, tiveram como finalidades declaradas a educação e a instrução. Galvão e Soares reiteram o caráter missionário empregado a educação de adultos, afirmando que:

O ensino para adultos parecia assumir um caráter de missão para aqueles que a ele se propusesse, na medida em que os professores que ensinavam durante o dia não receberiam nenhum salário gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para a “regeneração” do povo (2005, p.260).

Sem contar com o auxílio financeiro dos governos locais, a ação de particulares foi responsável em sua grande maioria, por abrir e sustentar as ações voltadas para educação de adultos ao longo do século XIX. Geralmente localizadas nos centros urbanos, essas iniciativas possuíam em comum o ensino da aprendizagem moral e cristã, de noções de ofícios e de conteúdos básicos, que segundo Beisiegel:

Não apresentava, de modo algum, as características que viria a adquirir mais tarde, durante a década de 1940. Nesta fase anterior, no Império, na República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo, o ensino de adultos ainda se aproximava mais daquele primeiro padrão já apontado de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional, aparecia basicamente como uma reação da oferta às características da procura (BEISIEGEL, 2004, p.77).

A educação de adultos segue a passagem do século XIX para o século XX refém da ação conveniente de particulares e da ausência de iniciativas públicas. Vale reiterar também que:

(...) durante essa primeira fase, o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda a coletividade. As disposições legais a propósito dos cursos, além de fragmentárias, eram vagas, raramente chegavam a configurar um compromisso das administrações regionais quanto à criação e à expansão de serviços. Os cursos instalados por iniciativas de particulares, por sua vez, só atendiam aquelas regiões onde a existência de uma procura comportava a existência de empreendimentos (BEISEIGEL, 2004, p 78).

No início do século XX, o avanço econômico desencadeado pela economia do café, suscitou discussões acerca da coesão social para o trabalho. Nesse contexto, a partir das décadas de 1930 e 1940, a questão da alfabetização dos adultos passa, pouco a pouco, a ganhar espaço na pauta de discussões sobre educação, chamando atenção para a necessidade de reconhecimento de tal segmento no contexto das políticas públicas. O grupo que assume o poder em 1930, que se convencionou denominar Estado Novo se abre

em busca de apoio dos mais variados segmentos da sociedade, inclusive dos trabalhadores, ao qual procura manipular e colocar à serviço dos seus esquemas de sustentação mediante políticas populistas. Para o Governo Provisório, os problemas se colocavam como problemas nacionais “os da educação popular; entre muitos outros – [são] examinados, agora, sob uma perspectiva mais ampla, se definem como problemas nacionais” (BEISIEGEL, 2004, p.80).

Uma série de medidas foram adotadas durante esse período, que trouxeram mais visibilidade a educação de adultos, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Departamento Nacional de Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Como já apontado anteriormente, em 1947, visando a extensão da oferta de ensino para uma maior parte da população, foi implementada a primeira política de Estado voltada para a educação de adultos, a Campanha de Educação de Adultos. No entanto, a mesma foi amplamente criticada, no final da década de 1950, pelo grupo de educadores que já atuavam na educação popular, dentre eles, Paulo Freire.

Essa crítica, como foi dito, estava relacionada ao modelo de educação ofertada pelo Estado, que não dialogava com a realidade do adulto, consistindo em um modelo de educação bancária: “em que a única margem de ação que se confere aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1997, p 62).

Imerso em um cenário de precarização do trabalho, os movimentos sociais e a educação de adultos como aliados ganham na década de 1960, no contexto das concepções de Freire, que seriam sistematizadas pelo mesmo posteriormente nos Círculos de Cultura (1991), uma dimensão de educação popular como um instrumento de libertação alcançada através da problematização da realidade e do protagonismo popular (FREIRE, 2002a).

2.2 A EJA sob a ótica da boa-fé cristã

No contexto de ações voltadas para a educação de adultos, vale ressaltar a atuação significativa da Igreja Católica. Desde os primeiros tempos da colonização brasileira, com o ensino jesuíta, tem-se na Igreja Católica o cerne da atuação missionária e altruísta, com ações expandidas para vários setores da sociedade.

Ao longo da década de 1960, dentre as ações de grande destaque no campo da educação dos adultos, tem-se a atuação do MEB nas comunidades rurais, por meio da promoção da Educação de Base, que segundo Osmar Fávero, entende-se como “o processo

de autoconscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade” (2006, p.80). Desse modo, a concepção de ação do MEB estava voltada para a promoção da educação entendida para além da alfabetização, como um conjunto de atividades capazes de promover a organização das comunidades a partir de outros espaços de atuação, como por exemplo, os sindicatos, as cooperativas e os clubes agrícolas (ALVES, 2020).

Apesar da Igreja ser a responsável pela mediação dos convênios com o Governo Federal, quem atuava e formulava os materiais do MEB eram os militantes católicos leigos oriundos, a maioria deles, de setores das camadas médias urbanas e dos movimentos de educação popular. Estes colaboraram na idealização do movimento e nas articulações que vão se constituindo para sua criação, uma vez que estavam engajados em projetos e grupos formados dentro da Igreja Católica.

Por parte da Igreja, o MEB consistia em uma oportunidade de reforçar sua aliança com o Estado, assim como, ampliar sua inserção nas comunidades rurais, por meio da programação radiofônica, que era composta por conteúdos religiosos, além de aulas de linguagem, aritmética e conhecimentos gerais, estas últimas com temas voltados para contemplar os objetivos da Educação de Base (ALVES, 2016).

Considerando o principal postulado da Educação de Base, foi na atuação dos militantes católicos que se deu a mudança mais significativa na estrutura e funcionamento do MEB, que a partir de 1962, através do engajamento da ala mais radical da Igreja Católica pertencente a Juventude Universitária Católica ¹(JUC) e influenciados pelo MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, reajustou seus objetivos, aproximando-o da realidade dos seus alfabetizandos. Desta forma, os monitores passaram a assumir uma posição essencial dentro do movimento.

Desse modo, para atuação direta com os alunos, no MEB eram recrutados monitores voluntários junto às comunidades em que estavam sediadas as escolas radiofônicas. A abertura atendia, por um lado, ao interesse da Igreja em ampliar suas bases de atuação e, por outro, ao interesse da própria comunidade em contar com uma escola radiofônica, sendo que em muitas delas não haviam escolas públicas.

Sobre o perfil das pessoas escolhidas para atuarem nas escolas radiofônicas do MEB, Kelly Alves (2016) afirma que nos documentos oficiais do movimento, o perfil do

¹Movimento católico consolidado na década de 1950 e que tinha como principal objetivo propagar os ensinamentos da Igreja no meio universitário na intenção de compor uma elite acadêmica católica. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Juventude_Universit%C3%A1ria_Cat%C3%B3lica. Acesso: 04/12/2020

monitor ideal era reforçado por traços e princípios católicos e pelo engajamento verdadeiro. No que se refere ao cotidiano das aulas, a atuação dos monitores estava voltada para a organização e gestão das escolas radiofônicas. Caberia também aos monitores, a tarefa de orientar os alunos durante as aulas ministradas pelo professor locutor, esclarecendo dúvidas e apoiando os que tivessem mais dificuldades. Além disso, estavam incumbidos de registrar a frequência diária, limpar a escola e manter contato com a equipe de supervisão local por meio das cartas (ALVES, 2016).

Para a formação dos monitores eram promovidos treinamentos feitos por meio de encontros e reuniões realizadas sempre que possível (ALVES, 2016). Vale ressaltar que esse treinamento não se estendia a todos os monitores, seja pelo fato de não ser obrigatório, já que se tratava de um trabalho voluntário, ou por questões relacionadas às dificuldades de locomoção, pois muitas das escolas radiofônicas estavam situadas em locais de difícil acesso.

O MEB consistiu uma experiência significativa de ação voluntária na educação de adultos. As turmas “funcionavam em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e sobretudo nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de “professores leigos”, com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica” (FAVERO, 2011, p.04). Pelo fato de que para atuar como monitores, exigia-se apenas que o indivíduo fosse alfabetizado, estes eram oriundos da própria comunidade e estavam, em sua maioria, inseridos no movimento católico, onde eram mobilizados por meio das supervisoras que compunham as equipes locais. Entre a maioria dos monitores estavam mulheres, jovens e solteiras, sendo que uma parte significativa tinha experiência como professoras de escolas primárias, entretanto, muitas delas necessitavam de formação, pois haviam cursado ou iniciado apenas o ensino primário (FERRARI, 1968).

O MEB desenvolveu, desse modo, uma experiência bastante significativa de utilização de alfabetizadores voluntários, em que muitos dos que atuavam nas escolas assumindo o papel de monitores, não frequentaram o Curso Normal, nem sequer possuíam uma formação básica mínima para atuar nas escolas. Estes eram, por vezes, alfabetizados de forma muito rudimentar e tinham através das escolas radiofônicas a continuidade do seu processo de formação. Esse aspecto foi relatado em cartas escritas por monitores e endereçadas às equipes do MEB, como por exemplo na carta escrita pela monitora Josefa Vieira Lima que transcrevemos abaixo um trecho na íntegra²:

2 Na transcrição das cartas foi respeitada a grafia original da fonte.

[...] prezadas eu mesmo estou sendo monitora e aluna porque estou aprendendo também, emcinando os alunos, escrevo no quadro negro, e êles copeia no seus cadernos mais eu mesmo não sei ainda quais nada quero aprender se Deus quiser, o valor do saber é muito bom faço esforço pra os alunos compriender mais omenos o valor de cada fraze” (JOSEFA VIEIRA LIMA, 28/08/1964).

Eram comuns os relatos como o da monitora, em que podemos identificar na escrita suas dificuldades com a ortografia e o uso da pontuação, mas também seu entusiasmo em aprender por meio das aulas. Em seus escritos declaravam suas dificuldades para a atuação junto às escolas, devido a sua falta de formação. Atentos a essa realidade, no decorrer de sua ação, o MEB passou a contar com uma programação semanal voltada para formação dos monitores. O que, segundo o professor Osmar Fávero, representou “um salto qualitativo no modo de produção das aulas” (2006, p 150).

Ao analisar a estrutura que compunha essa programação Alves (2016) define o *modus operandi* do Programa do Monitor, afirmando que:

Em sua estrutura geral, os programas do monitor continham uma apresentação motivadora sobre o trabalho do monitor, um resumo e esclarecimento dos aspectos do treinamento e, por fim, uma sensibilização para o tema da aula. O monitor recebia dessa forma o conteúdo programático que, para além de transmitir tarefas, representava a presença do MEB reforçando seu compromisso com a escola radiofônica. Após a parte motivacional, se transmitiam os conteúdos do currículo, em geral na sequência: Linguagem; Aritmética e Conhecimentos Gerais. Ao final das aulas as correspondências eram respondidas e, às vezes, transmitidas algumas notícias. Os programas estavam estruturados em três partes, que chamamos de abertura, conteúdo e parte final (ALVES, 2016, p. 80).

As monitoras não contavam com o auxílio financeiro dos governos locais nem da Igrejas Católicas e segundo relatado em cartas, muitas vezes custeavam desde a alimentação dos alunos ao material de ensino. Movidos pela boa fé cristã e pelo ideal missionário, os monitores tinham na falta de apoio financeiro do MEB um desafio para a continuidade das atividades:

O MEB não fornecia de forma gratuita o material e instrumentos para as escolas e o trabalho do monitor era de natureza voluntária, o que os levava a enfrentar muitas dificuldades e em função delas até desistir, exceto quando movidos pela crença de que seu trabalho era uma missão de fé na qual estavam comprometidos enquanto cristãos (ALVES, 2016, p 111).

Isso demonstra a falta de apoio financeiro para o exercício das atividades como evidenciado no relato da monitora Maria de Lurdes Pessoa ao afirmar que:

[...] em primeiro lugar quando me surgiu este cargo o Bispo esclareceu que não tínhamos ordenado, mas recebíamos diversos mantimentos como fubá, manteiga, óleo etc. Os alunos vieram satisfeitos, esperando suas contribuições e no entanto nada nos chegou até agora. [...] Em segundo lugar não querem cooperar com o material que vem são pobres e além disso não teem compreensão tudo vem sendo por minha conta: alimentos, querosene e afinal todo material que vem dai faço a conta e remeto a importância (MARIA DE LURDES PESSÔA, 18/0719/1964).

Tendo em vista a realidade da população camponesa, além das dificuldades financeiras, as monitoras também lidavam com questões relacionadas à baixa frequência dos alunos e ao número de matrículas. Nos relatos das cartas, frequentemente as mesmas sinalizavam o baixo número de alunos por turma em falas como a da monitora Dione Maria Alves: “É pena meus aluno serem poucos mas tudo animado, tenho sentido porque preferia um numero maior, mas que hei de fazer, se o povo não quer (07/10/1963).” Ou a de Santana Alves da Conceição, ao escrever que “Enviolhe esta dandolhe noticia da escola que está desanimada, sem alunos. Vei um aluno mas não conseguiu estudar porque não ia aprender sozinho” (30/07/1965). Nas cartas, frequentemente se via um tom acusatório, com a tentativa de responsabilizar o educando pelo fracasso e esvaziamento da turma, desprezando o fato que o MEB não ofertava a seus educandos condições de acesso e permanência a educação fato que, segundo Miguel Arroyo (2005), pode ser observado até os dias atuais nas políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos.

Figura 01³: Carta da monitora Maria de Lurdes Pessoa

Granito, 18 de julho de 1964

Rever. Sr. Mansorte
Seus esteja conosco!

Depre deseji enviar uma cartinha a V. Reverendissimo, mas o tempo foi passando até que me foi oferecida esta ótima oportunidade, desta senhora de Petrolina aqui em Granito, portanto venho explicar as desvantagens e dificuldades que venho encontrando como monitora...

Em 1º lugar - quando me surgiu este cargo o Bispo esclareceu que nos tinhamos ordenado, mas recebíamos diversos mantimentos como fuba, manteiga, óleo etc. Os alunos vieram satisfeitos, esperando suas contribuições e no entanto nada nos chegou até agora. Há muito tempo que tenho informação que todos os meses o MEB recebe mais que o estado e para as outras com mensalmente enquanto Granito nada recebe. Eu tenho boa vontade de servir ao povo mas o povo acha que devemos ser gratificados como os demais lugares. A frequência cada dia está se resumindo. Quando sabemos que pessoas particulares que nada tem com o MEB recebem de tudo. Sinceramente Sr. Mansorte fiquei muito triste. Quantas vezes hospedei pessoas do MEB pagando sacrifício porque vivo a custa de meu trabalho e no entanto as superiores jamais cooperaram neste ponto de vista. Não eu esperando receber para meu uso pessoal é sim a favor do povo, segundo prometeu B. Antônio.

3 As figuras 1 e 2 se r

o.

Influenciados pelo tom missionário, “os monitores atuavam, de fato, bastante imbuídos do ideal compartilhado pelo MEB de que poderiam contribuir para a mudança das condições de vida do povo por meio do seu trabalho junto à escola radiofônica e no incentivo à outras formas de organização dos camponeses.” (ALVES, 2016, p. 67). Esperava-se que esse monitor mobilizasse seus alunos para uma atuação além das escolas radiofônicas, em uma experiência de Animação Popular (AnPo) que se configurava como:

[...] um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais e econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos (MEB, 1966, p.26).

Dentro grupo de monitores que atuavam no MEB, havia-se uma multiplicidade de experiências. Se por um lado havia o conjunto que atuava muito fortemente embasados na fé e no ideal missionário, por outro lado, havia também o grupo que reconhecia o trabalho missionário como um tipo de exploração. Essas vozes dissonantes aparecem em carta dos monitores escrita coletivamente, onde comparam o MEB com os grupos opressores:

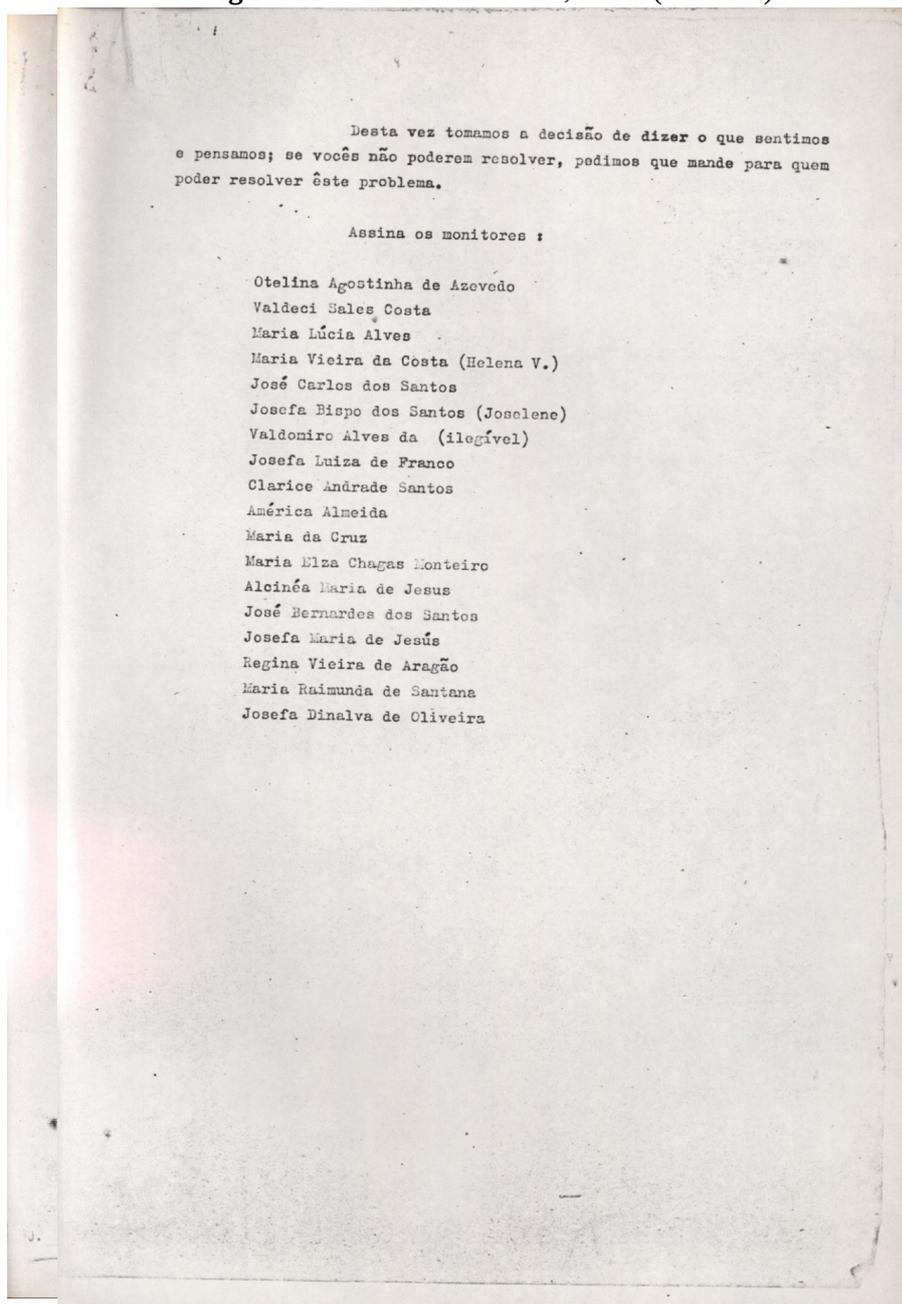
A muito que estamos sendo explorados por vocês do M.E.B, nos temos sido do MEB e vocês não reconhecem como sendo dêle, a prova é que nós sendo dêle não ganha e vocês ganham. Nós temos sido injustiçado. Vocês tem feito com nós aqui o que os patrões fazem com o trabalhador camponês [...] Vocês dizem que estão colaborando com nós, vocês estão é explorando. A gente dando o ultimo tostão que temos para manter uma escola que o govêrno pode manter (CARTA DE MONITORES, 1969).

Esse grupo também questiona a problemática da caridade e da salvação, que segundo eles é utilizada pelo MEB e pela Igreja como engodo para a exploração: “A história de Bispos e Padres dizer que a gente deve ensinar de graça para receber a recompensa no céu, a gente não acredita porque se fosse assim, êles também ia esperar esta recompensa” (CARTA DE MONITORES, 1969). Nesse sentido, podemos observar que havia uma falta de valorização da profissão de educador, fato que se perdura até os dias atuais, onde a mesma é comumente observada apenas pela ótica vocacional.

Desse modo, no conjunto das cartas, podemos identificar vestígios da atuação dos monitores que muitas vezes reafirmam a prática do voluntariado, muito fortemente relacionado ao viés católico do MEB, mas também a comunicação/circulação de posicionamentos que questionavam não somente essa condição, mas também a concepção pela qual estavam sendo propostas. As cartas escritas pelos monitores do MEB são importantes instrumentos, capazes de identificar aspectos relevantes da atuação dos mesmos. Através delas podemos conceber as escolas radiofônicas como espaços de aprendizagem também para esses monitores, seja por meio dos conteúdos veiculados nas aulas radiofônicas, mas também para sua formação política. Segundo Kelly Alves, também nas cartas “podemos confirmar a hipótese de que foi através de uma dinâmica própria criada por esses sujeitos que as escolas radiofônicas se transformaram em espaços de aprendizagem, produção e circulação da cultura popular. (2016, p.13)”, reafirmando que a atuação dos monitores voluntários foi imprescindível para a consolidação do MEB como significativa experiência de educação de adultos.

Por fim, vale acrescentar o fato de que por estar diretamente ligado à Igreja Católica, o MEB foi um dos poucos movimentos de educação e cultura popular que resistiu ao golpe militar de 1964, ajustando sua ação aos interesses da nova configuração política, por meio de um processo de reestruturação realizado em 1965, que acarretou no afastamento de militantes engajados no movimento desde sua origem, assim como, na centralização de sua estrutura em torno das Dioceses Locais, aumentando o espaço de influência da CNBB nas atividades promovidas pelo MEB (ALVES, 2016).

Apesar do caráter missionário, o MEB foi muito além da mera alfabetização, pois através da ação dos monitores engajados procurou realizar um trabalho social amplo, conscientizando os camponeses sobre as possibilidades de transformar a realidade, configurando-se como uma relevante experiência de educação popular.

Figura 02: Carta de monitores, 1969. (continua).

Fonte: Fundo MEB. Acervo CEDIC, caixa 2(2).

2.3 O voluntariado na EJA no séc XXI – Programa Todos Pela Educação

O estado da Bahia, sempre esteve presente nas estatísticas que revelavam os altos índices de analfabetismo do País. Dados do PNADC, apontam para uma taxa de analfabetismo de 12,9% no ano de 2019, representando um universo de mais de 1,5 milhões de pessoas.

O programa Todos Pela Educação (TOPA) consistiu em mais uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) com o intuito de ampliar a oferta de alfabetização aos jovens e adultos. Segundo material que fundamentava a sua proposta pedagógica tinha por objetivo:

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

Assegurar, à população de 15 anos ou mais, as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos.

Realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana.

Apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais.

Firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização.

Articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana.

Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia (SEC-BA. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>. Acesso em: 04.dez.2020).

O TOPA foi desenvolvido no Estado da Bahia a partir o ano de 2007 e contemplou em suas 6 etapas cerca de 250 mil estudantes. O programa funcionava anualmente, cumprindo uma carga horária de aproximadamente 40 horas semanais. Tinha em seu cerne características marcantes de outros programas relacionados a EJA, como por exemplo, o fato das turmas serem formadas através dos centros sociais urbanos e de entidades participantes dos movimentos sociais e terem seu funcionamento em qualquer ambiente público (escolas, creches, igrejas, centros sociais) ficando a escolha dos mesmos sob a responsabilidade do coordenador de turma. Exigia-se uma quantidade mínima de 16 alfabetizandos por turma para a efetivação da mesma. Ao final do período letivo havia o preenchimento de uma ficha que analisava a frequência dos sujeitos. Não havia nenhum tipo de avaliação diagnóstica a ser exigida. A cada mês, caberia ao coordenador de turma o envio do relatório de frequência e planos de aula à Secretaria de Educação. Não havia um

processo de seleção dos alfabetizadores para atuar no programa. Os mesmos eram voluntários e preenchiam apenas uma ficha cadastral informando seus dados de identificação. Uma bolsa auxílio era fornecida a este alfabetizador no valor de quatrocentos reais mensais.

A configuração do TOPA em muito se assemelhava a experiências anteriores, como a do MEB. Essas características refletem a realidade dos programas relacionados a EJA, que possuem em seu cerne iniciativas individuais ou de grupos isolados, que se somam às iniciativas do Estado e contribuem para preservar o caráter discriminatório e assistencialista dessa modalidade de ensino.

Neste contexto, ocorre por parte do Estado a utilização de um mecanismo de ação popular dos movimentos civis, na tentativa de diminuir os efeitos da falta de compromisso público, que também se revela na não valorização da formação específica dos educadores para atuação nesta modalidade de ensino. Assim, segundo Maria Clara Di Pierro, os principais entraves existentes na consolidação e prática da EJA seriam:

[...]visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (DI PIERRO, 2005, v26 n 92).

Nesse sentido, compreender a importância do professor na EJA, constitui peça chave para destituir o pensamento errôneo que coloca esta modalidade como um espaço provisório onde são admitidas improvisações, assim como a atuação de pessoas que não possuem a formação acadêmica específica. As questões relacionadas a formação professores seriam dessa forma, reflexo do lugar secundário ocupado pela educação de adultos nas políticas públicas, marcado por iniciativas aligeiradas e com poucos recursos, incapazes de promover estabilidade e possibilidade de construção de carreira docente. José Gadotti e Moacir Romão (2008) ressaltam sobre os professores que atuam na EJA, que os mesmos muitas vezes não possuem formação específica. São leigos ou pertencentes ao grupo de ensino regular, desprezando o fato que a modalidade possui características próprias, convergindo com o que é defendido por Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro ao afirmarem que:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo

docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

O universo de sujeitos que constituem essa etapa de educação é muito diverso, a interrupção da trajetória escolar, ou até mesmo a falta de acesso à escola, está relacionada a fatores extraescolares (pobreza, necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, etc.) e também a fatores escolares, que acarretam em uma trajetória escolar adversa e desestimulante para os estudantes, levando-os ao abandono escolar. O sujeito que retorna ao espaço escolar necessita que essas especificidades sejam consideradas. Entretanto, a configuração escolar existente, que vai desde reprovações consecutivas, ensino tradicional com cópias e xerox de atividades de crianças sem o contexto dos adultos, até o alfabetizador não preparado e a oferta de ensino sem continuidade, se distancia do público da EJA e de suas necessidades, estando ainda “muito distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos (DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 197)”, consistindo apenas em um ideário distante de se tornar real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito, na História da Educação Brasileira o direito à educação para todos é muito recente, tendo seu corte legal e reconhecimento como direito apenas na Constituição de 1988. Delegar à sociedade civil a oferta de educação para os jovens e adultos, se constitui como o tratamento historicamente dado à EJA, revelando-se como uma tentativa do Estado em negociar o que seria um dever. Desta forma, a atuação docente de um indivíduo que não possui formação condizente com as demandas dessa modalidade de ensino, somados ao caráter assistencialista, reparatório e voluntário das ações assumidas pelo poder público ao longo da história, são fatores que contribuem para o alto índice de evasão e abandono dos jovens e adultos que conseguem ter acesso a escolarização, sejam ela em âmbito não-formal e formal.

A trajetória da EJA está ligada aos movimentos sociais e a educação popular, estando historicamente desenvolvida principalmente em espaços não formais de educação. Mesmo após a década de 30, quando surgiram as primeiras campanhas nacionais, tinha-se a concepção que qualquer indivíduo alfabetizado poderia atuar. Ainda nos dias atuais, nota-se a falta de clareza nesse aspecto, sendo a educação de adultos muitas vezes tratada dentro de uma perspectiva altruísta, e de ações beneficentes e voluntárias. O professor é quem conhece a realidade imediata e as particularidades de cada local onde atua, desta forma pede-se que assumam o papel de mediador da aprendizagem, apto a intermediar decisões e estabelecer relações. Na perspectiva da educação de adultos, o educando da EJA é um sujeito carregado de especificidades que precisam ser consideradas. Os afastamentos temporários na EJA podem estar associados de certa forma, com a prática docente destes sujeitos, pois nesta modalidade de ensino não há apenas uma metodologia ideal de intervenção por parte do professor; o mesmo necessita adequar a sua prática ao contexto e situações existentes em sala de aula, o que muitas vezes exige um conhecimento teórico amplo sobre metodologias, flexibilização de conteúdos e adequação de mecanismos de avaliação, além do alimento às capacidades de análise e criticidade (FREIRE, 2002a).

A EJA é um espaço de educação contínua do educador e do educando, sendo essencial para a construção de saberes pedagógicos, políticos e sociais. Fundamentalmente, essa idiosincrasia exigiria por parte do Estado maior atenção para EJA, seja através de investimentos em programas efetivos e com continuidade, seja no sentido de incentivar a atuação docente, possibilitando a construção de carreiras e a oferta de cursos de formação continuada.

A EJA é uma modalidade de ensino que se configura por peculiaridades e necessidades, onde os sujeitos inseridos em seu universo buscam além da aprendizagem uma formação que os possibilite ampliar a leitura e ação sob o mundo a sua volta. A finalidade da EJA seria, assim, uma aprendizagem global, não fragmentada, partindo de um tema gerador que caminhará em direção à compreensão da realidade, para uma posterior reflexão e intervenção crítica. A educação de adultos não cumpre apenas a função de reparar direitos educativos violados ou nivelar estudos no patamar do Ensino Médio. A EJA está historicamente ligada à reflexão a respeito do processo de hierarquização social, da construção da hegemonia e silenciamento de determinados grupos, constituindo-se um processo de formação social permanente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dione Maria. **Carta às supervisoras do MEB**, 07/10/1963. Sítio Palmeira. Fundo MEB. Acervo CEDIC, caixa 2(1).

ALVES, K. L. Pois aprendendo a ler, havemos de enxergar: alfabetização de adultos nas escolas radiofônicas de Pernambuco (1961-1966). **Revista História da Educação** (Online), 2020, v. 24.

_____. **Entre as cartas e o rádio: a alfabetização nas escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em Pernambuco** (1961- 1966). 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 2016.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?**, 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 29/07/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União Brasília, 05 out. 1988.

_____; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 05/12/2020.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 2004.

_____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. [S.l; s.n.], 2008. APA.

CARTA DE MONITORES. **Carta ao Sr. Diretor do M.E.B.N**, 15/06/69, Cedic Caixa 3, 2p.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação De Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT_1.pdf. Acesso em: 04/05/2020.

CONCEIÇÃO, S. G. da . **Carta à supervisora do MEB**, 30/07/1965. Bela Vista. Fundo MEB. Acervo CEDIC, caixa 3.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2003. 32 p. 6 ex. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1761>. Acesso em: 01/12/2020.

_____; **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. Como as políticas públicas e os gestores escolares podem combater a diminuição de matrículas**

e os elevados índices de abandono observados na EJA. Maio, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em 08/12/2020.

_____; O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. IN: CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (OrgS.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** 1ed.São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, v. 1, p. 39-76.

_____; **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, v.26 n.92, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302005000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01/12/2020.

_____; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 2013.

FÁVERO, O. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – primeiros tempos: 1961-1966.** Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/923-2724-1-pb.pdf>. Acesso em: 29/11/2020.

_____; **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966).** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERRARI, A. **Igreja e desenvolvimento: o movimento de Natal.** Natal: Fundação José Augusto, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A Importância do ato de Ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Educação bancária e educação libertadora. IN: PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3ª ed ver. Atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002ª.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

GALVÃO, A. M. **Cordel: leitores e ouvintes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, A. M.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: Bastos, M. H. C.; STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil- Vol. III - Século XX.** Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 10 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.

GOHN, M.G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.** São Paulo: Loyola, 1995.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

1

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94.** São Paulo, 1994.

_____. **Satisfação das necessidades básica de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos.** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.** Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 02/12/2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Anual.** Brasil, 2019 (2º trimestre). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125#resultado>. Acesso em: 08/10/2020.

_____. **Censo Demográfico 1900/2000.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000308.pdf#:~:text=Em%20primeiro%20lugar%2C%20observa%2Dse.13%2C6%25%20em%202000>. Acesso em: 03/12/2020.

LIMA, J. V. **Carta às supervisoras,** 28/08/1964. Sitio Caximbinha. Fundo MEB. Acervo CEDIC, caixa 2(2).

LOWY, M. **Marxismo e teologia da libertação.** São Paulo: Cortez, 1991.

Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo. [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 15/10/2020.

MEB. **MEB em cinco anos (segunda parte).1961-1966.** Rio de Janeiro, 1966. (mimeo.). 51 p.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil;. Educação popular e educação de adultos.** 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PESSÔA, M. de L. **Carta ao Padre Mansueto**, 18/07/1964. Granito. Fundo MEB. Acervo CEDIC, caixa 2(2).

STRECK, D.; SANTOS, K. **Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular.** In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

SEC-BA. TOPA. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>. Acesso em: 04/12/2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERDÉRIO, A.; BORGES, L.F.P.; SILVA, J. Z. **A Educação do Campo e a Educação Popular.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1662/185>. Acesso em: 09/11/2020.