

Aperfeiçoamento: “A gestão do
desenvolvimento inclusivo na escola”

Módulo 7 - Educação de Jovens e Adultos

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenadora: **Edna Martins**

Vice-Coordenadora: **Renata Marcílio Candido**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fabrizio Sawczyn

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Margeci Leal de Freitas Alves

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Sandro Takeshi Munakata da Silva

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Janaina Gomes Reis Bezerra

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorenco Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE



MÓDULO 7

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autoras: Cláudia Lemos Vóvio
Maurilane Biccas

MÓDULO VII

Educação de Jovens e Adultos

Apresentação

Ponto de Partida

A educação inclusiva tem por principal propósito fazer efetivos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. O direito de todos à educação encontra-se consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir do final do século XX. No entanto, milhões de pessoas jovens e adultas tiveram o direito à educação negado, seja pela falta de vagas e equipamentos educativos, seja pela impossibilidade de acessar e manterem-se no processo de escolarização, seja porque as oportunidades educacionais a que têm acesso carecem de qualidade e não os respeitam como sujeitos de aprendizagem.

O conjunto jovens e adultos não ou pouco escolarizados, com ou não deficiência, constitui um grupo importante para o qual esse direito tem que ser garantido em termos efetivos, em nosso país. O direito a participar implica que todos tenham direito à escolarização.

O direito à educação não significa somente acesso a ela, mas a garantia de que todos tenham oportunidades de aprender e a se desenvolverem plenamente como pessoa, assegurando a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando cada pessoa pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia. Um maior nível de equidade e justiça implica avançar para a criação de escolas que acolham a todos e deem respostas às suas necessidades específicas. O desenvolvimento de escolas inclusivas é um meio fundamental para avançar para sociedades mais justas, integradas e democráticas.

Este módulo abarca temas que se articulam para propiciar conhecimentos, informações e reflexões sobre a garantia do direito à educação para pessoas jovens e adultas, com oportunidades educacionais que respondam às suas necessidades de aprendizagem e de integração social nos mais diferentes âmbitos de convivência. Deve também, como propõe Young¹, dar oportunidades de não somente adquirir conhecimentos, mas de aprender como eles se desenvolvem e a produzi-los no interior da escola. Nesse sentido os processos educativos devem, como propõe Gonzalez (2003, p. 70)², “expressar o universo de múltiplas práticas formativas que tencionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para si: ciência, arte, filosofia, moral e política. E é desta perspectiva que consideramos a possibilidade de uma abordagem – crítica (...)”.

1 YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 2, Set. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>>. Acesso em: 21 Fev. 2015

2 GONZÁLEZ, J.L.C. 2003. Trabalho e Cotidiano. In: R. L. BATISTA e R. ARAÚJO (Orgs.). **Desafios do trabalho – capital eluta de classes no século XXI**. Maringá, Práxis, p. 55-82.

O principal objetivo do módulo é o de debater sobre o papel desempenhado pela gestão e equipe docente na superação do analfabetismo e elevação da escolaridade de jovens e adultos, buscando igualdade de condições com os demais estudantes da educação básica.

O módulo encontra-se subdividido em 5 unidades temáticas:

1. As concepções de EJA em documentos da política pública;
2. As concepções de EJA: da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida;
3. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem;
4. O indicador nacional de alfabetismo funcional: níveis de letramento no Brasil.
5. Relações com o conhecimento e múltiplos saberes

No módulo você pode encontrar textos de estudo e reflexão, documentários, filmes e vídeos, informações, atividades e muitas propostas de comunicação e interação com seus colegas de curso.



TEMA 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E
AS CONCEPÇÕES DE EJA
NO BRASIL

Objetivos

A temática sobre as políticas públicas e as concepções da educação de jovens e adultos no Brasil será abordada visando contemplar os seguintes objetivos:

- Identificar e compreender como as legislações educacionais direcionadas para a educação de adolescentes e adultos foram produzidas, tendo como ponto de partida o período imperial até os dias atuais;
- Apresentar e explicitar os projetos, as concepções de educação de jovens e adultos e de alfabetização agenciados tanto pelo poder público, quanto pela sociedade civil tomando como ponto de partida o período imperial, a Primeira República, a Primeira Campanha de Alfabetização, no Projeto Paulo Freire, o Programa do Mobral. No processo de democratização do país também foram abordadas as políticas que foram empreendidas pelos municípios, estados, união e pela sociedade civil, enfocando como foram concebidas.
- Discutir e refletir sobre as políticas públicas elaboradas para a educação de jovens e adultos, enfocando, acesso, permanência e a qualidade do atendimento realizado ou não pelo poder público e como a população se organizou para assegurar este direito.

Nossa proposta ao focar os objetivos acima definido visa contribuir para que possam compreender tanto a configuração das políticas de educação de jovens e adultos na sua dimensão histórica quanto na percepção de como as concepções de aprendizagem foram sendo forjadas nos últimos 150 anos.

As Políticas Públicas de Educação Brasil: concepções de educação e alfabetização de jovens e adultos

A fim de compreender como foram forjadas as políticas públicas criadas para atender a *educação* e a *alfabetização* para pessoas jovens e adultas ao longo da história, as concepções que fundamentaram tais políticas, retomaremos os discursos oficiais veiculados nos séculos XIX e XX, os projetos empreendidos pela ação estatal, pela sociedade ou por parcerias estabelecidas entre ambos. Tomaremos ainda as pesquisas produzidas nas últimas décadas¹ que indicam que a educação de adolescentes, jovens e adultos pode ser caracterizada por uma diversidade de iniciativas que se apresentam de forma diferente dependendo dos contextos sociais e históricos. Esta produção está diretamente relacionada aos jogos de interesses dos vários segmentos políticos, econômicos e sociais, que definem e delineiam as fontes orçamentárias e a organização dos programas educativos.

1 Para aprofundar ver: BEISIEGEL (2003 E 2004), BICCAS E GARCIA (2007), COSTA (2007), COUTINHO (2006), FERRARO (1987 E 2003), GALVÃO E SOARES (2004), HADDAD E DI PIERRO (2000), HILSDORF (2003), MORAES (1990), MUNANGA E GOMES (2004), PAIVA (1983) E VÓVIO (2007).

1.1 Brasil Imperial: Educação de Adolescentes e Adultos

Em 15 de outubro de 1827, foi proclamada a única lei geral sobre instrução primária do Brasil Imperial, indicando que “*em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias*”. As escolas deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética. Além disso, a prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. As meninas passaram a ser incluídas, mas com currículos diferenciados, marcando já na formação educacional qual deveria ser o papel das mulheres na sociedade brasileira. As primeiras Escolas Normais para formar os professores passaram a ser criadas a partir de 1835.

O fortalecimento do Estado Nacional passava por estas ações políticas que via na instrução uma estratégia fundamental para civilizar o povo brasileiro, mas de forma controlada³, almejando a construção de um país independente. A instrução teria a função de acabar com a “*desordem*” das ruas, com os localismos, disseminando atitudes, valores e comportamentos ancorados no espírito da nova monarquia brasileira.

Vidal e Faria Filho (2003) assinalam que nas duas décadas posteriores à independência do Brasil, na perspectiva de assegurar a sustentação legal do Estado Imperial investiu-se, por um lado, na constituição de uma estrutura jurídico-institucional, quando diversas Faculdades de Direito foram criadas. Por outro, fazer com que todos os estratos sociais que viviam no país obedecessem às leis promulgadas e sancionadas.

O Ato de 1834 também se constituiu em um importante baliza do processo de escolarização no Brasil, pois ele modificou a constituição de 1824, ao estabelecer que as Assembleias Provinciais atuariam no ensino elementar e secundário, deixando para o Estado Imperial a responsabilidade de cuidar do ensino superior em todo o país. O município da Corte operaria nos demais níveis de ensino.

Uma das consequências desta lei, já anunciada anteriormente, decorre do tamanho do Brasil, portanto a de várias províncias, conseqüentemente a existência dos vários sistemas provinciais de instrução e não um único, que se configuram de forma diferente e desigual entre si, oferecendo assim uma instrução elementar de acordo com as possibilidades e não das necessidades existentes da população. Assim, as províncias com maiores potenciais e recursos econômicos tinham mais condições de investir na instrução pública do que àquelas com menos.

No caso específico da Corte Imperial, as prioridades em relação à instrução focalizaram nos cursos superiores, nos colégios secundários, portanto, voltado às elites. Hilsdorf, (2003); Vidal e Faria Filho (2003). A instrução pública nestes moldes configurou-se de forma elitista voltada para a educação de alguns poucos, excluindo previamente as mulheres, os escravos e os pobres negros e/ou brancos a frequentar a escola, negando, portanto, a condição de ser cidadão.

2 CONFERIR: TANURI (2006); SAVIANI (2009); VILELA (1990).

3 Nas primeiras décadas do Império Brasileiro ocorreram os seguintes eventos: Guerra Cisplatina (1826); Noite das Garrafadas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro (1831); Guerra dos Farrapos, Rio Grande do Sul (1835/1845); Revolta dos Balaios, no Pará (1835 a 1840); Balaiada, no Maranhão (1838 a 1840); e Sabinada na Bahia (1837 a 1839).

De acordo com Gondra e Schueler (2008), as mulheres passam a ter o direito de frequentar a escola elementar a partir de 1827, no entanto, a primeira escola secundária feminina só vai surgir em 1858. As mulheres vão ser a maioria nas Escolas Normais Paulistas a partir de 1870, o acesso ao ensino superior em São Paulo vai ocorrer somente em 1881, quando começaram a ingressar na Faculdade de Direito.

Segundo esses autores, os escravos eram também proibidos de frequentar as escolas, no entanto, as pesquisas recentes revelam por meio dos livros de matrículas a presença desses sujeitos em muitas instituições educacionais que funcionaram em várias partes do país. A presença dos negros e libertos eram raras, mas muito maior do que a presença dos escravos nas escolas públicas ou particulares no período imperial.

Apesar dessa configuração, a educação era vista por vários setores da sociedade, entre eles, os políticos, literatos, médicos e intelectuais como única forma de transformar o Brasil em uma nação civilizada e próspera. Portanto, todas as pessoas, pobres, brancos e negros, deveriam passar pela escola para adquirem as noções da cultura e da civilização ocidental (europeia)⁴.

Ao final do império, em 1872, foi realizado no Brasil o primeiro recenseamento demográfico, o índice de analfabetismo apurado apresentou um cenário alarmante, somente 17,7% da população entre 6 e 15 anos havia frequentado a escola, portanto mais de 82% da população não sabia ler e nem escrever. O analfabetismo vai emergir como um problema político, relacionado nos debates travados no período, com a questão eleitoral. A relação do analfabetismo com as questões econômicas também estará na pauta de discussão dos republicanos.

Em 1879, no município da Corte, Carlos Leôncio de Carvalho⁵ encabeça uma reforma educacional. No Art. 4º. do Decreto de 7247, indicava a criação no município da Corte, de cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária para o sexo masculino. Esta iniciativa coadunava-se com as discussões sobre a reforma eleitoral⁶, efetivada em 1881, que passava a exigir de o eleitor saber ler e escrever. A escolarização dos adultos trabalhadores foi também pensada como uma forma de manutenção da ordem, melhoramento do povo e da nação, no entanto, o Estado Imperial não era seu único promotor. Pelo contrário, de acordo com Costa (2007) ele agia respondendo uma demanda desencadeada por outros atores sociais, como por exemplo, os filantropos, os donos de indústrias de chapéu e de fumo, etc.

Ana Luiza Costa (2007) no seu estudo intitulado *A Luz das Lamparinas. Escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889)*⁷, encontrou abaixo-assinados, matrículas efetivas e outras indicações de criação de cursos e escolas noturnas, promovidas por associações e ou professores isolados. Estes cursos foram observados desde fins da década de 1850, promovidos no primeiro momento, entre outros, pelo Lyceo de Artes e Offícios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, em seguida, pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Estas iniciativas foram mais evidentes que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031, de 6 de setembro de 1878, de Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império.

4 Cf. Primitivo Moacyr (1939 e 1986) registra numerosas referências ao ensino de adolescentes e adultos em várias Províncias do Império no período de 1850 a 1874.

5 Para ampliar os conhecimentos sobre o período imperial conferir Gondra e Schueler: Educação, poder e sociedade no império brasileiro, editado pela Cortez (2008).

6 Cf. Site universidade de Chicago. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>

7 Cf. Costa 2007.

Passou a ser uma prática do governo Imperial subsidiar estas iniciativas particulares ao invés de criar suas próprias escolas e cursos noturnos.

Ainda segundo a autora, a preocupação dos legisladores sobre a educação dos adultos é anterior à promulgação do decreto de 1879, pois localizou na Corte, em 1872, orientações elaboradas pelo inspetor geral da instrução, José Bento da Cunha Figueiredo para criação de escolas noturnas para adultos trabalhadores. De iniciativa particular estas escolas eram ações empreendidas por beneméritos e dirigentes de associações filantrópicas. O Estado Imperial apenas incentivava estas ações educativas por meio de subvenções. Costa (2007) analisou essas iniciativas particulares na Corte Imperial, no Rio de Janeiro, entre 1860 a 1889, enfocando o Lyceo Artístico Industrial, o Lyceo de Artes e Offícios, Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional.

Biccas e Barboza (2007)⁸ apontam que na Província de São Paulo, no período de 1838 a 1871, não aparece nenhuma informação sobre as iniciativas educacionais oficiais voltadas para a educação de pessoas adultas que não sabiam ler e escrever.

No livro “O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas”, Rosa Fátima de Souza (1998) buscou analisar as formas de escolarização estatal voltadas para as crianças das camadas populares, na primeira metade do Século XIX. No entanto, o trabalho acabou também revelando a existência de escolas noturnas que atendiam tanto as crianças quanto os adultos. Algumas aulas criadas neste período foram “em 1876, professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser frequentado por crianças e adultos”. (SOUZA, 1998, p. 159).

Ao citar a contribuição da maçonaria em relação à educação, a autora relata que: “crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela loja maçônica independência.” (SOUZA, 1998, p. 158).

Referindo-se à década de 80, “o comendador Joaquim Ferreira Penteado (Barão de Itatiba), fundou a ‘Escola do Povo’, destinada a prover ensino primário a meninos pobres”. (SOUZA:1998, p. 158)

Algumas das características comuns às escolas para o povo existentes em Campinas neste período eram: a precariedade e o improvisado dos espaços físicos e a falta de professores para ministrar as aulas. Assim, coexistiam escolas para os ricos e para os pobres. Os colégios “Culto a Ciência” e o “Internacional” foram criados para atender a classe mais abastada. As escolas que atendiam os empobrecidos eram: “Escola do Povo”, Escola Corrêa de Mello e as “Aulas Noturnas”, da Loja Maçônica Independência⁹, esta última criada com objetivo de oferecer gratuitamente a instrução para os indivíduos que precisavam e desejavam recebê-la. Para criar a aula noturna, a Loja Maçônica Independência criou uma comissão composta por membros do Partido Republicano de Campinas.

8 Cf. Biccas e Coutinho (2007) Comunicação de trabalho apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, intitulada: “O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República”.

9 Cf. Biccas (2008). Comunicação de trabalho apresentada no VII Congresso Luso Brasileiro de história da educação intitulada, realizado na cidade do Porto, em Portugal, intitulado: “Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878).”

As informações apresentadas sobre a participação de sociedades, associações, leigas e religiosas apontam o importante papel das instituições particulares que estiveram presentes na proposição de projetos educacionais, auxiliando assim o governo imperial paulista na instrução de crianças e adultos trabalhadores.

A Lei nº. 09 de 22 de março de 1874 inaugura na Província de São Paulo, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário junto aos futuros cidadãos que deverão ser preparadas para ajudar a construir uma nova nação. No entanto, este princípio legal estava muito distante da realidade, uma vez que, a situação do ensino público era muito precária, com um número muito reduzido de escolas criadas e providas (HILSDORF, 2003).

De acordo com o artigo primeiro da Lei no. 9: O ensino primário é obrigatório para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Villa em que houver escola pública ou particular subsidiada, não tendo eles impossibilidade física ou moral. Com esta proposição a Província deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderia ser tanto em instituições privadas quanto na família, desta forma acabou por não se colocar como a única responsável em oferecer o ensino primário.

A Lei Saraiva promulgada em 1881, surge neste contexto de poucas iniciativas voltadas à educação dos adultos, prevendo a eleição direta, a elegibilidade dos não católicos, libertos e naturalizados, conservando a restrição de renda mínima e instituiu, pela primeira vez, o voto apenas às pessoas que eram alfabetizadas¹⁰. Isto significou uma redução drástica no número de eleitores que de 10% passou a ser de menos de 1% da população¹¹. (FARIA FILHO, 1998).

Para Paiva (1983, p. 83), Rui Barbosa ansiava que o impedimento ao voto do analfabeto gerasse um maior investimento na instrução do povo, para que pudessem participar como cidadão da vida política do país. No entanto, o que aconteceu foi o contrário, a Lei Saraiva ao invés de estimular o poder público na difusão da instrução, acabou provocando uma ampliação pequena das bases eleitorais e uma grande disseminação do preconceito em relação ao analfabeto¹². A Lei Saraiva de certa forma transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém-libertos quanto para as classes trabalhadoras.

A participação política no Império que se dava por critérios econômicos, selecionando as pessoas por sua renda, passou na República, a ter a instrução como critério principal. Os republicanos históricos operavam com a mentalidade de democracia e progresso vinculada à instrução, utilizando-a como meio de educar e instruir a população. Assim, a instrução tornou-se pré-requisito para a participação política na República e a escola no locus de formação para o novo homem republicano, produto e também produtor de uma sociedade moderna, democrática e progressista.

10 A Lei Saraiva só foi relativizada em 1985, quando o voto do analfabeto passou a ser facultativo. No entanto, esta lei só foi derrubada na Constituição de 1988, mais de século depois, quando o analfabeto passou a ser considerado um cidadão de direito e de deveres, portanto, livre para votar.

11 Antes da Lei Saraiva, as restrições ao direito ao voto haviam sido de ordem econômica (por exemplo, a renda) ou social (por exemplo, a interdição das mulheres), mas não de instrução (Galvão e Soares, 2004).

12 Cf. Galvão e Di Pierro, 2007.

1.2 Educação e Alfabetização na 1ª. República: escola Noturna, cursos noturnos

Na primeira República a educação escolarizada continuou apresentando problemas muito similares aos do período imperial, uma vez que, a escola continuava sendo uma instituição para poucas pessoas, não havia vagas suficientes nem para as crianças em idade escolar quanto mais para os milhões de adultos analfabetos.

Como já foi abordado anteriormente, a política educacional brasileira desde o Ato Adicional de 1834, funcionava de forma federada e descentralizada, existindo inúmeros sistemas educacionais que funcionavam de forma diferente e desigual, dependendo apenas dos seus próprios recursos para custear a educação, o que de certa forma explica as dificuldades enfrentadas pelas províncias na implantação de redes de escolas, que em muitos lugares encontrava-se ainda em uma etapa muito inicial.

O censo de 1890 indicava que 80% das pessoas não sabiam ler e escrever, eram na grande maioria pobres que viviam tanto na cidade quanto no campo, livres e recém-libertos, que encontravam dificuldades para frequentar a escola, ou porque as instituições existentes eram poucas e dispersas, ou pela exaustão causada pelas longas e pesadas jornadas de trabalho a que eram submetidos, para que pudessem assegurar a própria sobrevivência e das famílias (FARIA FILHO; VIDAL, 2003). Na década de 1920 este índice encontrava-se praticamente nos mesmos patamares.

Nagle (1974) assinala que a implantação do regime republicano não colocou fim aos clãs rurais e grandes latifúndios, pelo contrário acabou por fortalecer os coronéis na produção de oligarquias regionais. Os estudos indicam que mesmo com a mudança da estrutura política poucas mudanças ocorreram na maneira de funcionar o país, na passagem do Império para a República, os interesses agrários sobrepunham aos industriais e urbanos. O voto era um instrumento desencarnado de um compromisso ideológico, como eram abertos, acabavam na maioria das vezes, sendo cooptados pelos vínculos estabelecidos com os coronéis.

A educação pelo **voto** e pela **escola** foi instituída pelos republicanos como uma estratégia fundamental de transformação evolutiva da sociedade brasileira. Portanto, frequentar a escola e alfabetizar-se, passava a ser imprescindível para formar um homem moderno, um cidadão ativo, pois somente assim, erradicando o analfabetismo, o país teria condições de sair do atraso e alcançar o progresso almejado. (HILSDORF, 2003).

Carvalho (1989) no seu livro *A Escola e a República*, afirma que a alfabetização nesta lógica aparece como uma “questão nacional por excelência”, no imaginário dos republicanos a escola passava a ocupar um lugar central significando a instauração de uma nova ordem.

Os trabalhos de Moraes (1990) e o de Costa (2007) apontam que a organização do ensino público no período Imperial encontrava-se deficitária e a instrução popular restringia-se praticamente ao ensino de primeiras letras. Moraes (1990) mostrou que o Estado subvencionava, nesse período, duas instituições particulares, casas de recolhimento e educação de menores, criadas para auxiliar crianças carentes e órfãs. Para as meninas o Seminário da Glória, para os meninos o Instituto de Educandos e Artífices.

As instituições particulares, tanto no império quanto na primeira república, na educação e formação profissional de crianças e adolescentes desvalidas, abandonadas, pobres e filhos de trabalhadores tiveram um papel fundamental. Moraes (2003) produziu um bom mapeamento das ações realizadas pelas iniciativas governamentais e particulares no final do império e na primeira república, algumas delas criadas no início do século XIX permaneceram funcionando até as primeiras décadas do século XX. Para dar uma visão da multiplicidade de instituições criadas apresentaremos no primeiro bloco as instituições particulares e no segundo as instituições oficiais.

- a. Lojas Maçônicas – criadas em várias cidades da província de São Paulo, no período de 1873 e 1883, entre outras ações, investiram em bibliotecas, escolas e aulas noturnas para alfabetização de adultos trabalhadores livres ou escravos.
- b. Liceu dos Salesianos, fundado em 1885 tinha por objetivo recolher, instruir e profissionalizar os órfãos abandonados. Além do ensino de primeiras letras, catecismo e música, os alunos tinham aulas em oficinas de encadernação, sapataria, carpintaria e alfaiataria.
- c. Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo – Sociedade Propagadora da Instrução, criado em 1873 como uma iniciativa de Carlos Leôncio da Silva Carvalho e de uma elite cafeicultores paulistas. Associação educacional de caráter privado recebeu subvenções do Estado, contou com o apoio da maçonaria. Esta instituição de instrução popular destinava-se às classes trabalhadoras do campo e da cidade com objetivo de formar mão-de-obra especializada para a indústria, tanto do ponto de vista técnico quanto moral. Os trabalhadores eram formados nos seguintes ofícios: carpinteiro, marceneiro, pedreiro, serralheiro, gravador, estucador, abridor, alfaiate, canteiro, chapeleiro, dourador, entalhador, fundidor, litógrafo, maquinista, ourives, oleiro, modelador, sapateiro e seleiro. A Sociedade Propagadora de Instrução Popular (1873-1881) foi criada com a finalidade de ministrar, em cursos noturnos, os conhecimentos indispensáveis aos cidadãos e operários. A Propagadora não prestava serviços assistencialistas, caracterizando-se como uma empresa privada destinada a “atender as demandas de um mercado de trabalho em constituição, qualificando e encaminhando às diversas profissões, o que – por sua vez – só poderia ser realizado na medida da sujeição do povo aos princípios da moral social. A instrução popular é vista como uma “vacina civilizadora, o sagrado dever higiênico de que pende diretamente o destino das coletividades humanas” (MORAES, 2003).
- d. Escolas Populares, criadas pela Cúria Metropolitana de São Paulo, funcionou no período de 1910 a 1941 sem nenhuma subvenção do Estado. Objetivava ministrar, gratuitamente, a educação religiosa, moral e intelectual a cristãos pobres e operários de ambos os sexos. Funcionavam em três turnos (matutino, vespertino e noturno), em mais de 25 bairros da Capital, chegou a atender mais de 20 mil pessoas. Os professores eram diplomados pela Escola Normal e

13 Cf. Biccás e Garcia (2007) comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizada em Quilmes, na Argentina, intitulada: “Escolas Populares: Iniciativas Católicas na 1ª República em São Paulo (1910 – 1941).”

“

“lecionavam – além da instrução religiosa – linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história pátria, noções de educação moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados nas escolas estaduais”. (BICCAS; GARCIA, 2007).

”

De acordo com Moraes (2003), o Estado criou as seguintes instituições para instruir os adolescentes e adultos do meio rural e urbano:

- a. Ensino para o trabalhador rural foi criado e mantido pela Secretaria de Agricultura com dois objetivos, o primeiro refere-se à criação de escolas para os imigrantes e seus filhos que moravam em fazendas e núcleos coloniais. As escolas primárias funcionavam de dia para as crianças e a noite para adultos. Em 1917, havia 68 escolas que atendiam 3647 alunos (1924 do sexo masculino e 1713 do sexo feminino). O segundo objetivo foi criar escolas direcionadas ao “caboclo brasileiro”, de caráter regenerador, sanitário e cívico, visava atingir esse sujeito avesso à escola. Moraes (2003) assinala que além da instrução elementar, foi oferecido ensino itinerante de agricultura aos adultos. O objetivo era dar assistência técnica e comercial ao produtor sobre a modernização nas formas de cultivar, a fim de aumentar a produtividade agrícola.
- b. Instituto Disciplinar criado em 1902, com a finalidade de abrigar menores do sexo feminino entre 9 a 21 anos, a fim de recuperá-los do vício, da miséria e do abandono. Essa instituição também atendia àqueles condenados pela justiça.
- c. Escolas profissionais, fundadas em 1911, objetivavam preparar mão de obra qualificada para o mercado interno, oferecendo para os meninos artes industriais e para as meninas economia doméstica e prendas manuais. Estas instituições também atendiam filhos de operários, maiores de 12 anos, que quisessem seguir a profissão dos pais e que já tivessem concluído o curso preliminar ou equivalente.
- d. Escola noturna e cursos noturnos oficiais, criadas pela Diretoria de Instrução Pública de São Paulo, pela Lei no. 88 de 1892, que no seu artigo 8º define o funcionamento da escola noturna, indicando que

“

“Em todo lugar em que houver frequência provável de 30 adultos para uma escola noturna, será criado um curso gratuito, em que se ensinarão as mesmas matérias do curso preliminar, exceto trabalhos manuais de ginástica”.

”

O espectro das instituições e das finalidades delineadas para atender os adolescentes e adultos pobres e trabalhadores é bastante amplo, de uma maneira geral, cada uma delas buscava prioritariamente realizar sua missão institucional, portanto, defender seus próprios interesses seja no campo da assistência, da beneficência e da educação. No entanto, chama a atenção o fato de quase todas terem traçado uma ação voltada ao ensino de primeiras letras, o que denota mesmo de maneira fragmentada e descontínua uma preocupação com o analfabetismo no país, fenômeno que significava atraso e imobilidade rumo ao progresso almejado.



Ao enfocarmos os cursos e as escolas noturnas oficiais, criados no âmbito da expansão da escola modelo republicana, sob a bandeira da erradicação do analfabetismo como uma questão nacional, na perspectiva de nacionalizar as populações operárias rebeldes. É neste contexto que o país e especificamente a província de São Paulo estavam assolados pela turbulência social e econômica provocada pelas greves dos trabalhadores, eclodidas nas duas primeiras décadas do século XX. Tudo isto acabou por modificar o imaginário dos republicanos sobre o imigrante, que deixava de ser visto como uma estratégia para apurar a raça brasileira para tornar-se uma ameaça à ordem nacional.

Andressa Cristina Coutinho Barboza (2006) na sua dissertação de mestrado, *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920 a 1930)* analisou a *Cartilha do Operário*¹⁴, escrita por Theodoro de Moraes, professor, inspetor de ensino e importante autor de livros didáticos voltados para alfabetização de crianças, adolescentes e adultos na primeira república. Esta cartilha foi elaborada para alfabetizar especificamente adolescentes e adultos dos cursos, aulas noturnas e liceus e foi indicada pela Diretoria de Instrução Pública da província de São Paulo.

A análise da *Cartilha do Operário* foi realizada tomando como contraponto os programas de ensino destinados aos cursos e aulas noturnas publicados em 1884 e 1910. É importante salientar que a especificidade da educação de adolescentes e adultos só vai aparecer no programa de 1910, antes disto utilizavam-se nos cursos e aulas noturnas os mesmos programas das escolas preliminares voltados às crianças.

A distinção entre cursos e escolas noturnas também vão ocorrer neste momento. Os cursos noturnos eram estruturados da mesma maneira que as escolas isoladas, criados a partir de uma demanda local e sem recursos financeiros específicos para sua implantação. As escolas noturnas funcionavam em prédios cedidos pelos municípios. O Programa das Escolas Noturnas foi criado a partir do decreto no. 1915, em 1910. O método de ensino analítico recém-adotado pela instrução pública paulista, enfatizou pela primeira vez a especificidade do ensino noturno para adolescentes e adultos, estabelecendo o ensino da linguagem pelo emprego de situações relacionadas ao universo operário e trazendo o programa de ensino para as matérias de Aritmética, Lições Gerais, Educação Cívica e Moral e Desenho. Assim, além do ensino das primeiras letras, da matemática e do desenho, as matérias de Lições Gerais e Educação Cívica e Moral acresciam ao programa a formação desejada ao cidadão republicano: os valores patrióticos, a noção de direitos e deveres e importância do trabalho e da instrução como os caminhos para o progresso na nação. (BARBOSA, 2007)

Ao final dos anos de 1920, os cursos noturnos e as aulas noturnas vão perder espaço nas prioridades das políticas educacionais na província de São Paulo. O entusiasmo pela educação foi se arrefecendo, uma intensa crítica as promessas republicanas não realizadas no campo político, social e econômico vão ganhando espaço e adesão. O discurso de que somente a educação poderia fazer o país se desenvolver e ter mais igualdade social vai ganhar nova força a partir do movimento escolanovista, que se propunha reinventar a escola tanto no que se refere às relações constituídas no seu interior quanto àquelas estabelecida com outras instituições. Todo este movimento estava sustentado pelos conhecimentos científicos produzidos pela psicologia,

14 *Cartilha do Operário*, 1ª edição, de 1918, foi produzida pela Typografia Siqueira. A 2ª edição utilizada na dissertação de Barboza (2007), foi editada em 1924 e constituiu-se no VIII volume da Coleção Caetano de Campos.

biologia, sociologia e etc. A Escola Nova no Brasil vai se configurar como uma política do Estado no que se refere à escolarização primária, a constituição dos sistemas educacionais vai priorizar a educação das crianças de 7 a 10 anos em detrimento dos adolescentes e adultos.

1.3 Primeira Campanha de Educação de Adultos

No final do Estado Novo a educação de adultos passou a ser novamente um problema nacional, apesar de ter sido contemplada na Constituição de 1934, portanto, como tema de interesse da União, de acordo com art.150, parágrafo único, item a: o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatório extensivo aos adultos. Beisiegel (2004, p.89), assinala que esta lei teve pouco impacto nas redes educacionais dos Estados brasileiros. O autor aponta ainda que na Constituição de 1937, o artigo 129 indicava a necessidade de ministrar ensino adequado às “faculdades, aptidões e tendências vocacionais das classes menos favorecidas”, ou seja, o ensino pré-vocacional e profissional como dever do Estado, tais iniciativas não trataram o ensino direcionado aos adultos com a densidade necessária.

Investir na alfabetização de adultos revela-se como uma estratégia fundamental no processo de promoção da educação para toda a população brasileira, visando à elevação do nível de educacional do país. Esta estratégia delineava pelo menos dois tipos de impacto, num curto prazo pretendia-se diminuir as altas taxas de analfabetismo de forma eficiente e eficaz. Em médio prazo, visava também repercutir na expansão e qualidade da educação das crianças pequenas, contribuindo assim para conter o aumento das taxas de analfabetismo.

A UNESCO¹⁵, criada em 1945 ocupou um lugar importante no estímulo à implantação de programas nacionais direcionados especificamente a educação de adultos analfabetos em todo o mundo. Os principais objetivos deste organismo internacional foram à educação de base, voltada à população de uma maneira geral, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos. Após a Segunda Grande Guerra a UNESCO se propôs a operar com vistas a ampliar uma consciência internacional, atenta às dimensões do fenômeno da “ignorância” e aos significados de sua supressão no campo da “educação fundamental”. No Brasil, como em vários países da América Latina, África e Ásia, passou a contar com o apoio da UNESCO, no sentido de sensibilizar e pautar, entre outras questões, a educação das crianças pequenas, dos analfabetos e das mulheres.

Neste sentido a UNESCO delineou uma ação, que pode ser considerada exemplar na perspectiva de superar o analfabetismo no Brasil, neste contexto foi concretizada a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, coordenada por Lourenço Filho. Assim, o problema do analfabetismo dos adultos nos grandes centros urbanos e nas zonas rurais ganhou centralidade nas ações governamentais do país. A Campanha criada pode também ser considerada exemplar por buscar superar o analfabetismo por meio de uma política de governo, visando elevar o nível educacional de toda a população brasileira.

A Campanha de Educação de Adultos pode ser analisada em duas etapas. A primeira, no período de 1947 a 1949, sob a direção do Prof. Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas. A segunda etapa, que ocorreu no período de 1950 a 1954, que teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados.

15 Cf. <http://portal.unesco.org>, publicações que abordam a participação histórica desta instituição no Brasil investindo na educação, cultural e saúde.



A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever. Isso significava, de um lado, desenvolver uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento do povo brasileiro no sentido de integrá-lo ao projeto de nação, enfatizando os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e a educação. A Campanha também tinha um conteúdo aberto à lógica da produção de uma nova disciplina visando o mundo do trabalho urbano.

Os gestores da Campanha delinearão como uma das estratégias sensibilizar os vários setores da sociedade brasileira, desde o cidadão comum, até empresários, professores e religiosos, para acabar com o analfabetismo no país buscando associar a esse processo à transformação social e o desenvolvimento do país como um todo.

A CEAA contou para o seu desenvolvimento em todo o país, com os recursos financeiros obtidos por meio de Acordos Especiais, estabelecidos entre o Ministério da Educação e Saúde e as unidades federadas. Desta forma, o Serviço de Educação de Adultos implementou a Campanha de Alfabetização de Adultos, motivando e estimulando todos os estados brasileiros a promover com seus próprios recursos a criação de classes de educação de adultos delineadas no plano geral do ensino supletivo. As atividades a serem realizadas com os recursos da CEAA foram: coordenação e controle geral; preparação e distribuição de material didático; e, a distribuição de auxílios aos estados.

Os convênios realizados entre a União e os Estados previam também pagar um pró-labore aos professores e as despesas para o funcionamento das salas, como taxas de iluminação e etc.

Indicavam também que os Estados deveriam instalar em todos os municípios, cursos vespertinos e ou noturnos, de ensino primário para adolescentes e adultos, privilegiando as zonas rurais. Para frequentar os cursos de alfabetização de adolescentes e adultos a idade mínima deveria ser 15 anos de idade.

Os professores selecionados deveriam ser mobilizados conforme os seguintes critérios: 1º) os que estavam atuando em escolas públicas; 2º) normalistas diplomados e que não estavam atuando na rede oficial; 3º) alunos do magistério em fase final de conclusão do curso; 4º) pessoas com curso ginásial, comercial ou técnico; por último, as leigas, ou mesmo aquelas que tinham até o quarto ano primário.

O Setor de Orientação Pedagógica ficou responsável por produzir as cartilhas e textos de leitura para serem usados nas unidades de alfabetização. As metas estabelecidas para a instalação das unidades em todo o país foram: 10.000 classes, em 1947; 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500 em 1950. A visibilidade social da Campanha e ao mesmo tempo o chamamento para que toda a sociedade brasileira participasse como, aluno, professor e ou colaborador foi em grande parte realizada via comunicação impressa e radiofônica nos municípios.

Os professores que atuaram na Campanha ministraram seus cursos de alfabetização junto aos adolescentes, jovens e adultos, privilegiando métodos, conteúdos muito próximos, para não dizer que eram iguais aos desenvolvidos com as crianças do ensino regular primário. O que

acabou contradizendo os discursos preconizados e propostos como programa educativo da CEAA, que explicitava uma concepção ampla de educação.

A Campanha previa cursos de educação para adolescentes e adultos numa primeira etapa de três meses e na sequência dois períodos de sete meses. Na primeira, privilegiava-se a alfabetização e nas duas últimas etapas ministrava-se o curso primário de forma mais sintética. Ao final desta etapa iniciava-se uma outra visando à capacitação profissional, aliada ao tema do desenvolvimento comunitário. O processo de ensino aprendizagem da língua escrita tinha um caráter instrumental e propunha-se desenvolver apenas as habilidades básicas, entenda-se, ler, escrever e contar, não fugindo de uma concepção de educação muito restrita.

De acordo com Beisegel (2004) e Vóvio (2007), as críticas à Campanha foram intensificadas, algumas refletiam questões apontadas pelos inspetores e delegados de ensino do Estado de São Paulo, no que se referem às deficiências administrativas e financeiras. Somam-se a tais críticas a percepção de que o período do curso era insuficiente. O material didático e os programas também foram considerados inadequados às especificidades da educação de adultos. No entanto, é inegável que foi instaurado no país um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências sociais e psicológicas.

A partir deste período uma concepção sobre o analfabeto passou a ganhar força e espaço na sociedade brasileira e mesmo no campo pedagógico, ou seja, que este sujeito que não sabia ler e nem escrever era “incapaz”, um adulto com mentalidade de criança que não aprendeu, portanto, “emburrecida”.(Cf. PAIVA, 1983).

Apesar das críticas, importantes desdobramentos foram concretizados a partir de 1952, destacamos a implementação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No final de 1958 o balanço indicou que os resultados esperados não foram muito satisfatórios, mas foi uma ação significativa para a educação rural no país, pois possibilitou chegar aos lugares mais afastados a educação. As ações da CNER acabaram impulsionando o processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Nesse sentido, cabe destacar as experiências realizadas em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Tais experiências se configuraram como “ensaios” da marcante experiência política e cultural que foi a ação educativa do Movimento Educação do Brasil (MEB) junto às comunidades rurais de todo o país.

Outra importante contribuição da CEAA, apontada por Haddad e Di Pierro (2000) refere-se à criação nos municípios e nos Estados brasileiros de uma infraestrutura voltada aos jovens e adultos. É importante ainda destacar o fato da Campanha ter colocado o Estado no papel de indutor desta importante ação de alfabetização de adolescentes e adultos, estimulando a participação efetiva dos estados por meio da regulamentação dos fundos responsáveis pela distribuição dos recursos financeiros. A criação e permanência do ensino supletivo nos sistemas educacionais de ensino foi fruto desta orientação política que teve continuidade até o início da década de 1970.

Por último, vale ressaltar a grande importância da Campanha de Educação de Alfabetização de Adultos por ter colocado na agenda do governo Federal e também dos governos estaduais a urgência em investir na educação de adolescentes e adultos.



As campanhas de alfabetização vão praticamente desaparecer no governo de Juscelino Kubitschek, de 1955 a 1960. Muitos historiadores analisam esse período como um momento que estabilizou uma memória impregnada da disseminação de otimismo, estabilidade política e que teria propiciado uma elevação significativa nos índices de crescimento econômico, embalado pela concretização da construção de Brasília, em 1960.

1.4 João Goulart e Paulo Freire: Alfabetização de Jovens e Adultos

Em 1958, o presidente Juscelino Kubitschek convocou um Congresso de Educação de Adultos, que apesar da chamada e do foco acabou priorizando os debates sobre o ensino primário. De todo modo, esta iniciativa foi reproduzida em todos os estados brasileiros, estimulando o surgimento de inúmeros grupos e propostas para solucionar o problema da educação de adultos no país.

Paulo Freire participa deste evento e diz que o problema do não desenvolvimento do Brasil não poderia ser imputado ao fato da população não saber ler e escrever, que o “atraso” do país se dava pelo fato do povo se encontrar numa grave situação de miséria. Esta nova maneira de ver e colocar o problema sobre a situação da educação, dos analfabetos, do desenvolvimento do país, enfim, das condições de vida da população, possibilitou este grupo do nordeste defender ações que fortalecesse a formação da consciência do povo brasileiro, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, principalmente da população mais pobre e excluída do país. (FÁVERO, 2006).

Paulo Freire trouxe uma nova visão do processo educacional, exigindo que a educação fizesse relação com a vida concreta, ao desenvolvimento, à formação da nacionalidade, da sociedade civil, portanto, à participação democrática. Ele elaborou uma proposta pedagógica ligada à vida não apenas relacionada à escolarização formal, mas também à comunidade.

No governo de João Goulart ocorreu uma maior aproximação entre o Ministério da Educação e Cultura e as entidades estudantis, sindicatos e setores da Igreja Católica que vinham atuando com a educação popular. Paulo Freire ficou com a missão produzir levantamentos e pesquisas sobre a questão do analfabetismo no país. Foram criadas as Comissões Regionais de Cultura Popular, com a função de incentivar pesquisas nas áreas ligadas à promoção da cultura popular, tais como, folclore, teatro, cinema, música e etc., um pulsar acelerado passou a ditar os rumos dos movimentos culturais que se multiplicaram no país e mobilizaram lideranças tanto do mundo privado quanto da esfera pública. O 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular¹⁶ e a criação de um programa extensivo de educação de adultos aconteceram nesse contexto.

Em janeiro de 1964, foi instituído O Programa Nacional de Alfabetização, que optou pela proposta metodológica de alfabetização de Paulo Freire, sendo ele próprio coordenador da Comissão Especial responsável pela sua implantação. Em 1964, foram criados 60.870 círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo 8,97% da população analfabeta na faixa etária de 15 a 45 anos (PAIVA, 1983).

¹⁶ Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro de 1963, foi convocado pelo MEC e patrocinado pelos: Movimento de Cultura Popular de Pernambuco; Movimento de Educação de Base (MEB); Instituto de Cultura Popular de Goiás; Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul; e União Nacional dos Estudantes.

O Movimento de Educação de Base também foi um agente fundamental no processo da educação de adultos e que estava imbuído da filosofia e pedagogia de Paulo Freire. Neste sentido, a educação era tomada como um processo de conscientização que poderia transformar as pessoas e as estruturas vigentes, que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. Em 1963 o MEB elaborou uma série de materiais didáticos direcionados para jovens e adultos, tendo por objetivo tornar o processo de alfabetização uma tomada de consciência e transformação da realidade, alguns títulos já indicavam esta perspectiva, como por exemplo: Saber para viver e Viver é lutar.

1.5 O Mobral em ação: Alfabetização e ditadura militar

Os movimentos de educação e culturas populares foram completamente reprimidos e desarticulados no período da ditadura militar, que se iniciou em março de 1964. As lideranças desses movimentos foram perseguidas, as ideias e os ideais de transformação social foram silenciados, muitos professores e estudantes engajados nas práticas de alfabetização e conscientização foram perseguidos, cassados e exilados.

O Plano Nacional de Alfabetização foi extinto pelo Decreto no. 53.886/64, que tinha como cerne de sua proposta os princípios e a metodologia de alfabetização criada por Paulo Freire. O Movimento de Educação de Base também sofreu com a repressão dos militares que inibiram suas ações na educação de adultos e da atuação da esquerda da igreja católica. A hierarquia da Igreja Católica optou por se colocar apenas no âmbito de sua missão evangelizadora.

A educação de jovens e adultos foi mais uma vez reformulada após o golpe de 1964 e o lugar que passou a ocupar neste contexto conturbado, foi o de mediação entre o Estado e a sociedade brasileira. De um lado, a EJA foi utilizada como possibilidade de incrementar a coesão social. Por outro, foi projetada como o símbolo de uma sociedade “democrática” em um “regime de exceção”.

O país mais uma vez testemunhou uma educação mistificada, tomada como estratégia de mobilidade social dos indivíduos. O acesso à escola representava neste período como uma maneira de assegurar a igualdade de condições para ascensão nesse novo contexto. A educação era apresentada a população como uma necessidade, ou o único meio, para o crescimento e o desenvolvimento econômico do país.

Neste contexto, o governo militar incentivou a criação da Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)¹⁷, que tinha por objetivo capacitar os analfabetos do país a serem participantes na sociedade contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país. Os sujeitos analfabetos teriam como retorno o acesso aos bens produzidos nesta e por esta sociedade.

No período de 1964 a 1969, observou-se que a Cruzada, foi uma campanha que acabou por destruir os programas oficiais do período de Goulart que ainda existiam, combatendo fortemente as iniciativas que ainda se inspiravam no método do Paulo Freire. A Campanha não obteve sucesso, pois não conseguiu se consolidar como um movimento de alfabetização de massa de alcance em todo o território nacional.

¹⁷ Este programa criado na cidade do Recife tinha uma perspectiva de integração nacional e recebeu recursos dos convênios do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

O vazio deixado por Paulo Freire e o insucesso da Cruzada do ABC, foi criado em 1967, pela Lei 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que pretendia ser a resposta do Estado frente aos elevados índices de analfabetismo da população brasileira. O censo de 1970, apresentou os dados indicando que 33% da população acima de quinze anos de idade no país, não sabia ler e nem escrever.

Em 1970, o Mobral passou por uma grande reestruturação no sentido de priorizar de maneira definitiva o problema do analfabetismo no país. A dinâmica organizacional com forte descentralização estruturou-se em três níveis administrativos: Mobral Central; Coordenações Estaduais e Territoriais e Comissões Municipais. A perspectiva era a atuação em grande escala, chegando a todas as partes do país.

A meta do presidente da república para acabar com o que denominou “vergonha nacional”, era erradicar em dez anos com o analfabetismo no país, assim, o Mobral constituiu-se em um instrumento próprio da ditadura, imposto, implementado e estruturado em todo país sem consulta da sociedade em sua proposição e estratégias de planejamento. O Mobral investiu em quatro programas: Alfabetização Funcional; Educação Integrada; Mobral Cultural e o de Profissionalização.

O ensino supletivo também foi regulamentado pelo governo militar por meio da Lei n. 5692 de 1971, que destacava a perspectiva de formar mais adequadamente mão-de-obra e de repor a escolaridade para aqueles que não lograram ser escolarizados na infância e adolescência. Essa modalidade educativa se propunha “*a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão de obra que contribuisse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola*” (HADDAD; DI PIERRO, 2006, p. 12).

Os recursos financeiros utilizados¹⁸ para as propagandas nos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, as revistas, somados a outros suportes de informação como cartazes e o *outdoor* de rua, foram utilizados intensamente para influenciar e convencer a opinião pública de que o Mobral era um programa de alfabetização “revolucionário e aberto”. Tudo isto gerou muita crítica e culminou com a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito contra o Mobral, em 1975 (HADDAD, 1991, PAIVA, 1983).

De acordo com o relatório da UNESCO de 1974, os materiais didáticos, uma das principais marcas do MOBREAL tanto pela sua diversidade quanto pela quantidade, uma vez que, foram produzidos para cada uma das modalidades do programa um tipo de material específico, voltado a orientar educadores e apoiar as atividades dos alunos, levando-se em consideração o número de analfabetos do período, foram milhões de exemplares publicados para serem distribuídos e utilizados em todo o país gratuitamente. Neles os problemas nacionais foram estampados em publicações de excelente qualidade de papel e gráfica, mas a direção dada à reflexão dos temas abordados nas coleções era condicionada por uma visão nacionalista e ufanista, descrevendo um país extremamente diversificado submetido a um único projeto, o de se tornar desenvolvido.

18 As fontes de financiamento do Mobral eram: da loteria esportiva, do imposto renda e doações de empresários. Para se ter uma ideia apenas dos recursos repassados pela loteria esportiva, em 1972 foram da ordem de volume de recursos US\$ 14.191.420 dólares o equivalia a (86.000.000 cruzeiros), valor significativo para o contexto. Aproximadamente 60.000 empresas contribuíram com o Mobral em 1973, neste ano o Mobral tinha um orçamento de CR\$ 202.000.000 ou US\$ 34.000.000 de dólares (Unesco, 1974). Tudo isto indica que o governo militar não poupou esforços e recursos para substituir o projeto de alfabetização que estava sendo delineado por Paulo Freire e por João Goulart, cujo o tema principal era a educação conscientizadora.

O método de alfabetização utilizado era o analítico-sintético que se apropriava do léxico de outros autores, como as palavras geradoras, presumidas pelos editores como expressões próprias do cotidiano da população. A partir da palavra geradora proposta a priori era feita decomposição em sílabas, as dificuldades linguísticas eram ampliadas, assim deveriam ser compostas outras palavras e frases.

Pode ser observada nas orientações metodológicas, nos materiais didáticos a ideologia que fundamentava o Mobral, não havia densidade nos procedimentos, portanto, totalmente diferente das experiências produzidas e voltadas aos jovens e adultos na década de 1960. Apesar dos materiais trazerem dimensões importantes da realidade brasileira, ela era falseada, era proibido problematizar e refletir a realidade nesta perspectiva. A promessa da educação era inserir os alfabetizando no projeto de desenvolvimento nacional.

Os resultados do Mobral podem ser verificados no censo de 1980, as pessoas que não sabiam ler nem escrever representavam 25,8% da população. A redução do analfabetismo promovido pelo Mobral não superou a marca de 7,8%. As Campanhas de Alfabetização de Adultos promovidas nas décadas de 1950 e 1960 obtiveram resultados mais satisfatórios contando com condições de funcionamento e financeira muito mais precárias. (PAIVA, 1983)

1.6 O processo de redemocratização e a alfabetização de jovens e adultos

O Mobral foi extinto em 1985, no seu lugar foi criada a Fundação Educar, com o objetivo de promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, voltados para pessoas cuja experiência de empobrecimento resultou na exclusão do acesso à escola. A atenção da Fundação era focar na educação básica, mas não executava diretamente nenhum programa de alfabetização de adultos apoiando apenas com recursos financeiros e técnicos, os projetos apresentados pelos Estados e municípios. Em 1990, a Fundação Educar foi extinta pelo governo Collor.

No período de 1985 a 1990, assumiu o papel de apoiar tecnicamente os programas de EJA e manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de material didático, bem como coordenações estaduais. A década de 1980 foi marcada pela retomada de projetos e pesquisas voltados para a alfabetização de jovens e adultos. A principal conquista obtida pelos movimentos populares e pela sociedade civil organizada, em torno da Constituinte de 1988 foi garantir o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, neste sentido a EJA foi recolocada no sistema educacional brasileiro.

Nos anos 1990, no cenário internacional a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida por vários países por meio das conferências organizadas pela Unesco. Após a Segunda Grande Guerra passou também a organizar uma série de reuniões internacionais intituladas Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹⁹, que acontecem a cada 12 ou 13 anos.

19 Sobre as CONFINTEAS, históricos, objetivos, ações, consultar os sites do Observatório da Educação e o da UNESCO. <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/confintea-vi/65-confitea-vi/386-historico-da-confinteas> e no site <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/>

A primeira ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca pela paz. O Brasil não participou desta primeira edição.

A segunda CONFINTEA aconteceu em 1960, em Montreal, Canadá. As nações estavam em processo de mudança e de grande crescimento econômico, a educação de adultos ganhou centralidade nos debates dos 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs. Foi nesta CONFINTEA que ocorreu a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos.

A terceira CONFINTEA aconteceu na cidade de Tóquio (Japão), em 1972. Reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. O destaque deste evento em relação à educação e alfabetização de adultos foi definir como premissa básica a aprendizagem ao longo da vida, diante da constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral.

A quarta CONFINTEA, com a temática “Aprender é a chave do mundo”, foi realizada na França, em Paris, em 1985, contou com a participação de 841 representantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. O destaque refere-se ao reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Neste sentido, o direito: ao aprender a ler e escrever; a questionar e analisar; a imaginar e criar; a ler o próprio mundo e escrever a história; a ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. Uma dimensão importante trabalhada incidiu sobre as lacunas, e mesmo ausências, das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos de terem acesso à escola com propostas de qualidade e adequadas as suas experiências e faixas etárias.

A quinta CONFINTEA, foi em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, deu continuidade às proposições realizadas nas conferências anteriores. Para a história da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, tornou-se singular, pela grande mobilização durante o processo que antecedia a sua realização. Foram promovidos encontros em cinco regiões mundiais para consolidar relatório para a Conferência Internacional. A temática era aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Participaram desta CONFINTEA mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes.

Em 2003, houve uma reunião de balanço realizada em Bangcoc, para monitorar e avaliar os compromissos firmados na V CONFINTEA. Inspirada pelo processo anterior de preparação da Conferência Internacional com os países membros e também influenciado pelo clima de Fórum Social Mundial, o encontro foi uma chamada dos Estados membros no sentido de cumprirem a agenda firmada em Hamburgo.

A CONFINTEA VI, aconteceu no Brasil, em Belém do Pará, em 2009 e reuniu aproximadamente 1.500 participantes, de 156 países membros. Os objetivos definidos foram: a) impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce; b) enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação: Educação para Todos (EPT), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS).

Para o Brasil participar da V CONFITEA, como já foi mencionado anteriormente, foi desencadeado nos países um processo de preparação, no nosso em especial, importantes debates, elaboração de documentos, envolvendo governo e a sociedade civil. Tudo isto aconteceu no embalado do clima da Constituinte de 1988 e pela produção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nos quais a educação de jovens e adultos passou a ser assegurada como um direito de todos os cidadãos e incluída como parte da educação básica.

Em 2000 foi realizado em Dakar (Senegal), o Fórum Mundial da Educação, que teve por objetivo avaliar os compromissos assumidos pelos países signatários da **Declaração Mundial de Educação para Todos** e do **Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Os prazos foram ampliados para 2015, para que todos os compromissos assumidos mundialmente pudessem ser integralmente realizados, tais como: a) garantir de acesso e permanência dos adultos na educação básica; b) pautar-se pela concepção de uma educação compreendida como um processo que tem seu início com nascimento e dura toda a vida; c) focalizar a aprendizagem como uma dimensão central nos processos educativos.

No caso brasileiro, a conexão da educação às necessidades básicas das populações foi colocada na LDB 9394 de 1996, pois integrou a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Mas, infelizmente, não foram assegurados ainda, de forma adequada, os recursos financeiros específicos para realizar as ações e ampliar o atendimento no sistema educacional, ou seja, que tenham vagas para todos que desejaram frequentar o 2º. segmento do ensino fundamental e o ensino médio.

A União sempre se colocou no papel histórico de indutora da educação básica de jovens e adultos e, apesar de não coordenar os programas emergenciais oferecidos – tarefa repassada aos estados e municípios - estabeleceu e centralizou um conjunto de instrumentos para controlar e regular suas atividades, visando:

- a. Regularizar a coleta e divulgação de estatísticas educacionais; instituir referenciais curriculares;
- b. Formular programas de formação docente;
- c. Subsidiar a produção de materiais didáticos;
- d. Criar exames de certificação (Exame Nacional de Certificação de Competências para Adolescentes e Adultos).

No relatório anual da UNESCO de 2012, sobre “Educação para Todos”, havia a indicação de que o Brasil deveria conseguir reduzir a taxa de analfabetismo em adultos para 5%. Segundo os dados da última edição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2011, a taxa de analfabetismo no país foi de 8,6 %, entre as pessoas de 15 a 24 anos. Os dados atuais demonstram que não conseguimos fazer a redução proclamada.

É importante destacar que nas últimas décadas, as ações delineadas nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais para acabar com o analfabetismo adulto no Brasil configuraram-se em estratégias que não dialogaram entre si, portanto, não conseguiram se potencializar, por cau-

sa da desarticulação. Temos programas nacionais, estaduais e municipais de alfabetização coexistindo num mesmo momento, num mesmo lugar, muitos por meio de parcerias entre a sociedade civil e o Estado (município, estado e união).

Di Pierro (2005) nos alerta para os riscos dessa forma de operacionalização indicando três problemas: 1) ser delegado para a sociedade civil organizadas responsabilidades que deveriam ser assumidas exclusivamente pelo poder público; 2) reafirmação da educação de jovens e adultos como objeto de filantropia e não da constituição de direitos educativos dos jovens e adultos; 3) incentivo à formalização e institucionalização da educação de jovens e adultos de baixa qualidade, uma vez que, por mais que as instituições educativas, organizadas pela sociedade civil, busquem atender a uma demanda repressada de educação dos jovens e adultos, as condições para isto são em grande parte improvisadas, no que se referem a: infraestrutura (espaço, mobiliários, equipamentos), formação de recursos humanos e materiais pedagógicos.

São inúmeros exemplos de como este mosaico que confirmam a forma como os serviços de educação/alfabetização de jovens e adultos coexistem no mesmo tempo, na mesma localidade e às vezes no mesmo espaço. Atualmente, se tomarmos o Estado de São Paulo, pode-se verificar a proposição do Programa Brasil Alfabetizado, um programa nacional, criado em 2003, que investe recursos para que as organizações da sociedade civil e organismos públicos desenvolvam seus projetos. No nível estadual, entre outros, figura o Programa Alfabetiza São Paulo, que são executados pelos Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social, pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário e por outras organizações não governamentais. No âmbito municipal tem os programas MOVA, implementados e financiados por governos municipais e estaduais e dirigidos às organizações da sociedade que se prestam a alfabetizar jovens e adultos, tendo sido implementados no município de São Paulo nas gestões do Partido dos Trabalhadores (1989-1992 e 2001-2004).

Glossário

Civilizar no império significava propiciar a população iletrada, os hábitos, costumes, práticas e crenças da elite branca, ou seja, a europeia. O homem civilizado era o sujeito masculino, branco, escolarizado, urbano e de origem europeia.

Sobre educar e civilizar, conferir o texto de José Gonçalves Gondra intitulado: *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Publicado – ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005. <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0522.pdf>

Programa Alfabetização Funcional tinha por objetivo fazer com que os alfabetizandos aprendessem as técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo de forma a responder às demandas apresentadas pelo meio social em que viviam.

Programa de Educação Integrada (PEI) implantado em 1971, visava promover a continuidade dos estudos dos alunos que haviam iniciado no Programa de Alfabetização Funcional.

Programa Mobral Cultural, criado em 1973, foi um desdobramento dos outros programas educacionais em funcionamento. O objetivo era estabelecer um processo de educação permanente para motivar os alfabetizandos a continuar frequentando os cursos de alfabetização, reforçando assim o processo de aprendizagem. Utilizava-se como mote a chamada de apoio da comunidade.

Programa de Profissionalização, criado em 1973, tinha uma dimensão diferenciada pelos convênios estabelecidos com a PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra) e com a Fundação Gaúcha do Trabalho. Visava investir na qualificação profissional.

Escola Isolada “o da escola de um só professor, a que se entrega 50, 50 e `as vezes até mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento, falta de orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo do docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade populacional, a escola da roça, a escola capitulada de ‘rural” (Lourenço Filho, 1940, p.658)

Entusiasmo pedagógico e otimismo pedagógico – Na obra de Jorge Nagle (1974, p. 114-117), podemos verificar a diferença entre os conceitos “entusiasmo” e o “otimismo pedagógico” na educação. O “entusiasmo” surge no período de transição entre Império para a República, tendo seu apogeu nos anos de 1910 a 1920. A idéia resumia-se pela expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetizar o povo. O “otimismo pedagógico”, entre meados dos anos 1900 teve seu ápice na segunda República, por volta mais exatamente entre 1930, buscava na otimização do ensino uma melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.



Movimento da escola nova - A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico do qual a revolução reivindicava; esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, podem ser citadas, como por exemplo Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

Referências

- ARROYO, M. G. (2005) Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50.
- BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. **Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, USP. 2006
- BARRETO, Vera. (1998). **Paulo Freire para educadores**. Edição especial. São Paulo: Arte & Ciência.
- BEISIEGEL, C. R. ([1974] 2004) **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Líber Livro.
- _____. (1997). Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34.
- _____. (1979). Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, E., QUEIRÓZ, J. (orgs.). São Paulo: Cortez e Moraes/EDUC.
- _____. (1993). Considerações a propósito de um projeto educacional. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE.
- _____.(2010). Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. (1989). **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense.
- COSTA, A. L. J. da. (2007). **À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- DI PIERRO, M. C. (2001) Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 321-338.
- DI PIERRO, M. C. (Coord.). (2003) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa.
- DI PIERRO, M. C. (2004). Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & Cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23.
- DI PIERRO, M. C. (2005) 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, p. 1115-1139.



DI PIERRO, Maria Clara, (1996). **Políticas municipais de educação básica de jovens adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre - RS**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FARIA FILHO, L. M. (Org.). (1998). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autentica.

FAUSTO, Boris. (1997). **A revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

FERRARO, Alceu. R. (2002) O analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.21-47.

_____. (2003). História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). (2003) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global.

_____. Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: traçando a trajetória da relação. 2007. p. 19. Texto inédito.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul. /dez. 2004.

FERREIRO, E. (1995) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a toma de conciencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, n. 2, p. 21-26. (Editorial Universidad Nacional de Quilmes)

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas; BICCAS, Maurilane de S. (2009). **Historia Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. (2004) História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, Maria Clara. (2007). **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez.

GERMANO, José Willington. (1982) **Lendo e Aprendendo – A Campanha De Pé no Chão**. Ed. Autores Associados e Cortez Editora. São Paulo.

GÓES, Moacyr de. (1980). **De pé no chão também se aprende a ler – uma escola democrática (1961-64)**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980 (2ª edição Cortez Editora, SP).

_____. (1995) **Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo**. Contexto e Educação (39), Universidade de Ijuí (RS).

_____. (1999) Do Pensamento de Anísio Teixeira à prática de De Pé no Chão também se Aprende a Ler. In **Anais de “Um olhar para o mundo. Contemporaneidade de Anísio Teixeira”** UFRJ, Rio de Janeiro.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra.(2008). **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. (2006). **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. (mimeo). (Publicado em inglês como A historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R. V. de; SANCHÓ, A. V.; GUIMARÃES, P. (Eds.). **Adult Education: new routes in a new landscape**. Braga: University of Minho. p. 231-270.).

_____.; _____. (1994). **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos — 1985/1994**. São Paulo: CEDI/Ação Educativa.

_____.; _____. (2000) **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n. 14, p. 29-40.

HADDAD, Sérgio. (1997) A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez.

_____. (Coord.). (2000) **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa.

HILSDORF, M.L. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003 (<http://books.google.com.br/books?id=annbqSHv3iMC>).

KLEIMAN, A. B. (2001) Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, jul. /dez. p. 267-281.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron de, (1949). **Educação de base para adolescentes e adultos**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

MORAES, Carmem S. V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica: In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. **Brasil 500 anos: tópicos em história da Educação**. São Paulo, 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (2004). **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global. (Volume do estudante).



NAGLE, Jorge. (1976). **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

PAIVA, Vanilda. P. (1983) **Educação popular e educação de adultos**. Rio de Janeiro: Loyola.

SAVIANI, Dermeval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** nr.40, p.143-155, jan/abr. (www.anped.org.br).

SOUZA, Rosa Fátima de. (1998). **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2003). **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. (mimeo)

VILLELA, Heloisa O. S. (1990). **A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Niterói: 1990. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade federal Fluminense.

VOVIO, Claudia Lemos. (2007). **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Unicamp, São Paulo.



TEMA 2

AS CONCEPÇÕES DE EJA:
DA ALFABETIZAÇÃO À
APRENDIZAGEM AO LONGO
DA VIDA

Objetivos

Esta temática visa abordar, discutir e refletir sobre as concepções de educação de jovens e adultos, sobre os processos de alfabetização tomando como um princípio fundante a aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido iremos aprofundar sobre estes conceitos e significados, afinal se aprende só na escola? Se aprende somente na vida, nas relações cotidianas realizadas no trabalho, na família, no lazer e etc? É importante vivenciar os processos de escolarização formais? É possível e necessário considerar as experiências adquiridas fora da escola para aprender os conteúdos escolares? Estas e outras perguntas deverão ser abordadas neste tema.

Para começar a discussão deste tema selecionamos algumas imagens que retratam atividades realizadas por homens e mulheres adultos no âmbito do trabalho, na família, na escola, todas as imagens são de domínio público e estão disponíveis na internet. Inicialmente observe como atenção estas fotografias, uma a uma e tente descrevê-las indicando os seguintes aspectos: a) data aproximada do tempo retratado; b) em qual espaço os sujeitos retratados estão; c) quem são os sujeitos; d) o que estão fazendo; e) as atividades são escolares ou não? Existe aprendizagem em todas? Indique em cada uma das fotografias o que acredita que estão aprendendo. As respostas serão mobilizadas no texto de estudo.

Imagem 1



Imagens da educação feminina no século XIX.

Imagem 2



Fonte: Marc Ferrez garrafeiros_1895

Imagem 3



Fonte: Pintado por Augustus Earle (1793-1838), original na Biblioteca Nacional da Austrália, Canberra
Aquarela sobre papel intitulada “Cena Fandango Negro, Campo St. Anna, Rio de Janeiro”, mostra homens, mulheres, crianças e dança, instrumentos musicais (por exemplo, bateria), pessoas com vasos de cerâmica, frutas. Augustus Earle, um pintor Inglês, morava no Rio de Janeiro 1820-1824.

Imagem 4



Grupo Escolar de Itajobí

Fonte: Serviço de Educação de Adultos (SEA) de São Paulo, 1949.

Imagem 5



Fonte: Serviço de Educação de Adultos (SEA) de São Paulo, 1949.

Texto de introdução do tema

Recurso didático: Material Impresso

Educação de Jovens e Adultos: concepções e aprendizagens ao longo da vida

Desde meados do século passado, a premissa de que jovens e adultos não escolarizados possuem saberes, que são sujeitos “portadores de cultura”, portanto, seus saberes devem ser considerados no processo educativo se faz presente no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, uma das maiores contribuições do educador Paulo Freire.

Muitas vezes, reconhecer pessoas não escolarizadas como sujeitos de aprendizagem é um princípio interpretado de modo restrito. Há iniciativas que analisam as condições econômicas, sociais e políticas próprias dos contextos onde programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos se instalam com a finalidade de utilizar essas informações para adaptar currículos e práticas educativas. Outras assumem que esses sujeitos têm conhecimentos de mundo, sabem manejar técnicas de variados ofícios, desenvolvem procedimentos para calcular, ou seja, que possuem saberes que devem ser respeitados, mas

que não se encontram relacionados aos previstos em currículos e propostas pedagógicas. Ou, contrariamente, em certas propostas educativas prevalece uma forma corretiva e compensatória de identificar esses sujeitos, por meio do que lhes falta, por déficits presumidos por não terem compartilhado de práticas valorizadas que se disseminam a partir da escolarização.

A consideração dos saberes desses sujeitos como ponto de partida da aprendizagem torna-se um princípio produtivo quando reconhecemos as práticas culturais próprias desses estudantes e dos grupos aos quais se integram, focalizamos tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e formas de agir no mundo. Vale dizer, no entanto, que essa consideração também não é suficiente quando não definimos o foco de nossa investigação e análise.

No sentido de aprofundarmos sobre este tema tão importante e complexo selecionamos como texto de estudo um artigo de CAVACO, Carmem. Fora da Escola também se aprende: percursos de Formação Experiencial, publicado em 2003, na Revista Educação, Sociedade & Culturas, n.20, p. 125-147 .

Sugestão de filme

Assista O Último Samurai, um filme de aventura que tem por título original, The Last Samurai, lançado em 2003, com a direção de Edward Zwick. O roteiro do filme foi escrito por John Logan, Marshall Herskovitz e Edward Zwick, baseado em estória de John Logan. Foi produzido por Tom Cruise, Tom Engelman, Marshall Herskovitz, Scott Kroopf, Paula Wagner e Edward Zwick.

O filme narra a história de um militar ocidental que se uniu aos guerreiros japoneses contra as forças imperiais. Um alerta importante a se fazer é que o filme traz a história de um militar americano Nathan Algren, interpretado pelo ator Tom Cruise. O roteiro que tomou por base uma história real, colocou um americano e não um francês, no caso Jules Brunet, que lutou ao lado dos samurais. Jules Brunet foi membro da missão militar que a França enviou ao oriente para treinar o exército do Xogum.

De acordo com BATTESTI (2010), a história de Brunet não possui os mesmos apelos hollywoodianos do filme, uma vez que o oficial francês não se vestiu como um samurai, foi instrutor no processo de ocidentalização do exército japonês e contribuiu para o desaparecimento dos samurais.

Ainda segunda a autora, quando Jules Brunet chegou ao Japão, o país passava por grandes transformações, algumas drásticas pelo fato do império japonês ter permanecido isolado do resto do mundo desde 1639 e se via obrigado pelos Estados Unidos a se abrir para o comércio internacional, por meio do Tratado de Kanagawa, em 1854. Por volta de 1866, Yoshinobu Tokugawa assumiu o poder com o desafio de modernizar o Japão. No entanto, a política do xogum (título conferido ao chefe militar e político que governava de fato o Japão feudal) desagradava alguns clãs e proprietários de terras do sudoeste do país. Estes então passaram a

apoiar a restauração do poder do imperador na figura de Tennô Meiji numa forma de afastar o clã Tokugawa do poder. As nações europeias logo se envolveram no conflito, onde a Grã-Bretanha apoiava os clãs do Sudoeste e a França ficava ao lado do xogum.

Em janeiro de 1867, Jules Brunet chega ao Japão para modernizar o exército e construir arsenais, para isto contou com a autorização do xogum Tokugawa. Neste período houve muitas manifestações e revoltas contra a presença dos estrangeiros que tinha por missão instruir os japoneses. Jules Brunet tanto ensinou aos japoneses quanto aprendeu, principalmente sobre a cultura japonesa. Entretanto, o apoio da França não foi o bastante para salvar o xogunato. Yoshinobu acreditou que podia formar um governo de coalizão e entregou o poder ao imperador Meiji. Em 1868, as tropas dos senhores de Satsuma e Choshu atacaram o Palácio de Kyoto e restauraram o poder do imperador. Assim, foi declarada uma guerra entre os clãs. Os samurais que apoiavam Yoshinobu, temendo perder suas rendas, incitaram a luta contra o novo governo. Esse conflito deu início a guerra civil de restauração (Guerra Boshin). As tropas de samurais foram derrotadas no dia 27 de janeiro pelas forças imperiais completamente modernizadas.

A história dá uma reviravolta, a França e outros importantes países da Europa declaram neutralidade nos conflitos internos, no entanto, Jules Brunet resolveu se unir aos samurais rebelados. Mas são derrotados em Honshu, os rebeldes se retiraram para a ilha de Ezo (atual Hokkaido) e fundam a República de Ezo, onde Brunet torna-se chefe do Estado-Maior.

SAIBA MAIS

Para saber mais consultar: BATTESTI, Michele. A Verdadeira História do Último Samurai. Revista História Viva nº 84. Outubro de 2010. p. 44-47.

Glossário

1. **Educação formal** “do que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Cavaco, 2002). Podemos dizer ainda que a educação formal é aquela que ocorre na escola, nas relações que ela estabelece e possibilita a partir de uma cultura escolar construída por todos que participam da instituição escola direta e indiretamente.
2. **Educação não formal** pode ser “caracterizada pela flexibilidade de horário, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “a medida” de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver” (Cavaco, 2002). No Brasil temos vários exemplos históricos e atuais de situações educativas voltadas para jovens e adultos, como por exemplo, projetos MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), Brasil Alfabetizado (governo federal), Projeto Educar Para Mudar (Estado de São Paulo).

3. **A educação informal** “é uma modalidade educativa que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial, pois “a origem da aprendizagem experiencial remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa/erro, como forma de sobrevivência” (Barkatoolah, 1989, p.49). Porém, o reconhecimento da educação informal, da aprendizagem e da formação experiencial pelos cientistas sociais é muito recente. O monopólio e a hegemonia criados pela educação formal fizeram com que se pensasse, durante muito tempo, que a escola era a única via de aquisição de conhecimentos” (Cavaco, 2002). Podemos dizer que a educação informal na perspectiva de Cavaco (2002) ocorre ao longo da vida, nos diversos contextos, inclusive e também nas situações onde o sujeito participa da educação formal e não formal. Estas três modalidades se complementam entre si, uma sozinha não consegue satisfazer todas as necessidades formativas dos indivíduos. Pode-se observar que quando a educação informal é colocada como a única forma de acessar saberes, conhecimentos, fica limitada as possibilidades de acessar as outras ofertas de educação disponíveis em determinados contextos. Neste sentido, a educação formal permitirá, do ponto de vista potencial, alargar o campo educativo, portanto, complementando de forma fundamental as outras duas modalidades educativas.
4. **Formação experiencial** “inscreve-se no movimento da educação de adultos, “o adulto aprendente assume um papel activo na formação” e para a “recomposição do campo da formação e dos seus actores” (Coutois, 1995, p.31-32) ”, (Cavaco, 2002).
5. **Aprendizagem experiencial** “surge com base na filosofia progressista e pragmática, que tem por finalidade o desenvolvimento integrado dos indivíduos, de modo a permitir a adaptação social e o consequente desenvolvimento da sociedade moderna. Por outro lado, na concepção subjacente a formação experiencial dá-se particular ênfase a estruturação da identidade dos indivíduos, defendendo-se “uma concepção de pessoa que não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação, atribuindo igualmente um papel as emoções, aos sentimentos, as intuições, mais geralmente, aos vividos e as experiências de vida” (Finger, 1989, p.42) ”, (Cavaco, 2002). Não é tarefa fácil tentar definir o que é aprendizagem experiencial, pois ao se tomar um dos termos, no caso, experiência vamos verificar que é bastante complexo. Para Cavaco (2002) experiência apresenta um carácter dinâmico, pois sistematicamente ocorrerá alterações, transformações de acordo e em função das novas situações vivenciais. Esta autora a partir da inspiração de Bonvalot (1991) assinala que na experiência os homens se constroem ao mesmo tempo que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos de sua história. Neste sentido a formação experiencial é contínua e infinita por natureza. Ao refletir sobre o carácter dinâmico da experiência, podemos pensar no fato da aprendizagem ser um processo permanente do desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a sua vida. Aprender coloca-se como um direito de todas as pessoas para que possam sobreviver e viver. Cavaco, 2002) afirma ainda que a capacidade de aprender dos indivíduos ocorre pela necessidade de responder aos desafios da vida cotidiana, o que faz com que o processo de aprendizagem seja fundamental. Por isso, a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida e é ainda mais marcada quando pensamos que os indivíduos estão inseridos numa sociedade em permanente mudança e transformações, portanto, os sujeitos precisam de forma contínua e sistemática reestruturar e construir novas competências para responder aos desafios e as dificuldades que lhes são colocados.



TEMA 3

PESSOAS JOVENS E ADULTAS
COMO SUJEITOS DE
APRENDIZAGEM

Objetivos

Neste tema tratamos de informações, estratégias e procedimentos que ajudam a conhecer quem são as pessoas jovens e adultas que tiveram, em suas trajetórias de vida, o direito negado à educação e que buscam os estudos tardiamente. Discutimos o perfil do público da educação de jovens e adultos e as condições socioculturais que os caracterizam: a condição de não crianças, de excluídos dos processos escolares e de membros de determinados grupos sociais. E também aspectos que tornam suas trajetórias singulares e únicas.

Acreditamos que esse enfoque colabore para a reflexão sobre os desafios implicados quando se assume uma concepção de educação inclusiva que enfatiza processos educativos que valorizem e respeitem as diferenças e considere as necessidades e interesses desses estudantes na construção de Projetos e Programas alternativos, flexíveis e diversificados para processos de escolarização.

Pessoas jovens e Adultas como sujeitos de aprendizagem

Numa sociedade como a nossa, na qual a escola é a instituição responsável por ampliar o repertório de práticas sociais dos estudantes, pelo desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, pelo domínio e uso de sistemas de representação, como a língua escrita, pela apropriação e construção dos conhecimentos, entre outros aspectos, como são e como vivem pessoas que não puderam se escolarizar?

Lembremos ainda que o nível de escolaridade ou a certificação formal na escolarização tem se colocado como elemento fundamental para a seleção, entrada e permanência em postos de trabalho para pessoas que se encontram nos ciclos de vida adulta e juvenil.

- Como incluí-los no processo de escolarização nos ciclos de vida em que se encontram? O que essas pessoas buscam na escola? O que a escola pode oferecer a esses sujeitos? Como considerá-los nesse processo?

Para começar o estudo sobre esse tema, vamos ler alguns depoimentos de pessoas jovens e adultas que buscaram se escolarizar tardiamente e refletir sobre os motivos pelos quais não estudaram ou permaneceram por curtos períodos na escola durante a infância e adolescência.

Texto coletivo produzido por uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Porto Alegre

Muitos foram os motivos que fizeram com que a gente não estudasse:

- » *Transferência do pai de um lugar para o outro, estava sempre se mudando, em alguns lugares não tinha escola, era interior;*
- » *Ter que trabalhar com o pai na roça como peão;*

- » *Problema de saúde que não deixava aprender, tive que me tratar. Meus pais adotivos não quiseram me botar na escola, eles eram muito ruins, desde pequena eles me colocaram no trabalho;*
- » *Meus pais me registraram só com 12 anos, por isso entrei na escola com essa idade, daí mais tarde eu tive que estudar à noite para trabalhar;*
- » *Meu pai me tirou do colégio quando era pequeno, porque dizia que eu era burro;*
- » *Vim estudar à noite porque eu tinha muita dificuldade de aprender e já tinha mais idade e não sabia ler, aí os professores acharam melhor eu vir estudar à noite.*

(Atividade coletiva realizada por estudantes da EJA, Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, Porto Alegre (RS))¹

(...) lá na roça a vida é muito difícil, lá onde a gente morava era muito longe da cidade não tinha colégio perto, por isso, nem eu nem meus irmãos estudamos quando crianças (...) e também meu pai e minha mãe não se interessaram para que os filhos estudassem. (...) eu tinha treze anos foi quando a gente mudou para a cidade, eu comecei a estudar, fiz até a 4ª série lá na Paraíba e aí foi um tempo que parei de estudar né? E vim pra São Paulo com 16 anos e eu tenho 4 anos aqui e sempre trabalhei desde os 12 anos né? Eu trabalhava e estudava lá, aí eu parei de estudar lá, vim para cá e comecei a trabalhar. E na verdade, assim, eu sempre fui uma pessoa bem sonhadora sabe? Eu sempre sonhava: “um dia eu vou estudar, um dia eu vou, sabe? “E a gente [ela e o marido] pretende voltar a estudar quando a gente tiver na casinha da gente, que a gente possa estudar sabe, mais tranquilamente, porque é muito difícil sabe essa vida que a gente leva também. Trabalha muito. Descansa muito pouco. A gente trabalha final de semana, você vem correndo para o colégio, chega em casa meia-noite, às 6 horas da manhã tem que está de pé de novo sabe? Não é fácil a gente trabalhar o dia inteiro, acordar às 6 horas da manhã, até dormir é meia-noite, meia-noite e meia, uma hora. 6 horas todo dia de pé. Trabalha o dia inteirinho, sem ter direito nem de sentar e tem que vir para o colégio sabe? Então é muito sacrificado. (...) Josefa.²

1 VÓVIO, C. L. e CORTI, A. P. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

2 VÓVIO, C. L. e CORTI, A. P. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.



Lá eu fiz praticamente até 2ª série, 3ª série. Quando eu vim para cá, que foi, se não me engano em 91, aí eu tive que fazer a 2ª série de novo. (...) eu acho que o ensino de lá é bem fraco. (...), mas antigamente o ensino era fraco, não tinha nada a ver com o que eu vim aprender aqui na 2ª série, sendo que lá eu fazia a 3ª série.

(...) Bom eu faltava muito. Ah, garotinha só pensava em passear com as outras. A gente pulava o muro direto para ir para as várzeas. Porque em casa eu era a caçulinha, meus irmãos nunca deixaram eu sair, nunca deixaram eu fazer nada. (...) eu indo para a escola era a única oportunidade. Então a gente juntava um bolinho de cinco ou seis meninas. Lucia³

Por trás destas explicações aparentemente individuais para o não acesso e permanência na escola, há fatores sociais, que atuam como fortes obstáculos na entrada, continuidade e acesso aos estudos. Podemos notar que os motivos para não cursar ou ter permanecido por pouco tempo na escola são variados: condição de renda das famílias ou a individual, a falta de acesso a serviços sociais e a equipamentos públicos próximos aos locais de moradia (escolas, unidades de saúde, espaços de cultura e lazer, entre outros), instabilidade no mundo do trabalho e intermitência na ocupação de postos de trabalho pelas famílias, entrada durante a infância no mundo do trabalho, falta de incentivo e valorização das famílias em relação à escolarização, entre outros.

Se estas pessoas e suas famílias tivessem condições de vida dignas, direito à saúde, condições adequadas de trabalho, oferta de vagas escolares no seu local de moradia, teríamos depoimentos como estes?

Para aqueles que, desde a infância, passaram pela escola e permaneceram por um longo período nesta instituição, pode ser difícil imaginar como as pessoas não escolarizadas aprendem, quais estratégias criam e usam, como acessam conhecimentos, quais saberes possuem, como fazem para se organizar com seus salários, para gerir a casa e educar os filhos, para assinar um documento, para retirar dinheiro ou pagar contas num caixa eletrônico, para usar medicamentos, sem consultar bulas ou receitas médicas, para aprender a tocar instrumentos musicais e compor canções, para não esquecer compromissos etc.

Geralmente, é difícil compreender que pessoas não ou pouco escolarizadas são também sujeitos que aprendem, em interação com outros. Elas criam as mais diversas estratégias para lidar com os problemas que enfrentam em outros âmbitos sociais como a família, o trabalho, a religião, o lazer. E em todos esses âmbitos também aprendem.

3 VÓVIO, C. L. e CORTI, A. P. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, 2007.

Leitura de estudo

Vamos conhecer um pouco mais sobre as pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas no Brasil.

Esses depoimentos são de pessoas não escolarizadas que contam como fazem para lidar com variadas situações em suas vidas.

Roberto tem um comércio e conta como faz para lidar com o livro caixa:

Eu tenho um funcionário que anota tudo, sendo que ele anota tudo direitinho para mim. Ele faz os números, mas o dinheiro está nas minhas mãos. E, quando eu tenho alguma dúvida, eu peço para outro funcionário conferir, aquele que está louco para pegar lugar dele.

Luzia, faxineira, conta como conseguiu limpar a biblioteca de um médico para quem

trabalhava, deixando os livros no mesmo lugar: Eu não sabia quando um livro estava ou não de ponta cabeça, porque não sabia mexer com as letras. Comecei a abrir os livros, quando tinha uma figura estava salva. Mas tinha que achar um jeito para os outros casos. Depois de olhar daqui e dali, matei a charada. Descobri que quase todas as páginas tinham números na parte de baixo ou no alto, e números eram meus conhecidos.

Francisca, quando precisa escrever uma carta, recorre a sua comadre Sofia, que fez até a quarta série:

Comadre, estou precisando escrever uma carta para minha mãe, lá no Norte. Sofia conta que nessas ocasiões ninguém precisa dar o assunto a ela não: Deus me livre! Eu já sei o que colocar, faço tudo sozinha!

Amauri supervisiona 14 empregados num posto de gasolina, conta como faz para

atender aos pedidos de materiais de limpeza de seus funcionários: Às vezes quando um pede alguma coisa eu já vou lá e pego aquela coisa que fica guardada no depósito. Se passar um pouco de tempo, eu lembro também. Eu lembro de cabeça. Eu nunca esqueci porque eu coloco na cabeça logo para não esquecer.

Antes de ler o texto, tome notas sobre as ideias que possui sobre pessoas não ou pouco escolarizadas (suas condições de vida, seus saberes, modos de vida, valores etc.). Anote também as necessidades e propósitos que podem ser atendidos no processo de escolarização nos ciclos de vida em que se encontram. Durante a leitura, marque trechos importantes do texto, a fim de compreender quem são essas pessoas, onde estão, como vivem, o que esperam da escola. Ao final, compare o que já sabia sobre o tema com as informações obtidas a partir da leitura.



Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: quem são, onde vivem pessoas não ou pouco escolarizadas?

Há diversos planos a partir dos quais se pode retratar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Numa acepção ampla de educação, a EJA se estende por variados âmbitos da vida social e engloba processos diversos de formação humana, e, por isso, remete a ações educativas dirigidas a qualquer pessoa jovem e adulta, podendo abarcar as oportunidades de qualificação profissional, a formação continuada e cursos de especialização, cursos de artes, teatro, língua estrangeira, música, culinária, artesanato, entre tantos outros. Nessa perspectiva, essa modalidade apresenta-se como “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam” (ARROYO, 2005, p. 19). Numa acepção ampla perdem-se de vista as fronteiras das ações educativas da EJA, porque está se estende a inúmeros âmbitos de socialização, e, portanto, abarca um universo variado de educadores e formadores.

Porém, quando conectada à escolarização, apresenta-se como uma modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam completar os estudos na Educação Básica e associa-se aos sistemas de ensino público e privado⁴. No Brasil, esse território abarca um enorme contingente de pessoas, milhões de brasileiros que tiveram o direito à educação “conspurgado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança” (PAIVA, 2006, p. 1). Esse contingente apresenta-se como heterogêneas quanto às suas características sociais e necessidades formativas, mas têm em comum o fato de não corresponderem às expectativas relacionadas à escolarização e aos diversos usos da linguagem escrita. Essa condição afeta suas vidas em relação aos lugares que ocupam em eventos mediados pela escrita, ao acesso e usufruto de bens culturais e às possibilidades e recursos de que podem lançar mão para agir, nos mais variados âmbitos sociais.

São identificadas como analfabetas pela falta de conhecimentos ou pouca familiaridade com a linguagem escrita e com modos de construir e disseminar conhecimentos, e, por essas razões, são reconhecidas socialmente de modo diferente. Para Oliveira (1999, p. 60), refletir sobre como esses jovens e adultos vivem, pensam e aprendem implica ter em mente três condições que os caracterizam: “a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. Poderíamos agregar ainda as contribuições de Britto (2003) para caracterizar esses sujeitos. Concordando com Oliveira, o autor indica que este adulto “não age nem raciocina como criança, provavelmente aprende por mecanismos pelo menos em parte diferentes dos da criança” (BRITTO, 2003, p. 201). O autor se contrapõe a visões estereotipadas e estigmatizadoras sobre os não escolarizados ou analfabetos, vistos muitas vezes como “uma espécie de ser deficiente, que carece de alguma propriedade fundamental do adulto normal” (BRITTO, 2003, p. 202), devido à condição de excluído da escola. Pessoas jovens e adultas não escolarizadas não vivenciam suas experiências no mundo social como crianças, porque não se encontram neste ciclo de vida (a infância) e, simplesmente, porque não sabem ler e escrever. São pessoas que trazem para a escola diversas experiências e saberes, e, como afirma Arroyo, (2005, p. 33) apresentam um perfil heterogêneo e diverso “trabalhadores,

⁴ Embora possa assumir também funções de qualificação para o trabalho e de certificação de aprendizagens obtidas em outros âmbitos, a EJA escolar é compreendida fundamentalmente como substitutiva da educação básica para os que não a obtiveram na época considerada adequada. Como tal, se assemelha àquela quanto às finalidades e à estrutura e tem regime bastante regulado, no que tange a currículos, organização do ensino e exigências para os profissionais docentes.

camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, sem-teto, sem-creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.”

Mas para refletirmos um pouco mais sobre a diversidade e sobre a heterogeneidade desse enorme contingente que teve o direito à educação negado, vamos observar a partir de dados censitários, o que os números sobre o analfabetismo e sobre analfabetismo funcional podem nos revelar.

Estima-se que, mundialmente, exista 1,57 bilhão de pessoas que vivem em estado de pobreza multidimensional. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a pobreza multidimensional é aquela que intervêm sobre várias dimensões da vida como a saúde, **educação** e renda. Nem todos os analfabetos encontram-se em situação de pobreza, mas as possibilidades dessas pessoas de terem seus direitos sociais garantidos, acessarem melhores salários, não serem exploradas no mundo do trabalho, entre outros aspectos, encontram-se afetadas pela falta ou pelo pouco estudo.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em 2014, pela Unesco, no mundo, há 774 milhões de pessoas consideradas analfabetas e somente dez países são responsáveis por 72% da população mundial de analfabetos. Entre eles estão a Índia, que lidera esta lista, seguido por países como a China, Paquistão, Bangladesh, a Etiópia. O Brasil ocupa a sétima posição entre os dez, com 13,2 milhões de pessoas com 15 anos e mais analfabetas, o que corresponde a 8,7% da população jovem e adulta (Unesco, 2014). Tais pessoas vivem em condição de analfabetismo absoluto, sem saber ler e escrever um bilhete simples.

Configurações do analfabetismo

O analfabetismo tem sido captado por censos populacionais e por pesquisas de medição e avaliação de habilidades em práticas sociais de uso da linguagem escrita⁵. Essas pesquisas abrangem amostras representativas da população e organizam-se a partir de critérios e medidas padronizadas, o que permite comparações entre grupos sociais, entre regiões e entre períodos históricos. No Brasil, a obtenção de informações sobre o analfabetismo da população por meio dos Censos tem se dado pela aplicação de duas perguntas. Uma delas de auto avaliação, diz respeito à capacidade declarada pelo informante que responde à pergunta: Você sabe ler e escrever um bilhete simples? O outro tem na escolaridade um indicador de alfabetização, pressupõe que a determinação da série ou ciclo escolar concluído (o tempo de estudo) pode informar sobre as habilidades de leitura e escrita que os sujeitos adquiriram nesse percurso.

No primeiro processo, o sujeito se autodeclara. Sua resposta encontra-se afetada pelas significações correntes sobre alfabetização/analfabetismo, que variam no tempo e no espaço atribuídas à pergunta (o que se entende por saber ler e escrever, por exemplo). No caso brasileiro, a pergunta diz respeito, não só ao domínio do sistema de escrita, mas também aos usos da escrita (leitura e produção escrita) numa situação específica, a de comunicação interpessoal por meio do gênero bilhete. Quando alfabetização e escolarização estão conectadas de modo indissociável, um sujeito sem escolarização pode se autodeclarar analfabeto, mesmo tendo algum conhecimento e familiaridade com a escrita (SOARES, 1998).

5 Ver, por exemplo, Relatórios da Pesquisa Nacional INAF (Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa) e Soares (1998).

No segundo processo (apuração do tempo de estudo), entram em jogo questões relacionadas aos efeitos dos processos de escolarização. O tempo de estudo é uma variável discutível, porque pressupõe uma homogeneidade nos resultados da escolarização, que dependem de diversos fatores como a qualidade da educação que se oferece, as práticas pedagógicas, os modos de participação das pessoas e conhecimentos adquiridos nesse processo, enfim, das possibilidades de desenvolvimento humano neste âmbito.

Os números e os percentuais relacionados ao analfabetismo podem revelar dinâmicas muito interessantes deste fenômeno. Podem informar, por exemplo, que em determinadas regiões a alfabetização de jovens e adultos é um desafio maior do que em outras. Na tabela 01, há duas informações: a taxa de alfabetização no período de 2001 a 2012 no Brasil e sua distribuição por regiões. E esses dados evidenciam também que tanto a alfabetização como o analfabetismo não se distribuem de modo igualitário entre regiões.

Tabela 01: Taxa de Alfabetização da população com 15 anos e mais de idade: Brasil e regiões (2001-2012)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Brasil	87,6	88,1	88,4	88,5	88,9	89,5	89,9	90,0	90,3	91,4	91,3
Norte	88,8	89,6	89,5	87,0	88,1	88,3	88,6	88,8	89,0	89,8	90,0
Nordeste	75,7	76,6	76,8	77,5	78,0	79,2	80,0	80,5	81,2	83,1	82,6
Sudeste	92,5	92,8	93,2	93,4	93,4	94,0	94,2	94,2	94,3	95,2	95,2
Sul	92,2	93,3	93,6	93,7	94,1	94,3	94,5	94,5	94,5	95,1	95,6
Centro-Oeste	89,8	90,4	90,5	90,8	91,1	91,7	92,0	91,8	92,0	93,7	93,3

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, com base em dados do IBGE/PNAD.

A alfabetização no Brasil para pessoas com 15 anos e mais, em 2001, atingia 87,6%, portanto, por oposição, 12,4% desse grupo declararam-se analfabetas em levantamentos do IBGE. Isso quer dizer que de cada 100 brasileiros jovens e adultos, pelo menos, 12 não se declararam alfabetizados. Já em 2012 esse percentual cai em quase 4 pontos percentuais. De cada 100 brasileiros com quinze anos e mais, cerca de 8 se declararam analfabetos. De fato, a taxa de analfabetismo, ao longo de todo século XX e início do XXI, vem caindo de modo gradual, o que reflete os ritmos da expansão da rede escolar e da democratização da educação básica no Brasil. Como afirmam Galvão e Di Pierro (2007, p. 60),



Embora desde 1934 as Constituições brasileiras tornem obrigatória a frequência à escola primária, assegurando ensino público e gratuito a todos os cidadãos, somente em 2004, o índice de frequência ao ensino fundamental alcançou 97% das crianças e adolescentes.



Quando observamos a distribuição do analfabetismo por regiões, em 2012, vemos que há taxas mais altas que a média nacional de 8,7%. Na região Nordeste, o percentual de alfabe-

tizados é de 82,7%, taxa menor que a nacional, que é de 91,3%. Desse dado podemos inferir que a taxa de analfabetismo nesta região praticamente dobra (17,4%) em relação à média nacional. Portanto, de cada 100 jovens e adultos que vivem na região Nordeste, pelo menos 17 declararam-se analfabetos. Já na região Sul, a taxa de alfabetização é uma das mais elevadas para pessoas com 15 anos e mais, 95,6%, seguida bem de perto pela região Sudeste, 95,2%. Portanto, em ambas as regiões temos as menores taxas de analfabetismo, representando quase a metade da média nacional, 4,4% e 4,8% respectivamente. No entanto, vale destacar que é também na região Nordeste que a taxa de alfabetização para pessoas jovens e adultas foi a que mais cresceu no período, passando de 75,7% em 2001, para 82,6%, em 2012. Este avanço de quase 7 pontos percentuais denota esforços nessa região no sentido de democratizar o acesso à educação para todos.

Outra grande disparidade diz respeito as taxas de analfabetismo em regiões rurais, no campo, e urbanas. Segundo dados da PNAD (2011), o analfabetismo é mais severo na região rural (21,2%), do que entre aqueles que residem nos centros urbanos (6,5). Isso porque o acesso a escola nessas regiões também é mais difícil, bem como o fato de muitos adolescentes e jovens entrarem no mundo do trabalho de modo antecipado, para ajudar na renda de suas famílias.

O analfabetismo também se configura diferentemente para grupos etários, concentrando-se na população com idade mais avançada. Entre adultos com idade acima de 60 anos, em 2010, o analfabetismo era mais alto do que para outros grupos etários (26,6%). É quase 9 vezes maior para pessoas com idade acima de 60 anos do que entre jovens com idades entre 15 e 19 anos (3,3%), por exemplo. De modo geral, as diferenças observadas entre grupos etários podem ser explicadas pelo modo como o sistema educacional se constituiu. Para pessoas mais idosas, o acesso à escola era bem mais difícil, devido ao modo como a oferta de vagas se expandiu durante o século passado. Essa configuração também se modifica entre regiões. De cada 100 pessoas com 60 anos que vivem na região Nordeste, 47 são analfabetas, enquanto que na região Sul, esse número cai para 16. Para os jovens que vivem na região Nordeste a taxa de analfabetismo é expressiva, de cada 100 jovens nordestinos, 6 são analfabetos. Se as taxas de analfabetismo tendem a cair para grupos de jovens é bom saber que 55% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos não terminaram o Ensino Fundamental, com essa idade eles deveriam estar inseridos no Ensino Médio, 2% são analfabetos e 18% deles não frequentam a escola (Brasília, 2011).

A diferença nas taxas de analfabetismo entre negros e brancos revela desigualdades históricas e põe “em evidência quão distante a sociedade brasileira se encontra de ser uma democracia racial” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 64). Em 2012, a taxa de analfabetismo para a população negra era de 11,8% (11,8% para pretos e 11,9% para pardos), contra 5,3% para a branca, por exemplo.

Estratificados, os dados censitários revelam ainda a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a variados grupos sociais. A condição de renda é o fator mais preponderante nos níveis de alfabetização e escolarização da população, afetando de modo decisivo as oportunidades de acessar e manter-se na educação escolar. O índice de analfabetismo entre os 25% mais pobres é de 14%, já entre os 25% mais ricos é de 1,7%. Desse conjunto de dados, podemos concluir que fenômeno do analfabetismo se expressa com maior vigor em regiões nas quais se concentram segmentos da população em condição de pobreza, bem como “é mais frequente em famílias com menos recursos, que vivem em locais desprovidos de escolas” (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 63).

Pesquisadores como Haddad e Di Pierro (2006) afirmam que os dados censitários mostram que

“

as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser afetadas por fatores socioeconômicos, geracionais, étnicos e de gênero que se combinam para produzir acentuados desníveis educativos (p. 2).

”

Nesta perspectiva, a dimensão quantitativa do analfabetismo tem o potencial de revelar a extensão dos problemas sociais brasileiros no início do século XXI: a concentração de renda, o acirramento das desigualdades sociais, a precariedade das condições de vida e trabalho, os avanços e rupturas no processo de expansão da educação básica, a exclusão e o empobrecimento de milhões de brasileiros. O analfabetismo não deve ser compreendido como um problema residual, mas como uma questão que se perpetua.

A conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental tem sido um indicador importante de que as pessoas possuem algum domínio da leitura e da escrita, mas o Censo 2010 mostra que 20,3% da população com 15 anos ou mais não atingiram este nível de escolaridade, em número temos um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais. Isso significa que de cada 100 brasileiros, 20 não alcançaram as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, necessárias para lidar com demandas cotidianas. Esse enorme contingente em grande medida é formado por “egressos” de estabelecimentos de ensino, com trajetórias escolares irregulares, intermitentes e precarizadas. Somando aqueles considerados analfabetos com os que não completaram 4 anos de estudo, temos 48,2 milhões de pessoas.

Considerações Finais

Da análise dos dados, podemos extrair duas grandes conclusões. De um lado, podemos constatar que as pessoas não ou pouco escolarizadas geralmente pertencem aos grupos sociais desfavorecidos e têm pouco acesso a outros direitos sociais básicos. Construíram trajetórias marcadas pela exclusão e com tendência a experiências de interdição e estigmatizantes na sociedade. Isso mostra que o analfabetismo está fortemente associado à situação de pobreza e às desigualdades sociais. É bom lembrar que as pessoas não são pobres porque são analfabetas, mas são analfabetas porque são pobres. Por outro lado, esses dados evidenciam também a diversidade no interior desse enorme contingente. Não se trata de um grupo homogêneo. Nessa perspectiva, a fim de não tornar invisíveis suas trajetórias e patrimônios culturais tão diversos, recorremos a Arroyo (2005, p. 22), para quem esses sujeitos não ou pouco escolarizados são “jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia”. Suas experiências no mundo social variam tanto quanto as atividades sociais das quais participam, bem como suas identidades construídas nessas experiências.

Possivelmente, ser um rapaz negro no campo, dedicado a agricultura familiar, com esposa e filhos, pouco escolarizado não é o mesmo que ser uma moça branca, solteira, pouco escolarizada, que busca sua inserção no mercado de trabalho e reside nas periferias urbanas, apesar

de ambos pertencerem a mesma classe social e grupo etário. A condição de escolarização não diz tudo sobre essas pessoas e suas potencialidades. As possibilidades de trânsito social, as questões que se colocam para o ciclo de vida em que se encontram, as necessidades e as significações compartilhadas em inúmeras situações que ambos vivenciam cotidianamente tendem a se diferenciar, gerando inúmeras configurações, pautadas pelas relações que esses sujeitos estabelecem entre e no interior dos grupos a que pertencem e em suas histórias de vida.

Hoje há um consenso em torno da alfabetização e da escolarização como direitos humanos. Direito, confirma Haddad (2004, s.n.), “que satisfaz uma vocação que é ontológica ao ser humano: o de “querer ser mais”. Considerando a centralidade que a escrita ocupa na sociedade atual, é notória a enorme quantidade de brasileiros de 15 anos ou mais que ainda não dominam esta tecnologia e conhecimentos relacionados a ela. Transformar esta realidade exige enorme esforço, recursos e financiamento e uma ação articulada, intersetorial, para promover uma educação de qualidade, que chegue a todos os brasileiros, mas que também combata à pobreza e às desigualdades sociais que são as principais causas do analfabetismo e analfabetismo funcional.

Sugestão de Filme: Vídeo Histórias de um Brasil Alfabetizado - SECADI

Histórias de um Brasil Alfabetizado⁶ é um documentário de 72 minutos, de iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), dirigido por Bebeto Abrantes. As imagens e depoimentos registrados demonstra a imensa capacidade e sensibilidade para “escutar” as potencialidades de uma história e capturá-las. As histórias contam o impacto da escolarização tardia na vida de pessoas, em diferentes cantos do Brasil, com realidades muito distintas. Todas elas nos fazem refletir sobre as condições de vida desse enorme grupo de pessoas que tiveram seu direito à educação negado. É o caso do peão e canavieiro Edigenilson, do interior de Pernambuco que encontra sentido e alegria para frequentar as aulas, num curso noturno, depois de sua extenuante jornada de trabalho. Em Belém do Pará, Vanuzia é uma dona de casa que não só se alfabetizou tarde como trouxe o marido para a escola e com ajuda dos filhos conquista o domínio da língua escrita. Ou ainda as dificuldades e desejos de das duas jovens cariocas que vivem no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, cujo acesso à escola é atravessado pela violência cotidiana do local. Há também depoimentos de professoras que, mesmo em condições precárias, tentam reencontrar seus educandos nas comunidades e nas realidades em que vivem.

6 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ewgREndv_w4, acesso em fevereiro de 2015. Tenho uma cópia em DVD se for necessário.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. In: _____. **Contra o consenso**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di Pierro, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, S. Educação de Jovens e Adultos: promoção da cidadania ativa e desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento**. São Paulo: SME; Ação Educactiva, 2004.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2006). **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. (mimeo). (Publicado em inglês como A historical overview of adult formal education in Brazil. In: CASTRO, R. V. de; SANCHO, A. V.; GUIMARÃES, P. (Eds.). **Adult Education: new routes in a new landscape**. Braga: University of Minho. p. 231-270.).

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez. 1999, n.12, p.59-73.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e Sentidos. **29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG: 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em fevereiro de 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2014,

Unesco/Programa das Nações unidas para o desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2014: sustentar o progresso humano; reduzir vulnerabilidades e reforçar a resiliência**. Nova York: Unesco; PNUD, 2014



TEMA 4

INDICADOR NACIONAL DE
ALFABETISMO

Objetivos

Neste tema tratamos de noções e trazemos pesquisas que ajudam a conhecer o que pessoas jovens e adultas não ou pouco escolarizadas fazem em sociedades grafocêntricas como a nossa. Vamos nos aproximar dos seguintes conceitos: letramento, alfabetismo e práticas de uso da escrita. Também apresentamos os resultados da Pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo que reúne informações sobre competências e práticas relativas ao uso da língua escrita e de conhecimentos matemáticos da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos. Acreditamos que essa análise colaborará para a reflexão sobre os desafios implicados quando se assume uma concepção inclusiva de educação.

O que os brasileiros e brasileiras não ou pouco escolarizados fazem com a escrita em seu cotidiano?

Em sociedades contemporâneas como a nossa, nas quais grande parte das atividades que realizamos não depende unicamente da fala e do contato face a face, a língua escrita está presente em boa parte das interações e seu uso efetivo exige das pessoas o emprego de capacidades diversas e a mobilização de saberes variados. Designamos de grafocêntricas as sociedades nas quais a escrita constitui grande parte das relações sociais, ordena e regula a vida e condiciona o desenvolvimento, a construção e circulação de conhecimentos. Ao tomarmos parte desses contextos, somos levados, cotidianamente, a falar apoiados em textos escritos, a comentá-los, a escutá-los, a ler e a escrever, fazendo uso tanto de artefatos de papel (cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos) quanto de outros suportes (a tela da televisão, do cinema, do computador, de *tablets*, do telefone celular e de outros dispositivos eletrônicos). Nessas situações, compartilhamos e apropriamo-nos de variados saberes, desenvolvemos capacidades e atitudes, cultivamos gostos e valores, construímos conhecimentos entre outros aspectos. A posse e o uso da escrita implicam ainda certas formas de organização do pensamento, formas de operar cognitivamente, como afirma Britto (2003, p. 50-51),

“

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto referidos, a convivência de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão suas capacidades e as oportunidades de o sujeito realizar tarefas que exijam controle, inferências e ajustes constantes.

”

Em outras palavras, participamos de práticas sociais nas quais a língua escrita, conhecimentos e certas formas de operar cognitivamente são cruciais para interagir com os outros. Nessas interações, a língua escrita assume variadas formas, compreendendo uma ampla gama de funções. Por isso, cabe refletir sobre o que pessoas que não sabem ler e escrever, não ou pouca escolarizadas que pertencem a sociedades grafocêntricas fazem com a escrita em variados âmbitos de convivência social. Especialmente, porque a escola é considerada a principal agência de letramento, que possibilita o domínio da língua escrita e seus usos sociais, bem como o acesso a conhecimentos relevantes que contribuam para o desenvolvimento integral, social e

intelectual (KLEIMAN, 1995; BRITTO, 2007). Nesse sentido, ter passado ou não pela escola em algum momento da vida, ter domínio ou não sobre a escrita e saber ou não a utilizar em diversas atividades sociais, ter se apropriado ou não de operações cognitivas relacionadas aos usos da escrita e de certos conhecimentos afeta de variadas maneiras a atuação na sociedade e o desempenho das pessoas. Traz ainda uma série de consequências para os modos como elas percebem a si mesmas e são vistas socialmente.

Ter acesso a esses saberes e recursos e se apropriar deles podem, portanto, ampliar a participação social, o acesso a conhecimentos, o usufruto de serviços sociais e a efetivação de direitos e a falta deles implica desvantagens sociais. Já vimos que os dados sobre analfabetismo e analfabetismo funcional nos oferecem um panorama sobre como se configura essa desigual distribuição em relação à cultura escrita entre pessoas jovens e adultas brasileiras. Um outro ponto de vista é oferecido pelos resultados da **Pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo**.

- Brasileiros e brasileiras sabem ler e escrever? A escola tem conseguido cumprir com sua função de garantir aprendizagens para domínio e uso social da escrita e apropriação de conhecimentos? A variedade e frequência com que praticam a leitura e a escrita é resultado das estratégias de ensino e de promoção da leitura? Essas e outras perguntas em relação a pessoas jovens e adultas podem ser acessadas nos relatórios anuais do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (**Inaf**).

Sugestão de Filme

Mas o que é o Inaf? Antes de ler o texto de estudo, acesse o vídeo que trata da função social desse indicador e das informações que esta pesquisa dissemina anualmente. Além disso, você pode conhecer como é realizada. O programa foi realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, responsável pela criação do INAF juntamente com a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa. Descubra também que informações esta pesquisa pode oferecer a professores e gestores para a construção de um Projeto Político Pedagógico com o objetivo de criar condições de democratização da educação básica, de acesso, inclusão, permanência e participação, enfim, de transformação do atual contexto educacional. Anote suas principais conclusões e depois as compare com as noções e informações abordadas no texto de estudo.

Indicador de Alfabetismo Funcional: além de aprofundar a temática do alfabetismo funcional, você verá qual é a importância desse indicador para melhorar a educação no Brasil. Instituto Paulo Montenegro, 2005. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=WmfHGrdzfjU>

Leitura de estudo, individual

O texto a seguir tem como finalidade apresentar os conceitos de letramento, alfabetismo e práticas de uso da língua escrita e tratar dos principais dados produzidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Também trata dos resultados do INAF e discute de que modo essas informações podem colaborar para a reflexão sobre o papel da escolarização e metas de democratização e equidade perseguidas em Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas brasileiras, na perspectiva da inclusão. Para aproveitar melhor este momento, sugerimos que durante a leitura, tome notas sobre os assuntos tratados, por meio de esquemas ou de outras formas que o ajudem a retomar o que leu. Se encontrar partes importantes, marque-as ou copie-as para retomá-las em outro momento, com seus colegas ou com o tutor. Se não conseguiu inferir significados de palavras a partir do contexto em que aparecem, recorra ao dicionário, pergunte a pessoas que dominam o assunto, pesquise nos materiais relacionados neste módulo.

O que o INAF pode informar sobre as práticas de uso da escrita dos brasileiros?

Sociedades crescentemente grafocêntricas, como a brasileira, cada vez mais dependentes e reguladas pela linguagem escrita, confrontam cotidianamente diversos segmentos da população com demandas relativas à apropriação de conhecimentos, à leitura e à produção de textos que se complexificam e se diferenciam. Desse modo, não ter acesso a conhecimentos relevantes, não saber ler e não conhecer como os textos escritos circulam e funcionam nas mais variadas situações é um fator que pode criar obstáculos à participação social, ao compartilhamento de modelos de ação valorizados, à experiência de produções culturais, entre outras atividades.

Dizer sobre o que as pessoas fazem com a escrita é referir-se a uma série de práticas produzidas nas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variáveis. Em sociedades complexas, diferenciadas e hierarquizadas como a nossa, implica abarcar relações de distinção entre classes e grupos sociais. O modo como essas relações ocorrem colocam em evidência que nem todos participam do mesmo modo, em iguais condições, e com a mesma intensidade dessas práticas de uso da escrita, e, ainda, que os atos de acessar conhecimentos e textos e apropriar-se deles, especialmente aqueles valorizados socialmente, não se difundem de acordo com as expectativas sociais e de modo equânime (Lahire, 2002; 2004). Vejamos alguns exemplos:

“

Uma mãe analfabeta pode desempenhar variados papéis na escolarização dos filhos, como motivá-los a estudar, valorizar os aprendizados deles, investir para que permaneçam e tenham sucesso na escola, monitorar os momentos de estudo em casa, saber sobre suas notas e comportamentos em reuniões escolares, comprar materiais e livros, mas, sem um leitor por perto, não poderá ler a instrução de uma tarefa de seu filho, ajudá-lo na revisão de respostas escritas num questionário, refletir sobre conhecimentos recém-adquiridos, por exemplo.

”

“

Um trabalhador que não sabe ler, dificilmente, conseguirá acessar uma legislação que garanta certos direitos, como o código de defesa do consumidor, por exemplo. Poderá saber de sua existência assistindo a noticiários e programas de TV e de rádio, também poderá conhecer seus direitos por outros meios. Mas numa situação de compra e venda na qual tenha que verificar no texto legal se seus direitos estão sendo respeitados, ela terá que solicitar a ajuda de um leitor. Situação semelhante ocorre com um jovem comprador que não sabe escrever e recebe um produto com defeito, dificilmente ele poderá fazer sua reclamação, por meio de uma carta num painel de leitor de um jornal ou num web site de defesa dos direitos do consumidor. Ele poderá ditá-la a alguém ou contar seu caso a outro a fim de lhe pedir ajuda, mas não poderá usar de maneira autônoma a escrita para tentar resolver este problema. Nesta situação, ela não pode desempenhar o papel de quem escreve e denuncia por escrito seu problema, de quem sabe como este texto funciona num meio como o jornal ou num web site. Nos três casos, essas pessoas não poderão desempenhar certos papéis, pois os recursos e saberes de que dispõem não são suficientes para realizar esta ação sem a intervenção e ajuda de outro.

”

As práticas de uso da língua escrita são atravessadas por hierarquias e condicionantes sociais, algumas são realizadas apenas por certos grupos sociais, fazem parte de seus hábitos e valores, são menos difundidas do que outras. Há aquelas que são conhecidas e praticadas por grande parte da população, fazem parte do cotidiano de vários segmentos, exemplo disso, é retirar a certidão de nascimento. É por meio de um documento escrito que se comprova a própria existência, o local e a data de nascimento, a filiação, serve para identificação pessoal e para garantir o acesso a serviços sociais e a cidadania.

Democratizar a leitura e a escrita tem sido uma meta almejada em sociedades modernas por todo o século XX, tanto pelos benefícios atribuídos a essas práticas, em nível individual e social, como pela exigência democrática de igualdade. Na mesma medida em que formar usuários autônomos e reflexivos da língua escrita é algo desejado para todos, os cenários de desigualdade socioeconômica e educacional mostram as dificuldades de distribuir igualmente oportunidades de usufruto desses bens culturais para enormes contingentes populacionais em todo mundo e, especificamente, no Brasil. A distribuição social de leitores, a difusão de práticas de leitura e de escrita e o acesso a conhecimentos e produções culturais escritas valorizadas seguem desiguais, como indicado por Batista e Ribeiro (2004), quando da análise da primeira edição do INAF, e a situação atual configurada a partir dos dados da edição de 2011 revela que estamos longe de atender as exigências de uma sociedade baseada na igualdade do direito à educação e, por extensão, à cultura.

Temos que lidar com desafios educacionais de grandes proporções relativos à equidade; à possibilidade de os processos escolares incrementarem, como aponta Alves e Soares (2008, p. 100), “níveis de proficiência e diminuir o impacto da posição social no sucesso escolar” e “promover a apropriação de conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”, como propõe Britto (2003, p. 199).



1. Letramento(s), alfabetismo e alfabetização

Em meados dos anos de 1980, o termo letramento foi introduzido no Brasil. Desde sua chegada e rápida apropriação em variados campos, como o da Educação e, conseqüentemente, o Pedagógico, o da Psicologia, o dos Estudos da Linguagem, o da Antropologia, entre outros, ainda não chegamos a um consenso sobre o que se entende por esse termo (Soares, 2010). Soares argumenta que essa palavra “significa coisas diferentes para pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos” (Soares, 2010, p.56). O termo encontra-se aberto a diferentes significações, o que leva também a diferentes conceituações, de acordo com o ponto de vista assumido ou o campo em que é utilizado.

Numa vertente sociocultural e antropológica, letramento tem sido definido como o conjunto de práticas sociais de uso da escrita. Neste conjunto está incluído tudo o que as pessoas fazem com e a partir da língua escrita. A participação nessas práticas tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem essa modalidade da língua. Essas práticas, nas quais a escrita tem um papel crucial, são muito variadas e podem ser designadas como práticas de letramento. Se pararmos para refletir sobre o que as pessoas fazem com esta modalidade de língua, podemos concluir que diferentes sociedades e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, isto é, usam-na de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes, valores e necessidades. Estas práticas estão integralmente conectadas às identidades e à consciência de si mesmos, daqueles que as realizam; uma mudança nessas práticas resulta em mudanças identitárias, porque corresponde a transformações nas formas de interação e modelos de ação no mundo. Vejamos um exemplo dessas mudanças identitárias:



Podemos pensar no impacto na vida de adultos não escolarizados da aprendizagem da escrita do nome e da possibilidade de criar uma assinatura, uma marca, para confirmar, validar ou identificá-lo em negociações e contratos comerciais. Se antes numa situação de registro de contrato, este adulto que não sabia ler e escrever, necessitaria colocar sua digital na presença de alguma pessoa de confiança, seu procurador, e solicitar a presença de testemunhas, quando domina estas habilidades e conhecimentos, pode então fazê-lo de modo autônomo. Se antes era identificado como analfabeto, e, por isso, com legislação específica para protegê-lo, ao dominar como a escrita funciona nesta situação e ao saber assinar, passa a ser reconhecido por seus pares de outra maneira. De certo modo, livra-se também do estigma social do analfabetismo que afeta grande parte das relações sociais, especialmente em situações em que se pode tirar certo proveito da falta de habilidades e conhecimentos de como essas situações de negociações, compra e venda e contratação de serviços funcionam.



Pode-se afirmar, desse modo, que se assumir leitor ou sentir-se incapaz de ler são identificações que decorrem da possibilidade da participação nas culturas do escrito, de praticar (ou não) a leitura, assim como, considerar-se alfabetizado relaciona-se a reconhecer-se como praticante de certos modos de ação com e a partir da língua escrita, em certas circunstâncias e instituições, por exemplo.

As práticas de letramento configuram-se como uma unidade básica para apreender os caminhos culturais de utilização da língua escrita pelas pessoas, grupos sociais e sociedades. Entretanto, estas práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos, identidades e relações sociais. São modelos de ação que resultam em processos que conectam as pessoas com outras, moldados por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles e como eles devem ser recebidos.

Para se chegar ao letramento, é preciso identificar e descrever os aspectos que o constituem e as circunstâncias de uso da escrita (objetos, comportamentos, textos, ambiente, interação com e a partir da escrita etc.). Pensemos numa instituição em que práticas de letramento variadas ocorrem: a escola. Essas práticas abrangem um amplo repertório de situações dentro desse âmbito tais como aquelas de ordem burocrática (matricular-se na escola, elaborar relatório, organizar orçamentos, controlar a frequência de funcionários, docentes e alunos, lançar a matrícula no sistema das redes de ensino, entre outros), de organização do trabalho (planejar, avaliar, registrar e refletir sobre a prática pedagógica, entre outros), de processo de ensino aprendizagem (registrar conhecimentos no caderno, dar e assistir aulas, ler e compreender textos, discutir e debater sobre conhecimentos, realizar experimentos, organizar esquemas na lousa, entre outros) de convivência social e lazer (mandar bilhetinhos e torpedos, anotar fatos na agenda, entre outros) etc. Essas práticas dizem respeito à função social atribuída a esta instituição e aos papéis desempenhados pelos sujeitos que dela tomam parte: professores, estudantes, diretores, funcionários, pais ou familiares, entre outros. Também implicam conhecimentos de variadas ordens, profissionais, das disciplinas e áreas do conhecimento, da Pedagogia, burocráticos e administrativos, entre tantos outros.

As práticas de letramento, por sua vez, são compreendidas como modelos que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes. São meios culturais de utilização da escrita, de outros sistemas de representação, bem como de textos que lançam mão da articulação entre linguagem verbal e outros recursos para produzir sentidos e comunicar, como imagens estáticas ou em movimento, sons etc. São modeladas por instituições sociais e por relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras.

Para se chegar às práticas de letramento e caracterizar seus padrões é preciso observar os eventos nos quais os sujeitos interagem com e a partir da língua escrita. O termo evento de letramento, cunhado por Shirley Heath (1983), designa qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações sociais e dos processos interpretativos de seus participantes. São episódios observáveis que derivam de práticas e as formatam, daí sua estrita relação com o contexto. Como são variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também variadas as práticas e os eventos produzidos (BARTON; HAMILTON, 2000).

Em abordagens quantitativas, especialmente em *surveys*, as práticas de letramento reconhecidas em determinadas sociedades e grupos sociais, aquelas de caráter dominante, apoiam a formulação de questões, a fim de observar se e como certos modelos de ação encontram-se distribuídos socialmente, se e como certas produções culturais distribuem-se na vida das pessoas e por esferas de participação social. Por exemplo, na pesquisa Retratos da Leitura No Brasil, realizada anualmente pelo Instituto Pró-Livro e Ibope, no questionário utilizado, pergunta-se se as pessoas leem livros e com qual frequência. Isso ocorre porque a prática da leitura de livros é reconhecida e valorizada socialmente, relaciona-se ao acesso a conhecimentos, por exemplo.

Para além dessa abordagem, advinda dos estudos etnográficos, da Antropologia, Soares (2010) chama atenção para o uso do termo letramento em pesquisas no campo da Psicologia, o que leva a novas configurações. Letramento, para esse campo, designa habilidades cognitivas para acessar e processar textos escritos e vincula-se à possibilidade de desenvolvimento humano (formas de operar cognitivamente), à processos de avaliação (diagnóstico de saberes e capacidades) e de mensuração (de organização de níveis de proficiência). Aproximada a esse modo de concebê-lo, encontra-se também a apropriação do termo no campo educacional brasileiro. O termo letramento foi rapidamente incorporado aos referenciais curriculares, às matrizes de avaliação da educação básica, aos parâmetros nacionais de avaliação de livros didáticos e de livros de literatura, e, de modo amplo, em políticas educacionais (Soares, 2010). Neste campo, o termo pode dizer respeito, de um lado, às capacidades ou competências de leitura e de escrita desejáveis a todos, e, de outro, à ampliação do repertório de práticas de letramento, especialmente aquelas que se mostram significativas para a continuidade nos estudos e emancipatórias, voltadas à participação de caráter reflexivo e crítico (ROJO, 2009).

Quando se focalizam os recursos de que as pessoas podem utilizar para agir em diversos eventos de letramento, chega-se ao conceito de alfabetismo: condição ou estado de quem sabe ler e escrever, como definido por Soares (1998). Esse conceito refere-se à avaliação de capacidades que as pessoas demonstram frente a situações nas quais é preciso saber ler e escrever (RIBEIRO, 2003). Diferentemente da caracterização ou reconhecimento do que as pessoas fazem com a escrita, o que se pode avaliar ou medir são os níveis de proficiência em leitura e escrita, por meio de testes padronizados, como o utilizado no INAF.

Outro conceito importante é o de alfabetização. Para além do domínio do sistema alfabético e do desenvolvimento de capacidades relacionadas à codificação e à decodificação, este termo abarca a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades voltadas à formação de leitores e escritores, capazes de participar de variadas situações em que a escrita é necessária para agir e atribuir sentido ao que se faz. Nesta perspectiva, a alfabetização ganha sentido nas vidas das pessoas se as aprendizagens relacionadas responderem tanto às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas.

“

É importante reter uma ideia: a alfabetização não é pré-requisito para participar de práticas de letramento. Nesse sentido, reflita sobre as inúmeras vezes nas quais observou crianças pequenas diante de materiais impressos, realizando gestos de quem lê, sem dominar como a língua escrita funciona, sem sequer decodificar palavras. Ou, ainda, pense em situações nas quais adultos, mesmo sem saber ler e escrever, tomam parte de atividades em que os textos escritos estão presentes. Este trecho de Magda Becker Soares (1998, p. 24) nos ajuda a compreender melhor as relações entre alfabetização e letramento

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

”

Sem a pretensão de esgotar o processo de significação que envolve os termos focalizados nessa seção, passaremos a compreensão do que o INAF nos informa sobre os níveis de alfabetismo da população brasileira e sobre hábitos e as práticas de leitura que declaram realizar.

2. O que os dados do INAF dizem sobre as capacidades dos brasileiros?

O INAF é um indicador de alfabetismo funcional que revela níveis de alfabetismo da população brasileira com idade entre 15 e 64 anos. Os dados são coletados por meio de pesquisa domiciliar realizada anualmente pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, desde 2001. Essa pesquisa tem por finalidade avaliar o desempenho em testes de leitura e matemática, realizar um levantamento de práticas de leitura e acervos e registrar a percepção sobre o domínio de capacidades de leitura e de escrita e alguns conhecimentos matemáticos. A cada ano uma amostra representativa da população com idade entre 15 e 64 anos é entrevistada. Tem como principais objetivos “fomentar o debate público, subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas” (IPM, 2011, p. 5).

Dois instrumentos são utilizados: um questionário e um teste. O questionário contém itens que abordam características sociodemográficas, culturais e econômicas dos respondentes, e indagam sobre práticas de leitura e escrita e representações das pessoas sobre ler e escrever, cálculo e resolução de problemas matemáticos em diferentes esferas de convivência: doméstica, trabalho, lazer, participação cidadã, educação e religião¹. Já o teste busca aferir capacidades de leitura e avalia desde se a pessoa sabe ler ou escrever textos simples até se consegue inferir informações de textos longos e complexos. Além disso, no teste também são avaliadas capacidades e conhecimentos matemáticos, verificando se a pessoa consegue fazer a leitura de números familiares e cálculos e solucionar situações-problemas.

Mas não se trata de uma avaliação escolar como o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo. Jovens e adultos que compõe anualmente a amostra, independente do seu nível de escolaridade ou do fato de estar o não em processo de escolarização, tomam parte da pesquisa. O teste é composto por um conjunto de textos (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.), explorados por meio de perguntas a serem respondidas pelos entrevistados. O desempenho de cada respondente pode ser classificado em quatro níveis (ver quadro 01) e é calculado a partir da análise dos escores (acertos e erros) obtidos (RIBEIRO, 2003).

1 Não nos ateremos na análise das práticas declaradas nesse artigo, para tanto consultar Letramento no Brasil, organizado por Vera Masagão Ribeiro, publicado pela Editora Global, em 2003.

Níveis	Descrição
Analfabetismo	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (telefones, preços, etc.).
Nível 1 (Rudimentar)	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
Nível 2 (Básico)	Pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
Nível 3 (Pleno)	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Quadro - INAF: níveis de alfabetismo.

Fonte: INAF 2011 (IPM, 2011, p. 4.)

Ao longo de mais de uma década, os resultados do Inaf chamam a atenção, pois, nesse período, apenas 1/3 da população com idade entre 15 e 64 anos tem alcançado o nível pleno de alfabetismo, isto é, são capazes de ler e relacionar partes em textos longos, comparar e avaliar informações, fazer inferências e sínteses, resolver problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Na tabela 01², pode-se observar os resultados obtidos entre 2001 e 2011 quanto aos níveis de alfabetismo.

2 Retirada de INAF (2011), p.8. Disponível em http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf, acesso em fevereiro de 2015.

Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	27%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Tabela - Evolução do Indicador de Alfabetismo da população com 15 a 64 anos (2001-2011).

Fonte: INAF Brasil.

Para além da manutenção do percentual de pessoas que alcançam o nível pleno, outros dados contidos na tabela merecem ser comentados. O primeiro deles é a redução à metade do percentual de pessoas classificadas como analfabetas. Se, em 2001, a partir da aplicação do teste, de cada 100 respondentes 12 não conseguiam realizar tarefas muito simples que envolviam a leitura, em 2011, esse número cai para 6. Tal movimento acompanha o decréscimo na taxa de analfabetismo da população com 15 anos e mais detectada pelo Censo Demográfico, como visto no tema 03 desse módulo. Além do percentual de analfabetos, cai em 6 pontos percentuais aqueles classificados no nível rudimentar, isso significa que o analfabetismo funcional entre brasileiros e brasileiras com idade entre 15 e 64 anos vêm decaindo. Por fim, cabe destacar o aumento no percentual daqueles que alcançam o nível básico, de 34%, em 2001, para 47%, em 2011.

Os dados consolidados do INAF têm evidenciado que a escolarização é o principal fator de promoção de capacidades de leitura e escrita da população, bem como de aplicação de conhecimentos matemáticos para a resolução de problemas. Assim, quanto maior o nível de escolaridade, maiores as chances de se obter bons desempenhos nas tarefas contidas nos testes de leitura e conhecimentos matemáticos, conforme se observa na tabela 2.

Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		158	378	476	701	289
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Tabela 02: Nível de Alfabetismo da população com 15 a 64 anos por escolaridade em 2011.

Fonte: INAF Brasil.

Os dados da tabela 02 evidenciam questões importantes:

- A maior parte dos respondentes sem nenhuma escolarização alcança o nível rudimentar (41%) ou são classificados como analfabetas (54%). Portanto, pessoas sem escolarização têm grandes dificuldades para resolver as tarefas do teste do INAF, que envolvem ler, escrever, calcular e resolver problemas matemáticos.
- Aqueles que completaram o Ensino Fundamental I encontram-se majoritariamente no nível rudimentar (45%), seguido por aqueles que alcançaram o nível básico (43%). Muito poucos com esse nível de escolaridade conseguem alcançar o nível pleno. Um pouco mais da metade dos respondentes com o Ensino Fundamental completo ou com Ensino Médio alcançam o nível pleno, destaca-se ainda que de cada 100 pessoas com Educação Básica completa somente 35 conseguem atingir o nível pleno, o que seria esperado para pessoas que possuem mais 11 anos de estudo.
- Para aqueles com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade. (IPM, 2011). Ainda sobre o nível pleno, vale destacar o alerta de Rojo (2009), que chama atenção para as capacidades de leitura demandadas no nível pleno, mais próximas a capacidade de leitura literal do que das capacidades de leitura crítica, previstas, por exemplo, no ENEM.

Os resultados demonstrados nas tabelas 1 e 2 parecem ligados ao resultado do processo de universalização do Ensino Fundamental, em andamento desde o final do século passado, bem como ao aumento da permanência em processos de escolarização da população brasileira. No entanto, como mostra a tabela 3, o aumento de anos de estudo da população, não corresponde proporcionalmente ao desenvolvimento de capacidades, especialmente porque somente para os respondentes como o Ensino Fundamental I observam-se ganhos nas capacidades aferidas pelo teste.

Níveis		Até Ensino Fundamental I		Até Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		797	536	555	476	481	701	137	289
Analfabeto		30%	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar		44	44	26	25	10	8	2	4
Básico		22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno		5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	73	65	27	26	10	8	2	4
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	27	35	73	74	90	92	98	96

Tabela 03: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade.

Fonte: INAF Brasil.

A partir da tabela 03, podemos constatar que:

- O desempenho das pessoas com o Ensino Fundamental I melhorou, já que em 2001, 30% deles classificavam-se como analfabetos, contra 21%, em 2011. Há também um aumento de 10 pontos percentuais de pessoas com este nível de escolaridade que atingem o nível básico.
- O comportamento para aqueles que completaram o Ensino Fundamental segue um pouco diferente. Há uma estabilidade nos níveis rudimentar, um pequeno acréscimo no nível básico e um decréscimo no nível pleno, ao longo da década. Para pessoas com ensino médio, há também um decréscimo de 14 pontos percentuais no grupo que atinge o nível pleno. Se, de um lado, observa-se um aumento expressivo na amostra de pessoas com Ensino Médio completo ou incompleto ao longo da década (de 481 para 701), de outro, “há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir aos estudantes” (IPM, 2011, p. 12). Quando se leva em consideração que tais sujeitos permaneceram por mais tempo na escola, esse resultado pode configurar um quadro de ineficácia de políticas educacionais e das práticas escolares.
- A queda em 6 pontos percentuais de pessoas com o Ensino Superior que atingem o nível pleno, como mostra a tabela 3, nos leva a constatar que “cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior [de 167, em 2001, para 289 pessoas em 2011], mas reduz-se o desempenho médio do grupo [de 76% para 62%]”. (IPM, 2011, p. 12)



A esse respeito, em informação disponível no site do Instituto Paulo Montenegro, Ribeiro³ afirma que

“

os dados do Inaf mostram que a chegada de novos estratos sociais às etapas educacionais mais elevadas vem, muitas vezes, acompanhada da falta de condições adequadas para que estes estratos alcancem os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino. Outro fator essencial para avançar é o investimento constante na formação inicial e continuada de professores, que precisam ser agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica.

”

Para finalizar, apresentamos um breve balanço retirado do site do Instituto Paulo Montenegro⁴

“

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos, a quem se assegura o acesso pelo menos ao ensino fundamental completo. Isto reforça a posição de que é necessário fortalecer a dimensão do alfabetismo – considerando o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e de matemática – não apenas em processos de alfabetização inicial, mas sim ao longo de todo o ensino básico e na educação de jovens e adultos. Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década. Os dados do Inaf reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o maior acesso, ainda que tenha contribuído para a redução do analfabetismo funcional, não foi suficiente para que o nível de alfabetismo da população evoluísse mais rapidamente para o nível pleno, que permaneceu estagnado ao longo de uma década nos diferentes grupos demográficos.

”

3 Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acesso em fevereiro de 2015.

4 Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acesso em fevereiro de 2015.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. M. (2004) Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. esp.

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. In: _____ **Contra o consenso**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF (2011). São Paulo: IPM; **Ação Educativa**, 2011. Disponível em http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf, acesso em fevereiro de 2015.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global. 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. B. (1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. (Linguagem e Educação).





TEMA 5

RELAÇÕES COM O
CONHECIMENTO E
MÚLTIPLOS SABERES

Objetivos

Neste tema, tratamos do processo de aprendizagem, que tem início desde o momento em que nascemos e se estende por toda a nossa existência. Vamos discutir sobre o modo como pessoas jovens e adultas aprendem, nos mais variados âmbitos de convivência, e quais elementos estão envolvidos no ato de aprender. Essas são questões fundamentais para organizarmos processos educativos na perspectiva da inclusão.

Relações com o conhecimento e múltiplos saberes

Aprendemos em inúmeras experiências de modo tão contínuo e natural que tendemos a não percebê-las. Um bom desafio é tentar relacionar todas as aprendizagens que realizamos, por exemplo, em um dia em nossas vidas. Vamos lá?

Organize um quadro como este, veja os exemplos de uma professora de ensino médio:

O que aprendi?	Com quem?	Em que situações?	Com quais recursos materiais, tecnologias etc.)	Quais mudanças essas aprendizagens ocasionaram?
Aprendi uma nova receita de bolo.	Com minha vizinha	Em conversa na porta de casa	A partir da língua oral e da minha memória. Depois tomei nota da receita.	Uma nova sobremesa para meus filhos.
Aprendi a produzir um blog para organizar os textos e atividades da minha disciplina.	Com meu filho mais velho	No meu escritório, ele me deu uma aula.	Com o computador, uso de imagens e linguagem escrita.	Minhas aulas vão ficar mais dinâmicas e será mais fácil para meus alunos acessarem textos e materiais.

Esse exercício ajuda a nos darmos conta de quantas e quão variadas são as aprendizagens, os lugares, as tecnologias que empregamos e as pessoas envolvidas. Também percebemos que não há uma idade apropriada para aprender, mas que em todos os ciclos de vida pelos quais passamos, nos grupos pelos quais circulamos, nos ambientes onde convivemos, realizamos aprendizagens de diversas ordens.

Podemos pensar, então, que a aprendizagem se encontra diretamente relacionada às condições, aos limites e às possibilidades do momento em que estamos vivendo. Em cada momento de nosso desenvolvimento físico, psíquico e social, contamos com um aparato que nos possibilita construir aprendizados, relacionados à fase da vida em que estamos vivendo, aos significados culturais que essa etapa encerra e ao nosso tempo de experiência na cultura da qual fazemos parte. Também tem a ver com a motivação com a própria aprendizagem, com a autoestima, com o grau de inserção social, nossos interesses e projetos de futuro.



O que está envolvido na aprendizagem, nesse processo constante no qual nos transformamos? Seleccionamos dois excertos de publicações do Ministério da Educação que tematizam a educação para jovens. Apesar de ambas as publicações serem destinadas a um grupo etário específico (os jovens), no texto encontramos informações interessantes para a reflexão sobre o processo de aprendizagem de diferentes grupos etários e a perspectiva de organizar Projetos Educativos pautados pelo respeito e consideração das bagagens culturais dos sujeitos a que eles se destinam

Antes de ler os dois excertos a seguir, responda a partir do que já sabe: o que está envolvido na aprendizagem? Ao final, compare o que já sabia sobre o tema com as informações obtidas a partir da leitura.

Como aprendemos?⁵

Diariamente, aprendemos em inúmeras experiências que se dão num fluxo tão contínuo que tendemos a tomá-las como algo natural ou nem as percebemos. Um bom desafio é tentar relacionar todas as aprendizagens que realizamos, por exemplo, em um dia em nossas vidas. Esse exercício ajuda a nos darmos conta de quantas e quão variadas são as aprendizagens, os lugares e as pessoas envolvidas. Também percebemos que não há uma idade apropriada para aprender, mas que em todos os ciclos de vida pelos quais passamos, nos grupos pelos quais circulamos, nos ambientes onde convivemos, realizamos aprendizagens de diversas ordens.

Podemos pensar, então, que a aprendizagem se encontra diretamente relacionada às condições, aos limites e às possibilidades do momento em que estamos vivendo. Para os jovens que estão em um ciclo de vida tão singular, marcado por profundas mudanças tanto do ponto de vista biológico e fisiológico, quanto do desenvolvimento cognitivo e intelectual e, ainda, passando por um momento especial em relação à afetividade, à socialização e à construção identitária, isso não é diferente.

Para o psicólogo russo Vygotsky “na adolescência há uma ampliação da capacidade de abstração” (*apud* CORTI; SOUZA, 2004, p. 33), isto porque os jovens vivem mudanças em certas funções psicológicas, o que implica mudanças qualitativas nas formas como aprendem e no que podem aprender e também nos interesses e nos desafios de aprendizagem que podem enfrentar.

Também mudam em seu metabolismo, no aspecto físico, realizam novas descobertas e desfrutam de novas sensações com um corpo em plena transformação. Percebem uma nova imagem de si e são percebidos de modo diferente por todos aqueles com os quais convivem e novos papéis sociais lhes são atribuídos - não são mais crianças, tampouco adultos.

Os jovens, na puberdade e na fase posterior, vão aos poucos se desprendendo de um corpo infantil e se aproximando cada vez mais da imagem de um corpo adulto. Eles mesmos atribuem a si novas possibilidades e desafios, criando estilos, comportamentos, modos de ser, gostos, diferentes dos das crianças e também dos adultos (CORTI; SOUZA, 2004).

5 Retirado de BRASIL. Cadernos de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília: MEC; Via Comunicação, 2011 p. 75-85. Distribuição Gratuita. Anexo 01. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011_caderno_reflexoes.pdf. Acesso em fevereiro de 2015.

Podemos perceber isso claramente quando observamos na escola jovens que ainda não concluíram o processo de alfabetização ou completaram o ensino fundamental e, por muitas razões, são enturmados com grupos majoritariamente formados por crianças. Ou ainda, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, quando esses mesmos jovens se encontram com adultos ou pessoas idosas. Nessas situações, pode haver conflitos por conta das singularidades dos ciclos de vida em que esses sujeitos tão diferentes, crianças, jovens e adultos, se encontram. Ou ainda, descompassos e dificuldades em articular interesses, ritmos, possibilidades e capacidades de aprender desses jovens com os de seus colegas.

Se na escola, muitas vezes, esses jovens são estigmatizados como incapazes, irresponsáveis, passivos, com problemas de aprendizagem e atenção, entre outros, como podemos explicar o que acontece com eles em outros ambientes nos quais aprendem? O que se pode ser e a capacidade de realização de cada um não estão dados no momento em que se nasce, mas são produzidos e transformados pelas atividades das quais se participa e das relações sociais que se estabelecem ao longo de toda a existência humana.

Quais elementos estão envolvidos na aprendizagem?

Os saberes prévios e a disposição para aprender

A aprendizagem sempre parte daquilo que já se sabe. Para aprender usamos tudo aquilo que já construímos e aprendemos: noções e conceitos, representações, procedimentos, valores e conhecimentos adquiridos em experiências anteriores. Assim, o processo de aprendizagem não parte do zero: há uma história anterior que tanto nos mobiliza para realizar novas aprendizagens, quanto é o ponto de partida para que elas ocorram. É a partir desta história que a aprendizagem se opera. Aquilo que sabemos faz parte de um patrimônio pessoal, decorrente de outras tantas aprendizagens que já realizamos. Tal bagagem cultural construída ao longo da vida influencia na maneira como vamos aprender e nos modos como vamos utilizar os aprendizados adquiridos.

Desse modo, conhecer o que os jovens já sabem, suas aprendizagens realizadas em outros âmbitos de convivência social tais como o da família, da religião, do mundo do trabalho, do lazer ou, ainda, daquelas realizadas em seus grupos de amigos e de pertença é essencial para organizar qualquer situação de aprendizagem.

Saberes prévios

Considerar a bagagem cultural dos estudantes é um princípio educativo que se concretiza em situações de aprendizagem e no estabelecimento de diálogo e interação entre estudantes e professores. Adotar esse princípio implica reorientar as formas como são selecionados conteúdos e aprendizagens que fazem parte do processo de escolarização e a própria organização de aulas e planos de ensino. Implica também organizar instrumentos que ajudem a identificar o que os jovens já sabem e a revelar o que precisam saber para garantir aprendizagens significativas, nas quais o novo se articule, transforme, reformule ou suplante o velho.



Outro elemento envolvido nesse processo é a disposição para aprender. Trata-se da maneira pela qual a pessoa se vê no processo de aprendizagem, percebe o que vai aprender e como se sente diante desse desafio. A disposição também é construída nas experiências vividas: tanto pode ser consequência de uma necessidade, um interesse ou um desejo pessoal, como de uma motivação ou estímulo vindo de outras pessoas. Se há uma disposição positiva para aprender a ler, esse processo tão complexo que demanda conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, pode ser mais fácil.

Mas nem sempre é assim. Muitos jovens que tiveram breves passagens pela escola podem ter construído disposições negativas em face do aprendizado, não se dando conta da razão (*para que*) de aprender tal conhecimento ou desenvolver certas capacidades. O desafio neste caso consiste em ajudá-los a construir novas disposições e motivações para aprender. Isso pode ser feito fomentando a troca de experiências entre os estudantes, explicitando e demonstrando os sentidos para aprender e as vantagens desse processo. Isto é, como já discutimos no tópico anterior, organizando outras rotinas e espaços nos quais aprender seja algo realmente significativo e necessário.

Quando aprendemos algo, nos tornamos capazes de fazer coisas que antes não fazíamos ou sabíamos, como, por exemplo, compreender quem são esses jovens para os quais temos que construir processos significativos de escolarização. O mesmo se aplica aos jovens; ao aprender, eles também passam por mudanças de ordem pessoal e social. De imediato, eles conseguem realizar algo que antes não conseguiam fazer ou sabiam. Eles podem, então, participar de atividades de outra forma, desempenhar papéis sociais que antes, pelo fato de não saberem, não poderiam. Por exemplo, quem aprende a ler e a escrever pode preencher formulários, pode assinar documentos, ler textos que lhe interessam e tirar proveitos dessas leituras, e tudo isso tem consequências tanto para sua autoimagem como para a imagem que os outros têm dele. Além disso, eles agregaram novos saberes e aprenderam tantos outros.

Para que se aprende o que se aprende

A finalidade da aprendizagem está ligada à disposição para aprender. Ninguém aprende sem ter um *para quê*. Um jovem pode querer aprender a ler para dominar a letra de uma música, para usar o computador, para procurar um emprego, para escrever um poema, para ler em voz alta para um público, entre outros objetivos. A finalidade funciona como um motor, como algo que nos mobiliza a enfrentar esse percurso, a dar os primeiros passos, a colocar em jogo aquilo que sabemos. Na escola, tanto podemos criar motivações dialogando sobre os ganhos que essas aprendizagens podem trazer para a vida desses jovens como podemos dar vazão aos interesses e desejos dos jovens para organizar situações de aprendizagem.

O papel do professor na aprendizagem

Outro fator fundamental na aprendizagem é a presença de uma ou mais pessoas experientes em nossa cultura. Não se trata de pessoas com idades diferentes simplesmente, com mais tempo de vida, mas aquelas que dominam certos conhecimentos, desenvolveram certas capacidades e habilidades que lhes permitem, por exemplo, ajudar o outro a aprender e compartilhar o que sabem. São estas que apoiam e conduzem as ações que devem ser realizadas para aprender. Tais pessoas mais experientes da cultura servem de referência para que cada um possa realizar as mais diversas aprendizagens.

No caso dos jovens, não faltam exemplos, basta trocar as lentes com as quais os observamos para percebemos que podem aprender com outros jovens, tais como:

- moças e rapazes que aprendem a manipular a língua oral, criando *gírias* e modos próprios de expressão junto a grupos de pertença, usando criatividade e dinamicamente a linguagem para comunicarem-se entre si e se identificarem uns com os outros;
- jovens do *Movimento Hip Hop* que ensinam e aprendem uns com os outros sobre as questões étnico-raciais que afetam suas vidas e aprendem a manifestar essas problemáticas por meio de letras de música, pela dança e nos grafites;
- adolescentes com baixa escolaridade que, em *Lan Houses* ou *Telecentros*, ensinam uns aos outros a navegar pela internet ou a jogar *games*,
- moças e rapazes que trabalham como ambulantes que aprendem e ensinam os outros a fazerem cálculos, estimativas e a usar a calculadora com desenvoltura e eficácia,
- jovens sem escolaridade que aprendem e ensinam outros a usarem o celular;
- ou ainda, moças e rapazes que fazem parte de grupos religiosos, que compartilham suas crenças e que ensinam uns aos outros a tocar instrumentos musicais.

Com sujeitos mais experientes, os jovens aprendem em meio a objetos, movimentos, olhares, sons, gestos, fala, escrita, etc.

O papel do professor na aprendizagem⁶

O processo de escolarização conjuga aprendizagens que exigem ação sistemática e intencional de um sujeito mais experiente na cultura, que domine o objeto que vai ser ensinado e aprendido e que tenha um papel consciente e ativo sobre as interações que se estabelecem em sala de aula, tanto na sua organização e progressão, como nas aprendizagens a que se quer chegar. Por isso, o papel do professor nesse processo é crucial.

É ele quem - com uma série de decisões sobre o quê, para quê, como e quando ensinar - cria situações para que os jovens aprendam. É ele quem vai organizar uma gama variada de atividades e vivências, oferecendo pistas, explicações, indicações de como proceder, sistematizando conhecimentos recém-adquiridos, entre tantas outras oportunidades. Também vai selecionar materiais e organizar atividades sequenciadas que colaboram para a apropriação de conhecimentos e instrumentos culturais, o desenvolvimento de competências, de procedimentos e valores para que os sujeitos possam completar e dar continuidade aos estudos. É responsável, ainda, por fazer intervenções no processo de aprendizagem de cada um e do coletivo, propondo problemas para os quais os estudantes precisam buscar soluções, motivando, descobrindo interesses e desejos, negociando com os estudantes os rumos que vão seguir e aonde vão chegar, estabelecendo coletivamente objetivos e regras de convivência.

6 Adaptado de: CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos. Brasília: Ministério da Educação / Ação Educativa, 2007, pp. 47.

Portanto, o professor é o outro que assume um papel imprescindível na aprendizagem de seus estudantes. Seu trabalho nesse contexto tem extrema relevância, já que ele é o mediador, que possibilita as interações entre os estudantes e entre estes e os objetos de conhecimento.

Nas rotinas instaladas nas aulas, é o professor que, com suas expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes, vai agir no espaço exato entre o que eles já sabem e dominam e o que ainda não sabem, precisam dominar e podem aprender. Ele desafia o patamar em que cada estudante se encontra, tomando seus conhecimentos e experiências anteriores como base, desenvolve capacidades, socializa experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. É um parceiro privilegiado na interação, justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessíveis aos estudantes novos recursos e novos conhecimentos. Cabe-lhe, portanto, desafiar através de situações de aprendizagem o desenvolvimento, transformando a si mesmos e aos outros.

Não podemos deixar de destacar que aprendemos em atividade, guiados por propósitos e necessidades, sejam eles os mais simples, como aprender um atalho para se chegar a um lugar, ou aqueles mais complexos, como ler para compreender um assunto que nos interessa, tirando proveito dessa interação com o autor, com as informações e posicionamentos ali dispostos. Essa atividade tem como motor nossas ações, aquilo que fazemos durante a aprendizagem. As múltiplas ações que realizamos ao aprender podem ser visíveis para outra pessoa que nos observa ou orienta, como quando imitamos a ação que o outro acabou de fazer. Também podem ser invisíveis, quando, por exemplo, pensamos sobre a própria ação.

Essas atividades humanas envolvem operações mentais, constituídas pela linguagem e pelo pensamento, e ações concretas que se apoiam no pensamento e na linguagem. Por exemplo, ao aprender a usar um computador, podemos manipular o teclado e o mouse, observar o efeito na tela ao tocar em botões e teclas, acompanhar as demonstrações da pessoa que nos guia nessa aprendizagem, comparar nossa ação com a que ela acabou de nos demonstrar, perguntar sobre o que e como fazer, imitar as ações dessa pessoa, identificar o que fazer num manual de instruções, planejar ações próximas ou relacionadas a que acabamos de fazer, pensar sobre o que fizemos, e assim por diante.

Linguagem e interação

Nascemos imersos num mundo de linguagem. Desde os primeiros dias de vida as crianças se encontram num meio de interação, no qual são desafiadas a aprender a falar para interagir com os outros. E a melhor prova de que esses jovens são capazes de aprender, por exemplo, é o fato de aprenderem uma língua e a usá-la como meio de interação e comunicação em seu cotidiano.

Somos⁷ seres de linguagem e as línguas são concretizações dessa nossa capacidade de aprender e usá-las. Vejamos o que o linguista Sirio Possenti, preocupado com os processos de ensino de nossa língua, diz a esse respeito e que nos ajuda a mirar esses jovens de outro modo:

Todos os que falam sabem falar

(...) Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos os que falam sabem falar. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar. As crianças, a partir dos três anos (arredondemos, para simplificar), falam durante muitas horas por dia. Ora, não poderiam fazer isso se não soubesse fazê-lo. As crianças brasileiras falam o dia todo em português (e não em chinês, alemão, etc.). Logo, sabem português. Os brasileiros (incluindo os jovens em defasagem série/ano/ciclo e idade) cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes, nenhum) falam o tempo todo. É claro, falam como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. (...) Logo sabem falar. (...)

Saber falar significa saber uma língua (...) Se as línguas e dialetos são complexos e se os falantes os conhecem, já que os falam, então os falantes, inclusive os alunos do início da escolarização, têm conhecimentos de uma estrutura complexa.

A linguagem é outro elemento fundamental do processo de aprendizagem. É por meio dela que interagimos com o outro enquanto aprendemos, damos significado e atribuímos sentido ao novo, ao que foi ou está sendo aprendido. Usamos a linguagem para agir com o outro, para explicar, para comunicar, para nos posicionar, para demonstrar e também para falar sobre o que aprendemos, para pensar sobre como se deu esse processo, para ensinar os outros, entre outras possibilidades.

Em sala de aula, muitas vezes, essas interações seguem um mesmo ritual, diferente de outras situações colaborativas de aprendizagem que vivemos fora desse ambiente fora da escola, grande parte das interações e aprendizagens se dão de modo coletivo e colaborativo, em contraste com o caráter individual e competitivo que muitas vezes se assume nas salas de aula (KLEIMAN, 2005).

Normalmente, é o professor que abre a aula com temas e assuntos previamente escolhidos e determinados em seu plano de aula, engaja os alunos na interação (na maior parte das vezes essa interação ocorrerá somente entre professor-aluno) por meio de perguntas e respostas; aliás, perguntas para as quais quem pergunta já tem as respostas. E, ainda, é ele quem decide também sobre fechamento dessa interação. Neste cenário, não se trata de situações ou questões que interessam aos estudantes para as quais, coletivamente e colaborativamente todos buscam soluções ou precisam aprender algo, mas de interações que visam à transmissão de um conhecimento e a recepção passiva por parte de todos.

7 POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 28-32.

Portanto, instaurar outras interações distintas destas que acabamos de mencionar podem colaborar para que os jovens se empenhem e queiram aprender, por meio de relações mais horizontais e solidárias, nas quais cada um pode colaborar com seus conhecimentos e capacidades e adquirir outros. A escola precisa aprender com as experiências de aprendizagem que ocorrem fora dela, nos mais diferentes âmbitos e que motivam e mobilizam os jovens a quererem aprender.

Invenções e instrumentos culturais

Além disso, outros elementos marcantes da aprendizagem são os recursos e as mais variadas invenções humanas que temos à disposição e que estão acessíveis ou não a todos para agir e para aprender. Nossa ação no mundo está sustentada por invenções humanas, tais como o sistema de escrita alfabético ou o sistema de representação numérico, e as aprendizagens que realizamos estão relacionadas às oportunidades que tivemos ou não para aprender e para fazer uso dessas invenções.

Então, as ações que realizamos ao aprender estão sempre apoiadas em instrumentos. Podem envolver instrumentos que auxiliem nosso fazer, tais como um martelo, uma calculadora, um lápis ou um computador. E envolvem instrumentos que auxiliam o nosso pensamento, como a língua escrita. Todos os instrumentos que temos à disposição são produções humanas, são heranças que recebemos e com as quais podemos contar ao tomar parte de determinada cultura.

Promover aprendizagens que permitam apropriar-se desses instrumentos culturais que permitem tanto agir como ser e estar no mundo social é um dos meios de efetivar o direito humano à educação. (...).

Algumas indicações para organização de aprendizagens em programas voltados para jovens

(...)

Um princípio fundamental na organização dos processos de aprendizagem na escola é o de colocar a educação escolar a favor dos sujeitos para os quais ela se dirige e tem como pressuposto a busca de complementaridade entre os processos educativos que ocorrem na escola e aqueles que ocorrem em outros âmbitos. Significa vincular as iniciativas educativas formais, da escola, com as não formais, as desenvolvidas por iniciativa comunitária e levadas a cabo por outros setores institucionalizados, como a saúde e a cultura, por exemplo. Decorre dessa perspectiva o reconhecimento de que, para além de aprendizagens planejadas, outras tantas ocorrem mediante a interação entre pares e com o conhecimento.

Implicações para formulação de propostas educativas para jovens

Propostas educativas universais e prontas não são respostas que dão conta de realidades, contextos específicos e territorialidade nas quais se desenvolvem. Propostas para educação de jovens nascem do reconhecimento de seus saberes, interesses e singularidades (relativas aos ciclos de vida dos estudantes, aos grupos sociais a que pertencem e às realidades locais em que estão inseridos). Trata-se de um esforço coletivo feito em diálogo com todos os envolvidos, para juntos definirem a maneira pela qual a educação pode contribuir para satisfazer tais necessidades e interesses, solucionar problemáticas e favorecer para que continuem aprendendo em outros níveis de ensino e ao longo de toda a vida.

A principal função das ações educativas constitui-se no processo de desenvolvimento desses jovens, da apropriação e tomada de consciência das condições de vida, das necessidades e direitos, tendo como fim a intervenção e mudança por meio da mobilização para a busca de soluções de cada segmento envolvido.

Os processos de aprendizagem escolares compreendem *“tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) indispensáveis para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”* (Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990).

A prática educativa compõe-se de uma ação conjunta de professores e estudantes e de toda a comunidade escolar e de uma intervenção pactuada em certos aspectos da realidade de que ambos fazem parte. A aprendizagem, então, constitui-se num processo de intervenção e mudança: uma abordagem coletiva, racional e negociada sobre o que será enfrentado e as formas pelas quais isso será feito.

Considerando esses princípios, também é preciso reconhecer a diversidade desse grupo (etária, de interesses, motivações, conhecimentos prévios, disponibilidade cultural, condição social). Este será um conhecimento fundamental para se pensar em projetos e programas também flexíveis, de modo que possam contemplar as demandas dos estudantes e aquelas mais globais, da sociedade atual.

Desses princípios podemos derivar uma série de orientações para elaboração de propostas educativas.



Fundamentos para organizar programas para jovens

- considerar as diversas necessidades, biografias educativas e conhecimentos prévios dos jovens, adquiridos em processos de escolarização ou em outros contextos formativos, como ponto de partida para novas aprendizagens e fundamento para seleção sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.
- organizar a progressão da aprendizagem a partir das especificidades dos grupos de jovens (idades, variações socioculturais, características e estilos cognitivos).
- adotar uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada na organização das turmas, tempos e atividades, bem como na seleção de conteúdos e priorização de aprendizagens.
- Tratar de assuntos e problemas relacionados aos interesses e às necessidades educativas dos jovens e das comunidades em que estão inseridas (a articulação entre conteúdo das diversas áreas do conhecimento e as aprendizagens necessárias para intervenção na sociedade).
- conceber propostas orientadas pelo respeito à dignidade da pessoa humana, à diversidade cultural, à igualdade de direitos, à participação e corresponsabilidade pela vida social.
- promover a participação e mobilização com vistas: à resolução de conflitos em situações-problema entendidas como afetando a todos; à cooperação e ao trabalho em equipe; à mobilização de todos em processos de tomada de decisão; ao estabelecimento de diálogo e negociação; à análise e compreensão de problemas sociais e locais; à sistematização de ideias, de processos e de resultados de modo coletivo, entre outros.
- abarcar a formação científica e tecnológica para compreender as mudanças na economia e na dinâmica atual da sociedade.
- promover o estudo sobre as relações de trabalho ao longo da história e suas peculiaridades geográficas para compreender as relações de trabalho atuais.
- abordar aprendizagens e conteúdo que permitam a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação.

Também é preciso incluir na elaboração de propostas pelo menos duas grandes dimensões. A primeira delas refere-se ao currículo que abrange a seleção e organização do conhecimento que se ligam às necessidades básicas de aprendizagem. E a segunda refere-se ao grande desafio de estabelecer um processo de formação permanente de professores, no sentido de promover aprendizagens relevantes para sua atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que respondam a um conceito amplo de educação e às demandas educativas dessa modalidade.

Referências

BRASIL. **Cadernos de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; Via Comunicação, 2011 p. 75-85. Distribuição Gratuita. Anexo 01. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011_caderno_reflexoes.pdf.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CORTI, A. P; VÓVIO, C. L. **Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos**. Brasília: Ministério da Educação / Ação Educativa, 2007, pp. 47.

KLEIMAN, Angela B. (2005). **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 28-32.

